

La reconfiguración de las identidades docentes en secundaria en pandemia desde la perspectiva de género.

Gabriela Castro de Garay y Juan Manuel Hermsillo Lara.

Cita:

Gabriela Castro de Garay y Juan Manuel Hermsillo Lara (2021). *La reconfiguración de las identidades docentes en secundaria en pandemia desde la perspectiva de género. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-074/725>

XIV JORNADA DE SOCIOLOGÍA
“Sur, pandemia y después”

MESA 191 (EJE 6)

“COVID-19 y después: Mapeando identidades docentes y condiciones laborales de docentes del nivel secundario”

PONENCIA

08.08.2021

Condiciones de género en la labor docente: mapeando la reconfiguración de las identidades docentes de secundaria durante la pandemia en México

Dra. Cecilia Peraza Sanginés

cecilia.peraza@políticas.unam.mx

Sebastián Hernández Díaz

sebas.hd@políticas.unam.mx

Juan Manuel Hermosillo Lara

juan-manuel-lara@políticas.unam.mx

María José Nieto Castilla

majoncast@políticas.unam.mx

Grupo de Análisis de la Política Educativa, Centro de Estudios Sociológicos, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México
<http://investigacion.politicas.unam.mx/gaped/>

Resumen

En marzo del 2020, ante la emergencia sanitaria por COVID-19, la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha el Programa Nacional *Aprende en Casa* (AEC), desplazando el proceso educativo a los hogares y resignificando la figura docente en su dimensión personal y profesional, atravesadas por la situación pandémica.

En México, la docencia en educación básica es una labor principalmente femenina. En el nivel secundario, 62 de cada 100 docentes son mujeres y más del 70% de la población femenina de 15 años y más, es madre.

El objetivo general de este trabajo es presentar avances de una investigación que indaga en la manera en que la pandemia ha reconfigurado las condiciones laborales y las identidades docentes en secundaria, desde la perspectiva de género, resaltando situaciones en las que la docencia se ejerce de manera simultánea a la maternidad. La metodología comprende un proceso de documentación de nuevas realidades educativas que se contrastan con entrevistas en profundidad a docentes y miembros de equipos directivos de secundaria.

Introducción

La ponencia que aquí se presenta ha sido construida de manera colectiva por un grupo de estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura en sociología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con asesoría de la Dra. Cecilia Peraza Sanginés, profesora de las asignaturas metodológicas de la etapa formativa intermedia

de la carrera y coordinadora del Grupo de Análisis de la Política Educativa, que investiga las tendencias de la reforma educativa global desde el año 2016.

Junto con la Dra. Analía Meo (Universidad de Buenos Aires), hemos abierto canales de comunicación y posibilidades de trabajo conjunto, en la línea de investigación acerca de las identidades y condiciones laborales docentes del nivel secundario. Llevamos a cabo un seminario virtual¹ en el año 2019 que nos permitió conocer el planteamiento y sus fundamentos teóricos y epistemológicos.

Nuestro objetivo ha sido indagar, con perspectiva de género, la manera en que la pandemia ha reconfigurado las condiciones laborales y las identidades docentes en secundaria, con especial atención a los procesos en los que el ejercicio docente es simultáneo al de la maternidad, en el contexto del aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO), que en México se denominó “Jornada Nacional de Sana Distancia” (JNSD, 23 de marzo - 30 de mayo, 2020), sucedido por la “nueva normalidad” hasta el día de hoy.

Partimos del supuesto de la desigualdad estructural de género en el ejercicio docente, profundizada por el ASPO, al confinar a las mujeres al ámbito privado como principales responsables de las labores de cuidado. En México, la docencia en educación básica es una labor principalmente femenina. En el nivel secundario, 62 de cada 100 docentes son mujeres, y el 72.43% de la población femenina de 15 años y más, es madre (Baptista *et al*, 2020; Instituto Nacional de Geografía y Estadística [INEGI], 2021a).

La educación secundaria obligatoria² ha sido objeto de innumerables estudios en diversas latitudes, incluido nuestro país (Zorrilla, 2004; Lozano y Levinson, 2018); no obstante, falta estudiar con mayor detalle la manera en que se han ido reconfigurando las condiciones laborales y las identidades de docentes de secundaria a partir de las últimas reformas educativas (2013 y 2019). En este trabajo nos hemos propuesto analizar dichas transformaciones desde la perspectiva de género, preguntándonos cómo ha incidido la tendencia a la feminización del magisterio en educación básica y la manera en que la pandemia por COVID-19 ha impactado a las maestras madres, como efecto de

¹ Meo, A. y Peraza, C. (2019, 25 de noviembre). *Nuevas identidades docentes a partir de las evaluaciones a estudiantes* [ponencia]. Seminario de Análisis de la Política Educativa, México.

² La educación secundaria es la última etapa del nivel básico (12 – 15 años), cuya obligatoriedad comienza en el preescolar (3 – 6 años), seguida por la primaria (6 – 12 años). Desde la RIEB, la educación media superior, en sus distintas modalidades, también es obligatoria (15 – 18 años).

la exigencia de omnipresencia con jornadas de trabajo simultáneas: como madre / cuidadora, como profesional y ahora también, como facilitadora de los procesos educativos de la familia.

En marzo del 2020, ante la emergencia sanitaria por COVID-19, la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha el Programa Nacional *Aprende en Casa* (AEC) con base en la transmisión de materiales educativos por televisión, desplazando el proceso educativo a los hogares.

Frente a la televisión, el rol docente se puso en cuestión ¿cuál debía ser el papel de las maestras y de los maestros? ¿cómo debían gestionar las escuelas el AEC? ¿cuánto tiempo operaría el programa? A la fecha, llevamos 16 meses desde el cierre escolar por pandemia y tres ediciones consecutivas del programa (AEC I, II y III), sin indicios de las decisiones que tomará la autoridad educativa nacional para el curso 2021 – 2022, que inicia oficialmente el 30 de agosto próximo.

La ponencia se ha estructurado en cuatro apartados. El primero, con el marco teórico que permite abordar el estudio de las identidades y el análisis de las condiciones laborales docentes desde las epistemologías del Sur, con perspectiva de género. El segundo, con los antecedentes del contexto en el que se desarrolla la investigación, abordando el análisis de las condiciones laborales de docentes de secundaria, en las últimas reformas educativas (2013 y 2019). En el tercer apartado, se explica la estrategia adoptada por las autoridades educativas para hacer frente a la pandemia por COVID-19 a partir del programa nacional *Aprende en Casa* (AEC). Finalmente, en el cuarto apartado, se presenta el avance de resultados, con las primeras rutas del mapa de las condiciones laborales de docentes de secundaria en México, con un contraste entre el sistema público y el privado, para recuperar las reflexiones acerca de los modos de entender y hacer el trabajo docente, desde el campo. Las conclusiones apuntan hacia los desafíos de la educación después de la pandemia, en la dimensión del trabajo docente con perspectiva de género.

1. Apuntes teóricos para abordar las identidades docentes desde las epistemologías del Sur global

Partimos del supuesto de que la sociología hegemónica tiende a interpretar la realidad latinoamericana desde categorías europeas y a pasar por alto que: “todo lo que ocurre

afecta potencialmente a la vida de la mujer [de una manera específica]” (-Madoo y Niebrugge-Brantley, 2005, p. 379). En el camino hacia una epistemología del Sur global, reconocemos que la ciencia es producto de *epistemicidios*, y que también los produce cuando ignora prácticas sociales y descalifica la interpretación de la realidad social de una buena parte de sus agentes (De Sousa, 2009).

Por un lado, asumimos que el proceso de descolonización del saber requiere de rupturas y transiciones epistemológicas que exploren la construcción de conocimiento local desde el Sur (López-Nájera, 2018). Por otro lado, planteamos esta investigación como una recuperación de relatos desdeñados por las autoridades, ignorados por los medios de comunicación y, por eso, en potencia olvidados por la ciencia social (Femenías y Bolla, 2019).

En ese sentido, proponemos un abordaje desde la perspectiva de género, entendida como “una concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde la conciencia de las relaciones de poder que se establecen entre géneros” (Aldana, Peraza y Martínez, 2019, p. 29). Es decir, que pone el foco en lo que se ha establecido como género, en tanto un sistema de identidades que prescribe comportamientos para ajustar las acciones a patrones que pueden no corresponder con los deseos personales y limitar, en consecuencia, las posibilidades de desarrollo humano (Subirats y Tomé, 2010).

Como sugiere Meo (2012a), es importante estudiar al género a partir de los procesos y relaciones en que las vidas de hombres y mujeres están realmente imbuidas. Esto requiere indagar las prácticas y los discursos que afectan sus subjetividades y el uso de su cuerpo (Connell, 1997).

En un sistema patriarcal, las prácticas y los discursos tienden a la infravaloración y la subordinación del cuerpo de las mujeres al mandato masculino (Scott, 1993; Paredes, 2010). Así, se establecen y se reproducen relaciones de poder que favorecen a los varones como grupo social y que discriminan a las mujeres (Aldana, Peraza y Martínez, 2019), que moldean identidades y prescriben comportamientos con cargas y valoraciones desiguales. Una expresión fundamental del género es la doble o triple jornada femenina:

Al trabajo no remunerado que asumen las mujeres en el terreno doméstico, además del trabajo remunerado -inferior a la remuneración masculina en muchos casos-, en el caso de las mujeres docentes, se convierte en una *triple jornada*, por la cantidad de tareas

que este colectivo debe asumir fuera del horario escolar, cuando está frente a grupos (Aldana, Peraza y Martínez, 2019, p. 6).

En el marco de la sociología de la educación, hacia la década de 1980, los estudios de género plantearon la pertinencia de estudiar la posición de las mujeres enseñantes en el sistema escolar (Acker y Rovira, como se cita en Bonal, 1998a). No obstante, frente a la hegemonía de las corrientes estructuralistas, resultaba un desafío lograr que el análisis de las prácticas escolares diera cuenta de: 1) las subjetividades de las agentes educativas; y, 2) las desigualdades educativas diferentes a las que derivan del origen de clase de las estudiantes (Bonal, 1998b). En un balance acerca del desarrollo de la sociología de la educación, como una rama estructurante de la disciplina, Meo (2016) identifica como grandes vacíos, la problematización del espacio, el cuerpo y las emociones desde el género.

En la línea del análisis de las desigualdades educativas con perspectiva de género a partir de la investigación – acción participativa, también a finales del siglo XX, se consolidó la metodología coeducativa para intervenir procesos socioeducativos (Rambla y Tomé, 2014). Como resultado de dichas investigaciones, Subirats (2017) sostiene que el sistema educativo ha ido admitiendo a las mujeres por la exigencia de igualdad, pero continúa situándoles como “el segundo sexo” (p. 27). Este trabajo de investigación pretende analizar desde esa óptica la estrategia adoptada por las autoridades educativas mexicanas frente al cierre escolar por la pandemia de COVID-19.

Analizar las desigualdades en el sistema educativo ha sido un eje de la disciplina sociológica. Desde ese marco, se plantean algunos apuntes a considerar; primero, que la situación social de las familias es la variable con mayor impacto en los logros educativos (Bourdieu y Passeron, 2009); segundo, que la función social de la escuela se ha convertido en la guardia y custodia de la infancia, ofreciendo un espacio de socialización que se estructura alrededor del éxito y el fracaso del logro educativo, desde la lógica del mérito, con una tendencia a reproducir las desigualdades sociales de origen (Bourdieu y Passeron, 2017); y tercero, que existe una tendencia a la digitalización del proceso educativo y al mayor uso de internet desde inicios de siglo, recrudescida por el ASOP, aun sabiendo que produce exclusiones y nuevos procesos de fragmentación social (López-Nájera, 2005, en referencia a los trabajos de Coleman, Collins, Passeron y Bourdieu, y Giroux).

Con base en dichos apuntes planteamos (con Meo, 2012b), que el sistema educativo influye en las visiones y las prácticas docentes, en la lógica de distinguir ganadores y perdedores del juego escolar. Asimismo, las identidades de clase se producen en las experiencias escolares, especialmente en el nivel secundario.

Para abordar el estudio de las identidades docentes, retomamos algunos apuntes de Meo (2016), para aproximarnos a las escuelas como lugares en los que se sostienen confrontaciones culturales y simbólicas, pero también como campo de producción de subjetividades e identidades. Por su parte, Freytes (2002; 2004), aborda “la atribución de identidad para el otro” desde las instituciones y “la incorporación de identidad para sí”, desde los propios individuos.

Para estudiar la reconfiguración de las identidades docentes, nos concentramos en la escuela como espacio institucional de producción “para el otro”, con base en el análisis de las tendencias hacia la feminización de la labor docente en educación básica y sus efectos. En el plano de las interacciones, se analiza la manera en que las docentes establecen la relación con sus estudiantes y el tipo de vínculo que se establece con las familias; es decir, el modo de entender y hacer el trabajo docente. Finalmente, se observa el proceso de reconfiguración a partir de las estrategias adoptadas frente al cambio (defensivas, creativas o comprometidas) (Freytes, 2004).

El abordaje de dicha reconfiguración, implica también el análisis de las principales transformaciones en las condiciones laborales de docentes de secundaria. En el caso de nuestro país, destacamos los cambios propuestos en las reformas educativas de 2013 y de 2019, y proponemos identificar los elementos identitarios que se definen desde la política educativa para complementar con los que las docentes adoptan para sí.

Para hacerlo, utilizamos las herramientas heurísticas de la sociología de la política educativa, a partir de la distinción de cuatro contextos principales de producción de las mismas: el de influencia, el de producción del texto, el de adopción efectiva y el de resultados o efectos (Ball, 1993; 2015; Ball *et al*, 2012; Peraza, 2020).

Los estudios tradicionales de implementación de las políticas desde la Administración Pública se centran en el desempeño y no comprenden “cómo las escuelas lidian con las políticas que ‘ingresan’ a sus edificios ni cómo sus actores transforman creativamente las ideas y los textos de las políticas en prácticas y realidades específicas” (Beech y Meo, 2016: 9). Distinguir el contexto de la adopción efectiva (frente al enfoque de la

implementación), permite observar acciones cotidianas, actitudes y emociones que resignifican de manera situada, reflexiva y creativa la labor docente en el curso de las biografías personales y los contextos profesionales específicos (Beech y Meo, 2016; Peraza, 2020).

Para abordar los efectos de la adopción efectiva de la política, Ball (1993) distingue entre efectos de primer y segundo orden. Los primeros se refieren a los cambios en la práctica y la estructura escolar; los segundos, al impacto de estos cambios en la justicia social. La tarea del análisis de cualquier política social es comprender estos cambios e impactos. En esta ponencia, abordamos los efectos de la reconfiguración de las condiciones laborales de docentes de secundaria sobre las identidades durante la pandemia por COVID-19, a partir de analizar los modos de entender y hacer el trabajo docente, con el foco en la capacidad de agencia y creatividad para la interpretación, traducción y adopción efectiva del AEC, como estrategia frente al cierre escolar por el ASOP.

2. Las condiciones laborales de docentes de secundaria en México en las últimas reformas educativas 2013 y 2019

Para mapear la reconfiguración de las condiciones laborales de docentes de secundaria, tomamos como supuesto de partida la tendencia global hacia la autonomía escolar y la rendición de cuentas en educación, concentrada en medir el rendimiento docente a través de pruebas estandarizadas (Verger *et al*, 2019; Rivera, 2015; 2016). En los años ochenta del siglo pasado, México se adhirió al Movimiento de Reforma Educativa Global (GERM, por sus siglas en inglés *Global Education Reform Movement*), con una serie de reformas educativas que culminaron con la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) en 2013.

Desde el año anterior, nuestro país fue testigo de una campaña³ que denostaba el trabajo docente de educación básica en el sistema público, y colocó en el centro del debate nacional, el papel del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la disidente Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), en lo que llamaron “el desastre educativo”. Dicha campaña, impulsada en alianza con una de las

³ Rulfo, J.C. y Lorete, C. (dir.) (2012). *¡De panzazo!* [documental]. Mexicanos Primero/La Media Luna Producciones.

grandes cadenas de televisión nacional (Televisa), fue la antesala de la reforma educativa 2013 (RE 2013) que formulaba, a través del SPD, un nuevo marco regulatorio de las condiciones laborales y de las propias identidades, a partir de los nuevos perfiles, parámetros e indicadores generales para docentes del sistema educativo nacional (SEN).

La reconfiguración de las condiciones laborales del magisterio mexicano se articuló fundamentalmente alrededor de tres ejes: 1) la estandarización de los perfiles; 2) la descentralización y la autonomía escolar; y 3) la institucionalización de la evaluación docente para regular el ingreso, la permanencia y la promoción en el SEN (Peraza *et al*, 2020).

Tres años después de la reforma, se dio a conocer el Nuevo Modelo Educativo (NME 2016) para abordar la dimensión pedagógica, frente a la dimensión laboral, que había sido priorizada por la autoridad y rechazada de manera contundente por las organizaciones sindicales del magisterio (Betancourt y González, 2020).

El NME 2016 planteaba la importancia de la autonomía escolar, en sus niveles curricular y de gestión. La primera, se refiere a un espacio de libertad que “ofrece oportunidades a autoridades, supervisores, directores y colectivos docentes para ampliar los aprendizajes incorporando espacios curriculares pertinentes para cada comunidad escolar [...] [brinda] la flexibilidad para contextualizar, diversificar y concretar temáticas, y con ello potenciar el alcance del currículo” (SEP, Acuerdo 12/10/17, 2017). La segunda, se refiere a la capacidad de adquirir materiales y equipamiento específico para fomentar el involucramiento de los actores que constituyen el espacio escolar bajo el liderazgo de los equipos directivos de cada escuela (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2 de diciembre de 2012).

No había logrado arrancar el proceso de adopción efectiva del NME 2016 en el SEN, cuando finalizó el sexenio y se produjo la alternancia en el poder ejecutivo. La reforma educativa de 2019 (RE 2019) se plantea como una contrarreforma de la “mal llamada” reforma educativa de 2013⁴, en los albores del sexenio en curso (2018 – 2024), con la

⁴ En palabras del Presidente de la República: “Ya firmé el *memorándum* que dirijo a la Secretaría de Educación [...] para detener, dejar sin efecto las medidas que contempla la mal llamada reforma educativa. Todo esto, mientras en el Congreso se resuelve lo de la reforma a la Constitución, a las leyes, para garantizar la educación pública laica, pluricultural, gratuita, de calidad, en todos los niveles escolares [...]” (López Obrador, 2019), en referencia al debate acerca de la

misión de *revalorizar el trabajo docente para la excelencia educativa* en la Nueva Escuela Mexicana.

La “contrarreforma” de 2019 prometía, en el discurso, la eliminación de las evaluaciones vinculantes del personal docente y revalorizar su labor (Andrés Manuel López Obrador [AMLO], 2019). Se sustituyó el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) por la Unidad del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros (USICAMM) y, en el nivel del texto (Presidencia de la República, Decreto 30/09/19, 2019), se mantiene la lógica de la evaluación como mecanismo de rendición de cuentas, aunque matiza los efectos sobre los procesos de promoción y permanencia. En el discurso, se transita de la lógica punitiva de la evaluación a la formativa, como parte de la revaloración de la labor docente.

La rendición de cuentas basada en pruebas estandarizadas para medir el rendimiento de la labor docente (*test based accountability*), representa una fuente de presión para las escuelas y para el magisterio. Como explican Verger y Parcerisa (2017): “aunque tiene por objetivo favorecer la transparencia de los servicios educativos, ello se traduce a menudo en el sometimiento del desempeño docente al mayor escrutinio de las autoridades educativas, de las familias e incluso de los medios de comunicación” (665).

Las y los docentes de secundaria en México sufren los efectos de un sistema de vigilancia y control. La labor docente en secundaria se desarrolla en contextos complejos y conflictivos (Lozano, 2013), que destacan por la intensificación del trabajo, la incertidumbre, la inequidad en formas de contratación, remuneración económica baja y sobreexigencia en la producción (Lozano y Levinson, 2018; Compañ, 2020).

De acuerdo con investigaciones previas (Peraza *et al*, 2020; Rivera, 2016) sostenemos que las últimas reformas han afectado negativamente las condiciones laborales de los y las docentes, en relación con la estabilidad, la capacidad adquisitiva de su salario y una mayor carga de estrés.

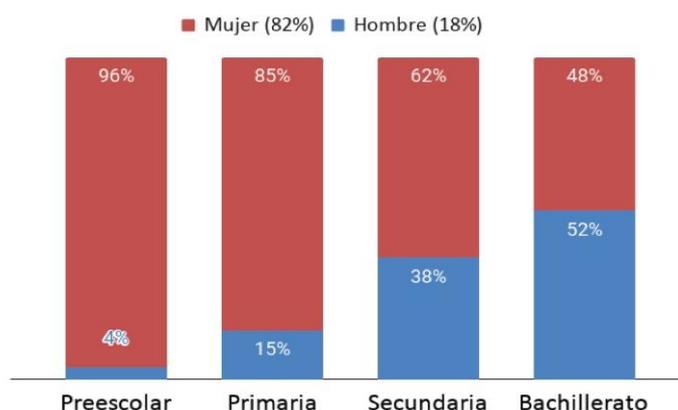
El *nuevo profesionalismo* (post-profesionalismo, para Ball, 2003) constituye la génesis de la reconfiguración de las identidades docentes que abordamos en este trabajo. La

dimensión de la reforma, más laboral que educativa, según se dijo; hasta que se presentó el Nuevo Modelo Educativo en 2016. Consultar: González, R, Rivera, L. y Guerra, M. (2020). El canon crítico de la Reforma Educativa 2013. Un devenir subordinado. En C. Peraza (coord.), *México en la reforma educativa global* (pp. 183-206). Universidad Nacional Autónoma de México.

interacción en los espacios escolares se fundamenta en principios de competencia y productividad, que culminan en sacrificio y sobreproducción. La transición a la educación remota, profundiza dicha lógica individualizante y estandarizada.

En México, la docencia es una labor principalmente femenina, con mayor concentración en la educación básica. En las etapas educativas iniciales -asociadas a los cuidados de la primera infancia-, el 96% de maestras de preescolar y el 85% de maestras de primaria, son mujeres; con percepciones salariales más bajas que en la secundaria o el bachillerato. Por otro lado, en el caso de la secundaria, se confirma la tendencia a la feminización de la docencia con un 62% de maestras mujeres frente al 38% de maestros hombres, como se muestra en el Gráfico 1.

Gráfico 1. Distribución de la docencia por sexo y nivel educativo en México

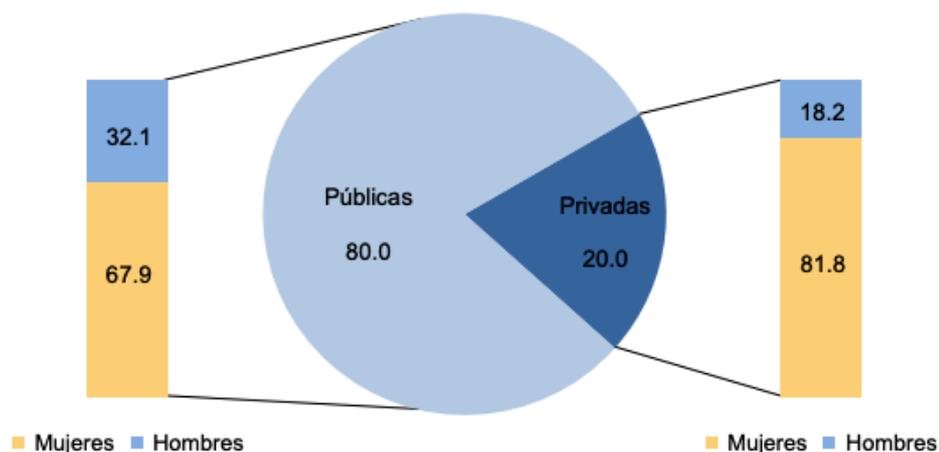


Fuente: Baptista (2020, p. 57)

Sin embargo, el trabajo doméstico y de cuidado (no remunerado) también ha sido primordialmente femenino. En 7 de cada 10 hogares mexicanos el trabajo no remunerado recae en las mujeres. Si bien se estima que este trabajo implica 13.4 horas semanales (equivalente a \$5.190 mensuales) (INEGI, 2021), la realidad de las mujeres exige un tiempo sustancialmente mayor⁵.

⁵En México, el salario mínimo equivale a \$141.70 por día (7.06 dólares) En 2019, el total de docentes de secundaria a nivel nacional fue de 406,809, laborando en 40,482 instituciones públicas y privadas (SEP, 2020a). De acuerdo con el tabulador de sueldos del personal docente de educación básica (SEP, 2019), la percepción para docentes de secundaria era de \$437 por hora de servicio (H/S/M) (21.76 dólares). En suma, podían percibir algún estímulo de Carrera Magisterial (de acuerdo a su nivel de carrera) que iba de los \$134.55 (6.70 dólares) a los \$1,100 (54.78 dólares), dando un total de \$571 (28.43 dólares) en el nivel K1A, hasta \$1,537.05 (76.54 dólares) en el nivel K1E.

Gráfico 2. Distribución porcentual de la población ocupada como docente en educación básica de 20 años y más, según tipo de unidad económica y sexo, 2019



Fuente: INEGI (2019)

La edad promedio de docentes de los cuatro niveles educativos es de 42 años de edad (24% tiene más de 50 años; es decir, que su formación ocurrió en la época de la transición tecnológica). Específicamente en secundaria, se estima que el 53% de docentes cuenta con computadora e internet y que el 68% cuenta con materiales didácticos digitales (Baptista, 2020).

3. La estrategia de la autoridad educativa frente a la pandemia por COVID19

El 23 de marzo de 2020, ante la emergencia sanitaria por COVID-19, inició en México el período denominado “Jornada Nacional de Sana Distancia”; en consecuencia, la SEP (2020b) emitió el Acuerdo 02/03/20 en el que anunciaba la decisión de suspender las clases del 23 de marzo al 17 de abril. A partir del 20 de abril, la SEP puso en marcha el Programa Nacional *Aprende en Casa* (AEC), desplazando el proceso educativo a los hogares y *resignificando* la figura docente en su dimensión personal y profesional, *reconfigurando* -en consecuencia- las relaciones laborales y las identidades, con base en nuevos elementos de contexto.

El AEC es un programa diseñado para transmitir contenidos educativos a través de una página de internet, así como canales abiertos de televisión, a una población de 25.6 millones de estudiantes de educación básica (Hernández, 2020). Inicialmente se desarrolló en coordinación con el Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano, la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) y Canal Once, y se transmitió a

través de los canales 11.2 (Once Niños) y 20.1 (TV UNAM) en TV abierta. A partir del curso escolar 2020 – 2021, se firmó un acuerdo con las grandes cadenas de televisión (Instituto Nacional Electoral, Acuerdo 24/08/2020), para producir segunda edición de AEC que, a partir de ese momento, se transmitiría a través de 36 televisoras, además de YouTube.

Como condición necesaria para desarrollar el programa (AEC), se contempla -como establece la Ley General de Educación (2020)- que madres y padres deben participar en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos e hijas. Asimismo, se plantea que “las maestras y maestros son guías para la instrucción de cada alumno y una referencia para los padres y madres de familia que los acompañan en sus estudios” (SEP, Boletín 113, 2020c)

Desde entonces y durante los siguientes 16 meses, las escuelas en México han seguido cerradas, desplazando el proceso educativo a los hogares, reconfigurando radicalmente el rol docente y la relación entre las escuelas y las familias.

Dada la configuración patriarcal de la estructura familiar, las madres se hicieron cargo mayoritariamente del acompañamiento de los procesos educativos de sus hijas e hijos, además de tener que adaptar sus propios procesos de trabajo doméstico y profesional, asumiendo una nueva jornada de trabajo⁶.

Por ese motivo, ponemos el foco en la manera en que esta situación ha reconfigurado la labor docente en educación básica, en general, y la de las maestras de secundaria que también son madres de hijas y/o hijos en edad escolar, en específico.

Si antes de la pandemia se planteaba que el trabajo docente implicaba una triple jornada para las mujeres -añadiendo a la suma de trabajo remunerado y trabajos domésticos y de cuidados no remunerados, la jornada extra laboral que implica la cantidad de tareas de programación y evaluación que este colectivo debe asumir fuera del horario escolar- con el AEC en el contexto del ASOP, se añade una carga más: el acompañamiento activo y presencial de los procesos educativos de sus hijas e/o hijos. A eso nos referimos

⁶ Esteban Moctezuma Barragán -ex secretario de Educación Pública- reconoció que el 80% de la población estudiantil recibe apoyo primordialmente de las madres de familia (León, 2020). De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019), antes de la pandemia, la mitad de las madres contaba con un empleo formal y el 30% de los hogares estaba a cargo de una madre soltera. Las mujeres realizaban tres veces más trabajo doméstico y de cuidados que los hombres, aun cuando su salario era 30% más bajo.

con la exigencia de *la omnipresencia de las mujeres*, con la sobrecarga de trabajo y estrés que ello implica, cuyos efectos todavía no se han dimensionado.

Tal como explican Coll y Rivera (2021), lo que desde la perspectiva gubernamental se concibió como un evento inesperado que pasaría pronto, “se fue alargando y complicando, los contagios se elevaron y la pandemia dejó sentir sus efectos en todos los ámbitos: recortes de horario y por tanto de salario, despidos, endeudamiento, familiares enfermos, pérdida de seres queridos” (p. 3). En consecuencia, las condiciones económicas, materiales, culturales y de salud se deterioraron generalizadamente en el país, con efectos directos sobre el rendimiento escolar.

De acuerdo con los resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en educación (ECOVID-ED) (INEGI, 2021b), 219.2 mil estudiantes de secundaria no terminaron ese ciclo escolar (3.42% del total de estudiantes que se habían inscrito⁷): 57.7% por motivos asociados a la enfermedad COVID-19; 5.1% por falta de recursos y 5.6% porque tenía que trabajar.

Los motivos específicos asociados a la COVID-19 por los que no se concluyó fueron por la pérdida de contacto con maestras/maestros o porque no pudo hacer tareas (28.8%); porque alguien de la vivienda se quedó sin trabajo o redujeron sus ingresos (22.4%); porque la escuela cerró definitivamente (20.2%) o porque carecía de computadora u otros dispositivos o conexión a internet (17.7%).

De acuerdo con el mismo estudio (ECOVID-ED), el 72% de estudiantes de secundaria continuó con su proceso educativo con un celular inteligente; 15.9% con una computadora portátil; 8.2% con una computadora de escritorio; 2.8% con una tableta y 2.3% con televisión digital.

Por otro lado, el supuesto de que dichas desigualdades estructurales se profundizaron con el ASPO, se sostiene en los datos que revelan que en un 60.2% de los casos, es la madre quien apoya a estudiantes de secundaria, mientras que los padres han participado en un 10.2%; el resto ha debido autogestionar su proceso o ha recibido apoyo por parte de otras personas de la vivienda (78.7% han sido mujeres).

⁷ La matrícula escolar a nivel secundaria en el curso escolar 2019-2020 era de 6,407,056 de estudiantes, 3,173,347 mujeres y 3,233,709 hombres.

Gráfico 3. Distribución porcentual de la población de 3 a 29 años inscrita en el ciclo escolar 2020-2021 que recibe apoyo en las actividades escolares, por persona que principalmente apoya en actividades escolares o tareas según nivel de escolaridad

	Mamá	Papá	Familiar mujer	Familiar hombre	Otra persona mujer	Otra persona hombre
Preescolar	84.4%	5.9%	6.6%	2.4%	0.7%	0.1%
Primaria	77.0%	7.9%	10.9%	3.1%	0.8%	0.1%
Secundaria	60.2%	10.2%	17.1%	10.0%	1.4%	1.0%

Fuente: INEGI-ECOVID-ED (2020)

Una explicación de las posibles causas de la deserción escolar durante la pandemia en México, se refiere a la dificultad de las familias para apoyar a las y los estudiantes en su proceso de aprendizaje, dado que en un 40% de los hogares, éstos/as tienen un nivel educativo superior al de sus padres y madres; entonces, cuando requieren preguntar algo, “se topan con un padre o una madre que está dispuesto a ayudarles, pero no tiene esos conocimientos” ([Gil-Antón en] Milenio, 2020).

El AEC recibió un reconocimiento por parte de la UNESCO (SEP, Boletín 125, 2020d) y la SEP legitimó con ese fundamento, la continuidad indefinida del cierre escolar y de la educación a distancia, en el modelo de transmisión unilateral de contenidos educativos como sustituto, de facto, de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se establecen entre docentes y estudiantes.

Coll y Rivera (2021) plantean que “el discurso triunfalista sobre AEC, desvió la atención, minimizó y trató de invisibilizar los problemas de desigualdad social y educativa, ahondados por la pandemia, ignorando el contexto de pobreza de las y los estudiantes de escuelas públicas, que es a quienes está dirigido el programa”.

En el discurso de las autoridades educativas: “la educación a distancia no sustituye a las maestras y maestros, quienes en ningún momento han dejado de prestar los servicios educativos a pesar de la pandemia de COVID-19” (SEP, Boletín 113, 2020c). Sin embargo, los servicios educativos que debían brindar los y las docentes, quedó al amparo de las decisiones de los equipos directivos. En este trabajo exponemos dos maneras distintas de ejercer esa autonomía, una en el sistema público, otra en el ámbito de las escuelas particulares.

4. Maestras madres en pandemia: las exigencias de la triple presencia y sus efectos sobre las condiciones laborales y las identidades docentes

Ante la realidad que se expone a partir del análisis de datos estadísticos, la metodología que hemos seguido en esta investigación, ha sido el diseño de un instrumento cualitativo (guion de entrevista semi estructurada en profundidad para informantes clave) que nos permitiera elaborar un primer contraste con las perspectivas de agentes implicadas en el campo. Para esta ponencia, a continuación, se presenta un avance de resultados con base en el pilotaje del instrumento a partir de dos entrevistas realizadas en agosto de 2021, con una directora de secundaria privada y con una subdirectora de desarrollo académico de una secundaria pública, ambas en la Ciudad de México (CDMX), en relación con la manera en que se han modificado las condiciones del trabajo docente y las identidades. Cabe agregar que, en México, el 91.4% de la oferta de secundaria es pública, frente al 8.6% de oferta privada.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, a continuación, se expone el contraste entre la experiencia escolar durante el ASOP en la secundaria privada de La Salle Seglares de la colonia Florida y la de la Escuela Secundaria Diurna No. 288 “José Azueta” del pueblo de La Candelaria, en Coyoacán, ambas ubicadas en el sur de la Ciudad de México, a unos cuantos kilómetros de distancia.

La secundaria 288 es una escuela de sostenimiento federal que brinda servicio en el turno matutino. Entre sus estudiantes hay hijas e hijos de comunidades originarias que han migrado a la Ciudad para vender sus artesanías en la plaza de Coyoacán. Algunos/as más, son hijas/os de pequeños funcionarios y operativos de la Alcaldía, cuyas instalaciones son contiguas a la escuela. Se trata de una zona precarizada donde suelen alquilar cuartos en los que, a veces, habita toda la familia. En varios casos, Internet es un servicio al que solamente se puede acceder directamente en el poste de la luz sobre la calle.

La secundaria de La Salle Seglares es una escuela privada que ofrece formación evangélica. La directora explica que la escuela se nutre de familias de clase media alta (la cuota mensual equivale a 48 salarios mínimos) con acceso a internet en casa.

En la primera, hubo estudiantes que quedaron en situación de orfandad a causa de la pandemia y han tenido que regresar a los pueblos de origen de su familia; las docentes no tienen noticias del 50% de sus estudiantes. En la segunda, a causa de la COVID-19

fallecieron 15 padres de familia, aunque ninguna madre, y no se ha registrado el abandono escolar de ninguno de los miembros de su comunidad escolar.

En ambos casos se refieren a la relación con la autoridad educativa como prácticamente inexistente. La información se ha recibido a cuentagotas y a través de las redes sociales informales y los medios de comunicación. Ante la falta de claridad en las directrices de la SEP y la supervisión escolar, los Consejos Técnicos se han convertido en espacios de trabajo colegiado para intercambiar inquietudes y propuestas, recontextualizando las políticas a las condiciones de cada escuela y a las necesidades de sus comunidades.

También en las dos escuelas, se refiere el papel de los equipos directivos como determinante en el ejercicio de la autonomía escolar para la toma de decisiones, con actitudes flexibles frente a las problemáticas que los propios equipos docentes han debido afrontar durante el ASOP, como estar al pendiente de sus hijas/os, ocuparse de la comida o llevar a algún familiar a servicios médicos.

Debido a la carencia de recursos tecnológicos en el caso de la secundaria pública, se decidió la voluntad de adaptar los cursos a las plataformas digitales, por parte de docentes. En la privada, en cambio, la escuela procuró cubrir las necesidades tecnológicas para garantizar la transición a la educación remota.

Se refieren al AEC, en el caso de la secundaria pública, como un refrito de la telesecundaria a la que se fueron metiendo más recursos, pero que no respondía a la programación curricular. En el caso de la privada, como un recurso valioso que puede servir de apoyo, pero que no coloca a los/as estudiantes en el centro del proceso educativo, como plantean las tendencias pedagógicas.

En los hechos, la secundaria privada ha operado al margen del programa AEC, con sus propios recursos, igual que en la secundaria pública, en la que manifiestan que no se podía seguir el ritmo de la cantidad de contenidos educativos emitidos sin una estructura clara. En cambio, acordaron procurar el trabajo interactivo a través de plataformas gratuitas como meet (Google).

Para ajustar la carga de trabajo docente y docente, se originaron proyectos de aprendizaje transversal por proyectos con apoyo multimedia; en la secundaria pública, llegaron

a participar hasta seis docentes en un mismo proyecto, reduciendo la carga y potenciando el aprendizaje. En ambas escuelas, no obstante, se identificaron comportamientos oportunistas por parte de docentes que no se esforzaron por adaptarse al cambio.

En el caso de las escuelas públicas, se reporta que la autoridad federal cortó los servicios básicos de las escuelas (electricidad, internet, agua) desde abril del 2020, dejando las instalaciones en estado de abandono. La mayoría de docentes debieron auto organizarse para elaborar materiales didácticos, imprimir y fotocopiar cuadernillos para las diferentes asignaturas, para hacérselos llegar a sus estudiantes. Se llevaron a cabo campañas para conseguir y donar dispositivos tecnológicos para estudiantes, que derivaron en brigadas para armar despensas, por el nivel de pobreza de las familias. Muchas/os estudiantes no tenían ni para comer y, en varios casos, abandonaron la escuela para trabajar.

En la secundaria privada también se elaboraron materiales propios. Incluso se organizó un Congreso Lasallista de Actualización Pedagógica. La directora explica que la formación evangélica y en valores sostuvo a la comunidad docente, en el sentido de reconocer el valor de su función, los cambios que ésta ha experimentado y la claridad de que tenían que reinventarse como equipo de trabajo a partir de un principio: la comunicación. También se tomó la decisión, al cierre del curso escolar 2020 – 2021, de modificar el sentido de la evaluación docente, de la lógica del rendimiento a una evaluación motivadora.

En el discurso de la directora de secundaria privada, la pandemia ha resultado una oportunidad para “explotar” la educación; es decir, para transitar a un nuevo modelo pedagógico acorde a las exigencias de la era digital. En el caso de la secundaria pública, los efectos de la pandemia sobre las condiciones materiales de existencia de su comunidad, han sido devastadoras. En algunos casos, las y los docentes subsanaron los gastos de operación con recursos propios, incluso para conseguir dispositivos para sus estudiantes.

En el caso de la escuela privada, se refiere un ambiente de preocupación por parte de docentes en relación a la posibilidad de mantener su trabajo si la matrícula bajaba. La directora explicó que se ha logrado mantener la plantilla, incluso con un modelo de funcionamiento más flexible y una reducción de 40 a 30 horas de dedicación semanal.

La SEP ofreció cursos de capacitación a través de YouTube que debían tomarse fuera del horario laboral. Incluso se firmó un contrato con Google para la utilización masiva de sus plataformas. La experiencia en la secundaria pública que se refiere, fue la necesidad de ayudarse entre docentes, porque los cursos no cumplían con el objetivo de la capacitación. En el caso de la secundaria privada, se refiere una mayor interacción entre docentes y estudiantes para la actualización permanente. La capacitación se llevó a cabo durante el horario laboral y con el acompañamiento de las familias.

En ese sentido, las maneras de concebir y desarrollar el trabajo docente, se han reconfigurado significativamente por una combinación de variables que incluyen la transición a la educación remota en contexto de emergencia sanitaria, pero con una tendencia identificada hacia el sostenimiento de un modelo híbrido, que replantea radicalmente las propias estructuras familiares.

La práctica pedagógica implica una nueva manera de relacionarse con las y los estudiantes; se refiere un proceso de sensibilización y humanización ante la pandemia. En la secundaria pública, la reflexión llevó a priorizar los aprendizajes esperados, transitando del paradigma de enseñar y evaluar, al de escuchar y acompañar. De la gestión escolar tradicional a la gestión cotidiana del sufrimiento y la resiliencia.

En la secundaria privada, se colocó al/la estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, identificando las distintas maneras de aprender y las virtudes de las herramientas tecnológicas, como los videojuegos, para desarrollar ejercicios de integración innovadores. Surgieron conflictividades que en la escuela no se habían manifestado, como el ciberacoso, el sexting, las noticias falsas (*fake news*), así como los efectos de la cantidad de horas que chicos y chicas pasan en exposición a la pantalla. La socialización se procuró a partir de eventos virtuales alrededor de las efemérides, procurando integrar a las familias.

En las entrevistas se explica que la relación de enseñante y aprendiente ha cambiado, en tanto las nuevas generaciones contribuyen a la actualización tecnológica y digital de sus maestras y maestros, resignificando la relación pedagógica y el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

En este trabajo nos hemos propuesto analizar la manera en que se han ido reconfigurando las condiciones laborales y las identidades de docentes de secundaria a partir de las últimas reformas educativas (2013 y 2019) y, sobre todo, a partir del ASOP y la puesta en marcha del programa nacional Aprende en Casa (AEC), desde la perspectiva de género.

La pregunta que orienta nuestra investigación indaga en la manera en que ha impactado la pandemia por COVID-19 a las maestras madres, como efecto de la multiplicación de su jornada, a la que se añade la exigencia de la omnipresencia: como madre / cuidadora, como profesional de la educación (que ya implica una doble jornada, por el trabajo de planificación y evaluación que se hace fuera del horario escolar) y ahora también, como facilitadora de los procesos educativos de sus hijas e hijos.

Explicamos la tendencia a la feminización del magisterio en educación básica y a la desigualdad estructural de género en el ejercicio docente, profundizada por el ASPO, al confinar a las mujeres al ámbito privado como principales responsables de las labores de cuidado.

La estrategia de la autoridad educativa en el caso de nuestro país, a través del Programa Nacional Aprende en Casa (AEC), canalizó los recursos correspondientes al sistema educativo nacional hacia las grandes corporaciones mediáticas de nuestro país, cortando los servicios básicos de las escuelas, dejando en el abandono las instalaciones, que bien podrían haberse adaptado como espacios para la gestión de la socialización de la infancia y juventud en México, que lleva más de 16 meses de ASOP. En cambio, se ha procurado transitar a un modelo de educación remota, en un país sumido en la pobreza, en el que las familias no contaban con los dispositivos ni los recursos adecuados. Se dispararon las ventas de celulares y dispositivos electrónicos, así como el consumo de internet, favoreciendo al monopolio de la telefonía celular en México.

En el análisis del ciclo de la política, identificamos un discurso triunfalista por parte de la SEP alrededor del AEC, a partir del reconocimiento que recibió de la UNESCO en mayo del 2020. Desde entonces, la misma institución insiste en la importancia de abrir las escuelas en México, por los efectos que el ASOP prolongado puede generar en niñas, niños y jóvenes.

Se identifica una tendencia estatal a no hacerse responsable de sus obligaciones sociales, transfiriendo la responsabilidad a las escuelas y a las familias; eso se traduce en una sobre carga de trabajo que recae prioritariamente sobre las mujeres, tanto en la dimensión doméstica como de cuidados, tanto de niños, niñas y jóvenes, como de personas mayores y personas que enfermaron. En nombre de la eficiencia y la eficacia, se resuelve la titularidad femenina en la implementación de las políticas sociales (Güida *et al*, 2007) donde las mujeres son tomadas como vehículos de las políticas, no como agentes de su adopción crítica.

En el análisis de los efectos de la adopción efectiva del AEC, identificamos un dispendio de los recursos públicos canalizados a los grandes monopolios mediáticos y de telecomunicaciones, dado que las escuelas y las familias debieron autogestionar los procesos educativos, independientemente de las emisiones televisivas, cuya estructura y contenidos pedagógicos, deberán estudiarse en profundidad.

En la dimensión de las prácticas escolares, los efectos de la pandemia por COVID-19 han resultado devastadores, especialmente por las altas cifras de abandono escolar en el sector público, que representa más de un 90% de la oferta educativa en secundaria; pero también, por las implicaciones pedagógicas que tendrá la transición a un modelo híbrido emergente que no responde a una reforma educativa planificada. La Nueva Escuela Mexicana se presentó como sustituto del Nuevo Modelo Educativo de 2016, pero ni uno ni otro se han adoptado efectivamente. En cambio, tenemos una programación televisiva que no ha estructurado los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En los efectos de segundo orden, a los que se refiere Ball (1993), con relación al impacto de estos cambios en la justicia social, creemos que todavía no se han dimensionado las implicaciones de la profundización de las desigualdades educativas a nivel civilizatorio.

En esta ponencia, abordamos los efectos de la reconfiguración de las condiciones laborales de docentes de secundaria sobre las identidades durante la pandemia por COVID-19, a partir de analizar los modos de entender y hacer el trabajo docente, con el foco en la capacidad de agencia y creatividad para la interpretación, traducción y adopción efectiva del AEC, como estrategia frente al cierre escolar por el ASOP.

En ese sentido, identificamos la referencia a la vocación docente como ese modo de entender el compromiso con los procesos educativos, con las personas que estudian y con sus comunidades, que ha dinamizado las relaciones pedagógicas de maneras más

humanas, solidarias y creativas, a pesar de los efectos devastadores de la pandemia por COVID-19 en el ámbito de la salud y la economía. Eso ha generado un mecanismo de revaloración de la labor docente por parte de las familias, así como de la propia función de la escuela.

Se identifica también una oportunidad para cuestionar la obsesión por los resultados educativos medidos a través de pruebas estandarizadas, en la tendencia global hacia la rendición de cuentas en educación, frente a la humanización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En clave de autonomía escolar, este proceso ha hecho evidente la continuidad en la lógica centralista de la SEP, que impone una manera de gestionar los recursos educativos que no se cifra en el diálogo con las comunidades; en cambio, deja al amparo de los equipos directivos decisiones y responsabilidades que rebasan sus competencias y posibilidades de acción.

En este trabajo hemos abordado la reconfiguración de las condiciones laborales del trabajo docente en México explicando la tendencia a la feminización del sector docente. En la secundaria, se identifica una relación 40% docentes hombres frente al 60% de mujeres docentes, que son, en su mayoría, madres de personas en edad escolar.

La exigencia de omnipresencia de las mujeres, demerita en términos de calidad de vida; por lo tanto, afecta la calidad del tiempo que podemos dedicar a los cuidados, que requieren energía y buena disposición, con especial dificultad frente al comportamiento del contagio del virus SARS-CoV-2; a programar actividades pedagógicas, ejecutarlas y evaluarlas; y al trabajo doméstico, que se multiplica en el contexto del confinamiento en los hogares por el ASOP.

En definitiva, la calidad de la presencia de las mujeres en todas las labores de las que se les responsabiliza, tampoco logra solventar las necesidades de familiares, estudiantes ni colegas; en cambio, obliga a las mujeres a renunciar a tener espacios para el descanso, para la recuperación, para la formación o el auto cuidado, afectando su salud física y emocional.

Desde la óptica feminista, se trata de un retroceso civilizatorio sin precedentes. Los efectos sobre las vidas y los cuerpos de las mujeres, de las niñas y de los niños, deberán afrontarse desde el reconocimiento de la profunda injusticia con la que se ha gestionado en nuestro país, la pandemia por COVID-19 y la transición a la era digital.

Las maestras nos preguntamos cuál es nuestro papel en esta transición. Se habla de cambiar el rol docente, del modelo tradicional al facilitador. En la práctica, requerimos formación y herramientas específicas para gestionar los procesos de acompañamiento emocional de nuestros/as estudiantes y reestructurar radicalmente las estructuras familiares y escolares, de manera que podamos priorizar los objetivos de aprendizaje de cada etapa con mirada coeducativa; con perspectiva de género.

Para Marianne Weber (2005) el problema no se trata solamente de las múltiples cargas de trabajo, sino que “se espera” invariablemente que las mujeres las soporten. En los avances de investigación que aquí se presentan, observamos la manera en que las maestras de secundaria han asumido la inhumana sobrecarga de trabajo como responsabilidad propia, reestructurando sus propias dinámicas cotidianas para hacerlas posibles, aunque en muchos casos sean evidentemente insostenibles a largo plazo

Desde una óptica esperanzadora, se observa la tendencia a revalorar la labor docente, no solamente por el discurso que articula la política educativa, sino porque su trabajo ha cobrado nuevos sentidos. Tal como se les exige en el nivel del texto, los y las docentes han estructurado el desarrollo de su labor en los cuatro ejes del perfil docente que se espera de ellos/as (USICAMM, 2020). El docente: 1) asume la responsabilidad de su formación continua para contribuir a la mejora educativa; 2) conoce a sus estudiantes para contextualizar su aprendizaje; 3) invierte tiempo en su pedagogía; 4) genera vínculos con la comunidad. Esto orienta la *resignificación* de su identidad y fundamenta la posibilidad de avanzar en la construcción de comunidades educativas con base en una nueva relación entre las familias y las escuelas.

Las identidades se construyen alrededor de las prácticas y los discursos en los cuales nos hemos socializado como docentes, durante nuestros procesos formativos y nuestra práctica profesional cotidiana. Desde esa mirada, identificamos cómo se producen nuevas identidades de clase en relación con la secundaria pública y privada, en un país en el que las desigualdades sociales cada vez se profundizan más y se polarizan. Es preciso preguntarse por los efectos que ello tendrá sobre la construcción de las identidades y las subjetividades de las y los estudiantes, así como la función que tendrá la escuela frente a las nuevas confrontaciones culturales y simbólicas.

En sintonía con Meo (2016), creemos que la ciencia social tiene una deuda pendiente con la problematización del espacio, el cuerpo y las emociones desde el género. A partir

de las transformaciones globales que estamos experimentando, será preciso seguir mapeando las nuevas maneras de entender y ejercer la docencia, para lograr que las condiciones laborales reconozcan el valor del trabajo que actualmente se invisibiliza y que, en cambio, sostiene a la humanidad en su conjunto.

Referencias

- Aldana, S., Peraza, C. y Martínez, N. (2019, 26 de septiembre). *La coeducación, una propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales con perspectiva de género* [ponencia]. Congreso 2019 de la Sociedad Mexicana de Sociología.
- Andrés Manuel López Obrador. (2019, 16 de abril). *Mal llamada Reforma Educativa*. <https://lopezobrador.org.mx/temas/mal-llamada-reforma-educativa/>
- Ball, S. (1993). What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad (Rivera, O. y Uribe, G., trad.). *Revista Educación y Pedagogía*, 15(36), 87-104.
- Ball, S. (2015). What is Policy? 21 Years Later: Reflections on the Possibilities of Policy Research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, B. (2012). *How Schools do Policy, Policy Enactment in Secondary Schools*. Routledge.
- Baptista, L., Loeza, C. A., Almazán, A., López, V. A. y Cárdenas, J. L. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(ESPECIAL), 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>
- Beech, J., & Meo, A. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 24(23).
- Betancourt, R y González, R. (2020). El ciclo de movilizaciones de la CNTE contra la Reforma Educativa 2013. En C. Peraza (coord.), *México en la reforma educativa global* (pp. 157-182). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://investigacion.politicas.unam.mx/gaped/index.php/2021/04/09/mexico-en-la-reforma-educativa-global/>
- Bonal, X. (1998a). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Bonal, X. (1998b). La sociología de la política educativa: Aportaciones al estudio de los procesos de cambio. *Revista de Educación*, 317, 185-202.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores (Obra original publicada en 1964).
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2017). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI Editores (Obra original publicada en 1970).
- Coll, D. y Rivera, L. (2021). *Cursar la secundaria durante la pandemia. Lógicas de acción de los directivos ante las dificultades de los estudiantes (ciclo escolar 2020-2021)* [publicación informal].

- Compañ, J. R. (2020, 4 de marzo). *Precarización docente e inestabilidad laboral*. Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/precarizacion-docente-e-inestabilidad-laboral/>
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. *ISIS Internacional, Ediciones de las Mujeres*, 24, 129-138.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI-CLACSO.
- Femenías, M. y Bolla, L. (2019). Narrativas invisibles: Lecturas situadas del feminismo materialista francés. *La Aljaba*, 23, 91-105. <https://doi.org/10.19137/aljaba-2019-230105>
- Freytes, A. C. (2002). Reforma a la gestión educativa e identidad profesional de los docentes en Argentina: Estudio de un caso. *Revista Venezolana de Gerencia*, 7(20), 579-607. <https://doi.org/10.37960/revista.v7i20.9555>
- Freytes, A. C. (2004). Las dimensiones biográfica y relacional de la identidad profesional Un estudio de caso con los docentes del 3º ciclo de la EGB. En O. Battistini (coord.), *Identidad y representaciones en el mundo del trabajo* (pp. 45-82). Prometeo Libros.
- Güida, C. Martínez, I., Salles, G. y Scarlatta, L. (2007). *De paternidades y exclusiones. El lugar de los varones en sectores de pobreza extrema*. Trilce.
- Hernández, G. (2020, 25 de agosto). *Aprende en casa II: ¿cuántos alumnos forman parte de las clases SEP?*. México AS. https://mexico.as.com/mexico/2020/08/25/actualidad/1598378605_735318.html
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021a, 5 de marzo). *Estadísticas a propósito del día internacional de la mujer (8 de marzo)* [comunicado de prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/mujer2021_Nal.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021b, 23 de marzo). *INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020* [comunicado de prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2019, 13 de mayo). *Estadísticas a propósito del día del maestro (docentes en educación básica en México. Datos nacionales)* [comunicado de prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Maestro2020.pdf
- Instituto Nacional Electoral. (2020, 24 de agosto). *ACUERDO 24/08/2020 del Consejo General del Instituto Nacional Electoral mediante el cual se determina que, de manera temporal, los tiempos en radio y televisión que administra este Instituto se destinarán a la difusión de contenidos educativos, como consecuencias de las medidas de contingencia de la pandemia provocada por el virus SARS CoV2 (COVID-19)*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5598946&fecha=24/08/2020
- León, M. (2020, 29 de abril). *Moctezuma: los niños están aprendiendo vía celular y apoyados por sus madres*. Expansión Política. <https://politica.expansion.mx/mexico/2020/04/29/moctezuma-los-ninos-estan-aprendiendo-via-celular-y-apoyados-por-sus-madres>

- López-Nájera, V. R. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- López-Nájera, V. R. (2018). *Derrota política, crisis teórica y transición epistémica. Los estudios pos/de/descoloniales en América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lozano, I. (2013). *Currículum oculto y vida cotidiana en la escuela secundaria*. Díaz de Santos.
- Lozano, I. y Levinson, B. (2018). El docente de secundaria ante las reformas educativas en México. De apóstol a empleado desechable. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1). <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i1.31656>
- Madoo, P. y Niebrugge-Brantley, J. (2005). Las primeras sociólogas y la teoría sociológica clásica: 1830-1930. En G. Ritzer, *Teoría sociológica clásica* (pp. 353-392). McGraw-Hill.
- Meo, A. (2012a). Masculinidad y juventud en sectores populares. Entre el “mal camino” y la respetabilidad. En V. Dabénigno (ed.), *Imágenes y voces de estudiantes secundarios. Escuela, futuro y masculinidades* (pp. 249-265). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Meo, A. (2012b). Desigualdades e identidades sociales en contextos de fragmentación educativa. Un estudio cualitativo en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5931372>
- Meo, A. (2016). Preludio: La sociología de la educación en Argentina: Características, límites y oportunidades. *Unidad Sociológica*, 5(2), 6-15. <http://unidadesociologica.com.ar/UnidadSociologica51.pdf>
- Milenio. (2020, 28 de abril). *Los desafíos del aprendizaje a distancia. Bote pronto* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=c6CpJSiZaXc>
- Parcerisa, L. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado*, 20(3), 15-51. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56749100002.pdf>
- Paredes, J. (2010). *Hilando fino. Desde el feminismo comunitario*. El rebozo.
- Peraza, C. (coord.). (2020). *México en la reforma educativa global*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://investigacion.politicas.unam.mx/gaped/index.php/2021/04/09/mexico-en-la-reforma-educativa-global/>
- Peraza, C., Betancourt, R. y Martínez, N. (2020). La Reforma Educativa 2013 como recontextualización del movimiento de reforma educativa global. En C. Peraza (coord.), *México en la reforma educativa global* (pp. 35-46). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://investigacion.politicas.unam.mx/gaped/index.php/2021/04/09/mexico-en-la-reforma-educativa-global/>
- Presidencia de la República. (2019, 30 de septiembre). *DECRETO 30/09/19 por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019
- Rambla, X. y Tomé, A. (2014). *Cuadernos de coeducación*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rivera, L. (2015, 5 de febrero). *Autonomía de gestión, jaula de hierro para las escuelas* [ponencia]. III Congreso Internacional de Investigación Educativa, Costa Rica.

- Rivera, L. (2016). *Autonomía de gestión de las escuelas: la ilusión del poder de decisión*. Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/autonomia-de-gestion-de-las-escuelas-la-ilusion-del-poder-de-decision/>
- Scott, J. (1993). El género: Una categoría útil para el análisis histórica. En *De mujer a género. Selección de textos*. Centro Editor de América Latina.
- Secretaría de Educación Pública. (2017, 11 de octubre). *ACUERDO 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral. (Continúa en la Tercera Sección)*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500966&fecha=11/10/2017
- Secretaría de Educación Pública. (2019, 1 de enero). *Catálogo y tabulador de sueldos del personal docente de educación básica* [Archivo PDF]. https://www.aefcm.gob.mx/info_uaf/remuneraciones/archivos-2019/TAB_DOCENTE_ED_BAS_2019.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2020a). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2019-2020*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2020b, 16 de marzo). *ACUERDO 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Secretaría de Educación Pública. (2020c, 3 de mayo). *Boletín No. 113 Programa Aprende en Casa diseñado y evaluado por maestros especialistas en educación básica: SEP*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-113-programa-aprende-en-casa-disenado-y-evaluado-por-maestros-especialistas-en-educacion-basica-sep?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública. (2020d, 14 de mayo). *Boletín No. 125 Debe compararse la experiencia de México en el aprendizaje a distancia: UNESCO*. Secretaría de Gobernación. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-125-debe-compartirse-la-experiencia-de-mexico-en-el-aprendizaje-a-distancia-unesco?state=published>
- Secretaría de Relaciones Exteriores. (2012). *Pacto por México*. Embajada de México en Italia. https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/pacto_por_mexico.pdf
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2010). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2020). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personales con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo escolar 2020-2021*.
- Verger, A. y Parcerisa, L. (2017). La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo. Una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Periódico*

científico editado pela ANPAE, 33(3), 663.
<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79301/46246>

- Verger, A., Fontdevila, C. y Parcerisa, L. (2019). Constructing School Autonomy with Accountability as a Global Policy Model: A Focus on OECD's Governance Mechanisms. En C. Ydeen (ed.), *The OECD's Historical Rise in Education. The Formation of a Global Government Complex* (pp. 219-243). Palgrave MacMillan.
- Weber, M. (2005). On The Valuation of Housework. En G. Ritzer (ed.), *Teoría sociológica clásica*. McGraw-Hill.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*, 2(1).
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55120106.pdf>