

Educación virtual y precariedad laboral

docente

ARTURO GUTIÉRREZ LOZANO

Tecnología y educación

La dimensión e impactos de la pandemia del Covid-19, no solo tomaron por sorpresa a las instituciones de seguridad, economía y de salud pública. La escuela pública, referente clave de la socialización y construcción de comunidad vio apresurada a generar respuestas inmediatas en todos los niveles educativos. Este contexto ha evidenciado como a pesar de la derogación de la Reforma de 2013 y la supuesta revalorización del magisterio, las condiciones de trabajo docente precario continúan y se materializan en nuevas exigencias y prácticas gerencialistas. La solidaridad y empatía encomendadas a los docentes de educación básica, como deber ser del magisterio, durante la educación virtual encubre la sobrecarga de funciones y responsabilidades a distancia, jornadas de trabajo extendido sin remuneración equivalente, utilización del tiempo libre y personal para la función docente.

En este artículo se presentan avances de un trabajo de investigación de corte metodológico cualitativo en el que se da cuenta, desde la voz de los docentes participantes, de cómo las prácticas de trabajo precario se han adaptado a las políticas educativas del nuevo gobierno que implican en muchos de los casos, solo un cambio de nombre a las prácticas gerencialistas establecidas en la Reforma de 2013. Y, por otro lado, se adaptan al trabajo a distancia establecido por la estrategia de educación nacional Aprende en Casa, que ha generado una serie de eufemismos en el discurso oficial que invisibilizan la desregulación de la jornada docente, responsabilidades docentes desbordadas y el uso de recursos propios en el trabajo, lo que ha virtualizado la precariedad laboral docente.

Antecedentes de la precariedad laboral docente RE2013

El concepto de Precariado planteado por Standing (2011) denomina el escenario actual del colectivo trabajador que consiste en el deterioro de sus condiciones de existencia derivada de la pérdida de derechos laborales. Si bien la noción no es novedosa,

si ha cobrado fuerza de uso reciente y es útil para contrastar la relativa estabilidad de la ciudadanía laboral afín al Estado de Bienestar con las políticas neoliberales que precarizan el trabajo trayendo vulnerabilidad económica por la baja remuneración y contratos de corta duración; y pocas o ninguna seguridad social, prestaciones y derechos laborales (Acosta y Rivera-Huerta, 2018). Este trabajo parte de esta noción al describir las progresivas pérdidas de derechos y calidad laboral que han experimentado los docentes de educación básica en los últimos años, en donde la Reforma Educativa del 2013 se presenta como el punto clave para entender el deterioro de la docencia como trabajo en México.

La Alianza por la Calidad Educativa (ACE) signado por el gobierno federal, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2008, esbozó la precarización de la docencia pública al impulsar, desde una visión economicista, la competitividad como eje de orientación de la educación pública. La ACE, además de promover en sus prácticas la privatización de los servicios de educación públicos en México, estableció acciones que más adelante en la Reforma Educativa de 2013, cobrarían un carácter vinculante, por ejemplo: las reglas de ingreso y promoción con el uso de concursos de oposición para acceder al servicio docente, la profesionalización magisterial y la eliminación de incentivos y estímulos, como sucedió con programas como Carrera Magisterial. Con sus contrastes, esta propuesta puede señalarse como el origen o la base de los mecanismos de precarización que anticipa a la evaluación planteada por Servicio Profesional Docente (SPD) para la regulación del magisterio.

Con el advenimiento de la Reforma Educativa se modificaron el Artículo Tercero, su legislación

¹ El 26 de febrero de 2013 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la reforma constitucional del gobierno de Enrique Peña Nieto como parte de los compromisos del Pacto por México firmado por los partidos políticos Revolucionario Institucional, Acción Nacional y de la Revolución Democrática. El objetivo de la reforma fue mejorar el sistema educativo y garantizar la calidad de la educación pública obligatoria. Además, se promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley para la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE). Éste como un organismo autónomo con la facultad para diseñar sus métodos de evaluación internos y para los actores educativos en todo el país, más las directrices que regularan el ingreso, permanencia y promoción del profesorado.

secundaria y la Ley General de Educación (LGE). Declarativamente la Reforma Educativa planteó instituir el servicio profesional docente con reglas que respetaran los derechos laborales del magisterio; propiciar oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos; y sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo fueran evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente (DOF, 2014). Propuso también el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) para que el magisterio a través de la reflexión incluyera métodos y estrategias de enseñanza más provechosas. Por su parte, la formación continua se vio como un proceso de formación de liderazgos académicos y de gestión, orientados al logro de aprendizajes significativos y pertinentes, con miras a la promoción abierta también a concurso, de cargos de dirección, supervisión o funciones como Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP).

En la práctica, el SPD se enfocó en el despido y en la inestabilidad laboral como mecanismos para resolver los problemas del sistema educativo (Alcalde, 2015; Bensunsán & Tapia, 2015), junto al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) establecieron las principales acciones para transformar a las escuelas públicas, un ejemplo es el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) que sustituyó diversas instituciones y formas de evaluación para generar indicadores de medición de la calidad de la educación (DOF, 2014). El INEE, por su parte, tuvo como propósito garantizar la calidad educativa y ser responsable de la evaluación para comprobar su logro en la educación básica y media superior. La evaluación docente, ahora vinculante, y los lineamientos emitidos por el Instituto fueron el parámetro que definió el diseño de las políticas educativas, que de acuerdo con (Bracho, 2014, p.70) “la no observancia acarreará consecuencias que van desde las responsabilidades administrativas hasta la posible declaración de nulidad de los procesos de evaluación” nos permite identificarlas como políticas orientadas más al logro de resultados que a la consecución de procesos.

Si bien, la evaluación al desempeño docente no fue una experiencia nueva establecida por

la Reforma Educativa de 2013, si tomó en ésta un carácter punitivo y se convirtió en un mecanismo de control laboral para obligar al profesorado al cumplimiento de disposiciones normativas y de reorientación del sistema educativo. El nuevo enfoque de la evaluación estandarizó las funciones de la docencia desde un enfoque de profesionalidad prescrita, en la que el rol del docente en la educación pública se analizó desde una perspectiva laboral más que profesional. Desde la perspectiva de la precarización del trabajo docente, esta evaluación establecida como el nuevo paradigma dominante se explica por la convergencia de dos tendencias: 1) una línea geopolítica institucionalizada representada por organismos internacionales que usan la evaluación para la regulación de la eficiencia y calidad educativa, ligados con los flujos de inversión y desarrollo económicos a nivel internacional; y 2) una visión hegemónica de la política educativa que impulsa el control de los procesos educativos (Miranda & Rebeca, 2006).

Otro de los antecedentes clave para comprender la precarización de la docencia pública, es el SPD, que en su práctica se enfocó a liquidar la asignación automática de plazas para los egresados de las escuelas normales, al eliminar en el profesiograma laboral de la educación básica, la necesidad de una formación inicial normalista y la creación de perfiles afines. Además, de la pretendida evaluación a lo largo de la trayectoria laboral del profesorado aunada a la del ingreso y promoción. En este contexto la precarización de la docencia no solo está atravesada por las políticas establecidas normativamente por la reforma en cuanto al ingreso, promoción y permanencia, la flexibilidad y las evaluaciones periódicas son acompañadas por la intensificación de actividades, subcontratación, devaluación del trabajo y la desprofesionalización. La anulación progresiva de la estabilidad laboral, la homogeneidad del salario y el demérito de la experiencia y la antigüedad, son elementos clave para comprender la precarización de la docencia pública. En suma todos estos elementos precarizadores conformaron una política meritocrática de evaluación, impulso de la individualización versus la colectividad que, buscó, desarticular la docencia

como actividad gremial y insertarla en la lógica del empleo privado (Acuña, 2015).

En el plano meramente laboral la Reforma Educativa de 2013 estableció la diferenciación de los docentes, al existir profesores de nuevo ingreso sin posibilidades de crecimiento profesional y docentes con antigüedad y prestaciones inexistentes para los otros, es decir ha establecido una diferenciación basada en el estatus laboral (Sánchez & Corte, 2012). En resumen, precarizar el trabajo es la falta de garantías socioeconómicas suficientes para una vida digna, la inestabilidad del empleo y la flexibilización de las relaciones laborales y que provocan la exclusión social. La previa eliminación de programas como Carrera Magisterial y la inexistencia, aún hoy, de programas afines para el desarrollo laboral y profesional de los docentes, generan condiciones de exclusión que se manifiestan en malestares originados por la escasa remuneración salarial frente al constante incremento de responsabilidades y funciones. En este sentido, la intensificación del trabajo se representa mediante la diversificación de funciones, la planeación de clases y elaboración de material didáctico y, de haber, la capacitación en el tiempo libre. A partir de las acciones establecidas por la Reforma de 2013 destaca el incremento de actividades administrativas que recayeron en los docentes, quienes bajo esta perspectiva administrativa gerencialista, deben adaptarse a las características propias de trabajadores competentes, flexibles, polivalentes y multicalificados.

La precarización del trabajo docente en el magisterio mexicano no solo se representa por la pérdida de derechos laborales y posibilidades de desarrollo profesional, implica también, la pérdida de la seguridad y calidad de vida de los profesores; en este sentido, se suma a la corriente que ha permeado diversos sistemas educativos nacionales en Latinoamérica, en los que existe una sobrecarga de funciones en el profesorado público originada por las reformas (Robalino & Kórner, 2005), como: supervisar a los alumnos en los planteles, revisión y captura de exámenes, captura de calificaciones y múltiples comisiones administrativas, esto dentro de un contexto de creciente inestabilidad laboral,

eliminación progresiva de derechos laborales como el tiempo laborado, monto económico y modalidades de la jubilación, entre otros. Este contexto de precariedad laboral se materializa en el plano personal de los docentes mediante una serie de malestares físicos como: disfonía, várices, dolores lumbares, fatiga, estrés, depresión, neurosis, gastritis, úlceras, colon irritable y cansancio crónico. Estos problemas de salud se han analizado desde diversas perspectivas bajo la categoría del malestar docente, burnout, entre otros. En este trabajo estos conceptos se toman como resultantes de la precarización del trabajo docente propuesto por la Reforma Educativa de 2013, que si bien ha sido derogada, no se ha resuelto la precarización del trabajo docente, si no que por el contrario le ha dado continuidad bajo otros nombres con la política educativa actual, pero además se propone un análisis desde la particularidad del contexto de confinamiento a nivel mundial que el caso mexicano, implicó la modificación de las actividades curriculares a la virtualidad, la desregulación de la jornada docente y el desbordamiento operativo de la docencia como resultante de la pandemia por COVID-19 y sus implicaciones en el trabajo docente.

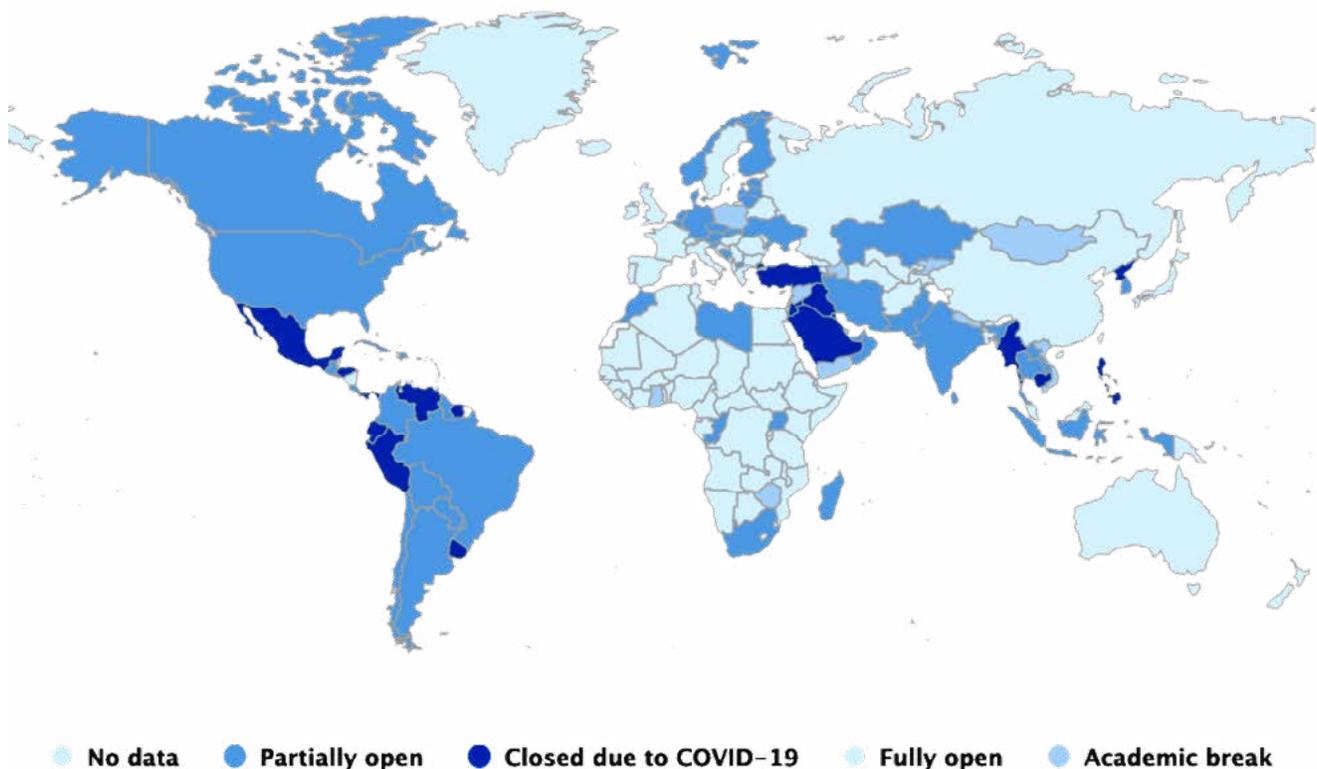
²Las recomendaciones de los organismos internacionales relacionadas con la modificación de los esquemas de pensiones, fueron el referente para la precarización laboral de la docencia pública mexicana, como en la edad jubilatoria. En el Décimo transitorio se legisló que para jubilarse los hombres necesitan más de 30 años de servicio y una edad de 53 años en 2014, 54 en 2016 y 55 a partir de 2018; para las mujeres más de 28 años de servicio y una edad de 51 años en 2014, 52 en 2016 y 53 desde 2018. En cuanto a las cuentas individuales el seguro por cesantía en edad avanzada requiere un mínimo de 60 años y 25 de servicio; para el seguro por vejez un mínimo de 65 años y 25 de servicio (Macías & García, 2015). También se eliminaron las prestaciones para el profesorado de nuevo ingreso, porque no disfrutarán las mismas que sus colegas contratados antes de la Reforma, aunque asuman las mismas responsabilidades.

La virtualización de la educación básica durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19

Se presenta a continuación un recorrido breve por la implementación de la medida precautoria del cierre de planteles escolares de todos los niveles educativos, en atención a las recomendaciones y medidas implementadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para prevenir y contener la propagación a nivel mundial del COVID-19, implicó un reto sin precedentes en el sistema educativo público mexicano, al igual que en casi 200 países que decretaron cierre de actividades en los centros

escolares al inicio de la pandemia, afectando a los docentes que se desempeñan en estos niveles y a los más de 37,589,311 de estudiantes de los niveles básico, media superior y superior (UNESCO, 2021). A la fecha el sistema educativo mexicano mantiene un cierre total de actividades presenciales en la mayoría de los estados de la república, solo con excepción de algunos estados que han declarado semáforo epidemiológico verde y de regreso gradual y voluntario.

Imagen 1. Sistemas educativos abiertos y con cierre total o parcial.

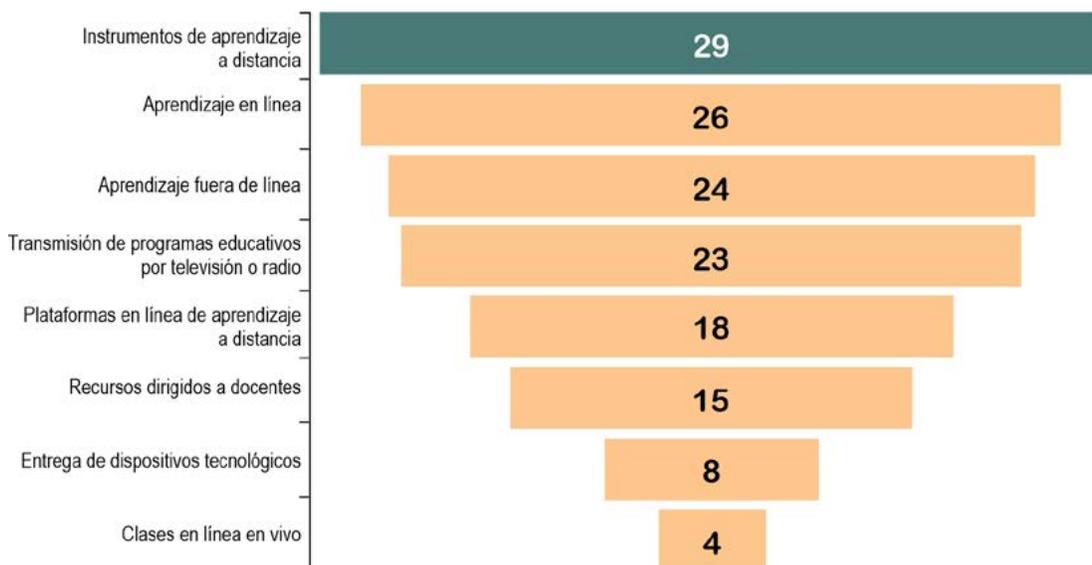


Fuente: UNESCO (2021). Revisado en: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>

En América Latina y el Caribe las estrategias de confinamiento desplegaron una serie de programas educativos encaminados a continuar el desarrollo de los aprendizajes curriculares a distancia. Estas estrategias se adaptaron a los diferentes contextos socioeconómicos y de acceso a las tecnologías, como señala el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), generando una diversidad de respuestas de emergencia, por ejemplo los sistemas educativos que no contaban con plataformas virtuales de contenidos educativos, debieron adecuar sus contenidos a las plataformas en línea en cooperación, en algunos casos, con compañías tecnológicas como Microsoft, Zoom, Cisco y Google, entre otras; implementando de manera general la adecuación de aulas virtuales como modalidad de trabajo a distancia (UNESCO, 2021).

Como podemos observar en la figura anterior, las estrategias de continuidad educativa en modalidades a distancia en los sistemas educativos latinoamericanos establecieron como prioridad atender a las poblaciones que más dificultad de acceso a conexión por condiciones socioeconómicas desfavorables o por ubicación geográfica. En el sistema educativo nacional, esto se realizó al adaptar las iniciativas de aprendizaje a distancia a diferentes soportes comunicacionales que permitieran el acceso de acuerdo a las condiciones de cada contexto, mediante las siguientes estrategias: *Aprende en casa*, basada en el uso de internet y de otros medios de comunicación como la transmisión por televisión, *Primaria y Secundaria en línea a jóvenes y adultos* mediante contenidos educativos digitales, televisivos y radiales; la *Estrategia Radiofónica para Comunidades Indígenas* del programa *Aprende*

Figura 1. América Latina y el Caribe (29 países): estrategias de continuidad en modalidades a distancia



Fuente: CEPAL-UNESCO, (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.

de en Casa I y II se orientó a las comunidades en las que la conexión de internet es inexistente o de difícil acceso (UNESCO, 2021). Como se mostrará más adelante estas cuatro estrategias de continuidad no logran cubrir en su totalidad el acceso a la educación a distancia y en muchos de los casos son los propios docentes quienes han respondido a estas carencias con la implementación de estrategias didácticas a través de redes sociales y, en algunos casos, la entrega de fotocopias con contenidos didácticos, para intentar disminuir la deserción escolar y bajos niveles de aprovechamiento.

Lo anterior denota las persistentes carencias de acceso a recursos tecnológicos de un amplio sector de la sociedad mexicana, tanto en las zonas urbanas como rurales, la virtualización de las actividades educativas no puede estar basada en el acceso mediante dispositivos móviles, que son de más fácil acceso para la mayoría de la ciudadanía; sino que requieren, para un mayor aprovechamiento, de una conexión a internet estable y de buena capacidad, así como de equipo multimedia básico, algo que para muchos mexicanos sigue siendo difícil, si tomamos en cuenta la información recabada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, que señala que:

En nuestro país, en 2018 se registraron sólo 47 accesos de servicio fijo de internet residencial por cada 100 hogares (IFETEL, 2019). Durante 2019, alrededor de 43% de los hogares en México carecía de algún tipo de conexión a internet. En el mismo año, 43% de la población de seis años o más era usuario de computadora, 70% de internet y 75% de telefonía móvil. De estos últimos, 10.9% (cerca de 9.5 millones) carecía de un equipo que le permitiese procesar datos y 79.4% contaba con un plan de prepago (INEGI, 2020).

Solo 22% de la población de seis años o más que residía en áreas rurales era usuario de computadora, 47% de internet y 58.5% de telefonía celular, mientras que, en las áreas urbanas, las cifras de ese año son 49, 76.6 y 79.9%, respectivamente. De quienes son usuarios de computadora en las áreas rurales, más de 47% no tiene acceso a ella en el hogar. De acuerdo con el INEGI, entre la población perteneciente al estrato socioeconómico alto, 92% son usuarios de internet, en tanto que 45% lo es entre quienes se ubican en el estrato bajo (INEGI, 2020).

El cierre de la educación pública y privada en México pensado en un inicio para el periodo vacacional de la semana santa se ha extendido por 53 semanas. Entre otras medidas de prevención del contagio adoptadas por las escuelas del país, la suspensión de actividades presenciales obligó a los docentes de los diferentes niveles educativos a continuar las clases en la modalidad a distancia, adaptando los contenidos programáticos calendariados a diversas plataformas digitales o en su caso a la adopción de la programación televisiva del Programa Aprende en Casa. Los procesos educativos formales de los niveles primaria y secundaria han sido, a diferencia de la educación media superior y superior, los más afectados debido, por un lado, a las edades de los alumnos y a su poca regulación de procesos de aprendizaje desescolarizados (Schmelkes, 2020) y, por otro lado, a la dificultad que representó para el profesorado la virtualización de los programas, actividades y seguimiento de los planes y programas de estudio que no contemplan la modalidad de clases en línea.

Método y acercamiento a la docencia virtual

Analizar la precariedad del trabajo docente desde la mirada del profesorado de educación básica de Ciudad Juárez frente a la educación en línea, se interpreta mediante la noción de precarización del trabajo docente y los sucesos que vive el profesorado de educación básica en Ciudad Juárez, teniendo como antecedente la implantación de la Reforma Educativa de 2013 y la continuidad de varias de sus políticas por el actual gobierno. La puesta en marcha de los programas Aprende en Casa I y Aprende en Casa II, se presentan aquí como el punto de inicio de la precarización del trabajo docente fuera del centro escolar y abarcando la cotidianidad de los docentes. En este sentido, la interpretación del desbordamiento de la jornada docente, la desregulación de las responsabilidades académicas y administrativas recaídas en los profesores, se presentan aquí desde elementos teóricos y metodológicos propios de los estudios de la precariedad laboral.

Pero, además, se acepta la subjetividad, los valores y las expectativas que intervienen en la construcción del objeto de estudio, por aquellos que viven el fenómeno, por tanto, no es una reproducción de la realidad observada ni se plantea una generalización de la experiencia de los docentes.

El desarrollo de esta investigación abordó de manera sincrónica la experiencia de un grupo de docentes de educación básica en Ciudad Juárez, desde una perspectiva metodológica cualitativa de corte exploratorio, que busca explicar y describir desde la voz de los docentes participantes las experiencias de trabajo docente virtual y precario que se presentaron durante el periodo de cuarentena y cierre de actividades presenciales en los centros escolares por la pandemia del COVID-19, específicamente este trabajo analiza el ciclo escolar 2020-2021 bajo la estrategia Aprende en Casa II, la metodología utilizada se desarrolló a partir del mes de agosto de 2020 al mes de mayo de 2021, acompañando a un grupo de 36 docentes en el desarrollo de su práctica profesional dentro del Aprende en Casa II y con miras al regreso escalonado a actividades presenciales a partir del ciclo escolar 2021-2022.

El acercamiento con los docentes participantes se realizó en cuatro momentos, primero al inicio del ciclo escolar 2020-2021, después en el cierre del segundo semestre del 2020, continuando con una tercera sesión en enero de 2021 y finalizando en el mes de mayo de 2021. Los informantes se seleccionaron principalmente bajo el criterio de su antigüedad en la función docente, y la pertenencia a los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. Estos criterios permiten identificar la experiencia biográfica y la trayectoria laboral en el contexto del confinamiento por la pandemia y la educación a distancia. De esta manera se busca caracterizar mediante los entrevistados las implicaciones que tiene en el desarrollo de la trayectoria laboral la virtualización de las actividades docentes en un contexto de trabajo precario, entendido por la desregulación de la jornada docente, la sobrecarga de actividades y responsabilidades externas a la docencia.

El análisis temático de las entrevistas realizadas se basó en la lectura sistemática de las transcripciones para identificar en éstas los elementos clave del tema y establecer a partir de lo encontrado, un sistema de códigos y a su vez continuar con la definición de categorías iniciales que per-

Tabla 1. Docentes participantes.

Docentes participantes		36
Pertenencia laboral por subsistema educativo		
	Preescolar	12
	Primaria	12
	Secundaria	12
	Maestras	27
	Maestros	7
Antigüedad en la función docente		
	Docentes con menos de dos años	7
	Docentes con más de dos años y menos de diez años	24
	Con más de 10 años de antigüedad	5
Permanencia en Ciudad Juárez durante el confinamiento		
	Con movilidad	14
	Permanecieron en la ciudad	22

Fuente: Elaboración propia.

mitieron observar una serie de temas principales en las elaboraciones verbales de los entrevistados, las cuales se organizaron bajo un criterio de complejidad. Durante las entrevistas los participantes proporcionaron información relacionada con la condición socioeconómica y laboral en la que se encontraban al inicio del cierre de actividades. Esta información se presenta como relevante pues permitió identificar un fenómeno poco común para muchos de ellos que fue el regresar a sus lugares de origen y trabajar desde ahí, como se mostrará más adelante. Además de lo anterior, los participantes expusieron sus vivencias respecto a la implementación de las diversas modalidades de continuidad educativa a distancia, tanto las oficiales como las autoconcebidas y de contextos, como es el uso de redes sociales o fotocopias en el caso de los sectores en los que no hay conectividad.

El análisis de la información obtenida se realizó con el software de análisis de datos cualitativos Atlas ti, los datos se dividieron en cuatro segmentos identificados en las entrevistas a partir de la abstracción de las expresiones de los entrevistados: Condiciones socioeconómicas y laborales, uso de plataformas y redes sociales, jornada laboral y multifuncionalidad profesional, y, la relación escuela-padres de familia.

La virtualización de la precariedad laboral docente

De manera preliminar se presenta a continuación una serie de aproximaciones del trabajo de investigación que se ha hecho durante el ciclo escolar 2020-2021, se presentan avances de la sistematización y procesamiento de los datos que se está realizando en un trabajo de mayor amplitud, por lo que se incluyen aquí algunas citas representativas de los docentes participantes en este trabajo. Los entrevistados se identifican mediante el uso de un número para indicar el docente entrevistado, Mk para docentes de preescolar, Mp para los de primaria y Ms para los de secundaria.

El cierre de las actividades presenciales y su continuidad en la modalidad a distancia ha sido

un fenómeno disruptivo en la docencia pública mexicana nunca visto. El desarrollo de los procesos formativos de los millones de alumnos de la educación básica nunca se había detenido ni interrumpido como con el confinamiento originado por la pandemia del COVID-19. Además de los problemas que esto representa para el logro de los aprendizajes esperados por parte de los alumnos y el análisis que se pueda realizar en este sentido, es importante reflexionar, también, sobre la virtualización de las condiciones de trabajo precario que ya en el contexto laboral preconfinamiento se venían presentando: multifuncionalidad y polivalencia profesional de los docentes, el establecimiento de nuevas regulaciones, funciones y responsabilidades, la flexibilización laboral y prácticas de trabajo tercerizado y de subcontratación, así como la progresiva pérdida de derechos laborales o los escasos ingresos económicos, sobre todo en docentes de nuevo ingreso en el magisterio público mexicano (Gutiérrez, 2020).

Durante el confinamiento estas condiciones de trabajo precario aparecen en mayor o menor medida en los docentes participantes de acuerdo con el nivel educativo en el que laboran, las condiciones socioeconómicas tanto de los docentes como de sus alumnos y familias, y la variación del uso de las estrategias de continuidad en los diferentes dispositivos al alcance. Velázquez (2020) establece la categoría virtualización de la precariedad al señalar las condiciones de trabajo precario previas a la pandemia, las cuales ya eran considerables para el desarrollo integral de los aprendizajes y habilidades holísticas de los alumnos y docentes. Esta categoría permite dar cuenta, además, de como la función docente está marcada por condiciones de infraestructura tecnológica y de acceso a internet limitadas o inexistentes en las escuelas públicas y el uso de dispositivos electrónicos en el espacio laboral, entre otras problemáticas, se trasladan como responsabilidad directa de los profesores. En este contexto, los docentes ven incrementados factores burocráticos y de funciones y responsabilidades de la docencia, reflejados en una mayor exigencia de evidencias de trabajo, evaluación, vigilancia y desregulación de su jornada laboral. A continua-

ción, se presentan algunas aportaciones realizadas por docentes participantes en las entrevistas en relación con los factores de la virtualización de la precariedad de la docencia antes señalados. Una maestra de preescolar comenta como, con la continuidad del trabajo académico en el confinamiento, las exigencias laborales han rebasado el tiempo laboral establecido e ingresaron al tiempo libre de las y los docentes, más allá del que ya se ocupaba en el preconfinamiento:

En mi zona nos comunicaron que era nuestra obligación atender a los padres de familia durante todo el día, sin importar el horario se tienen que recibir los trabajos de los alumnos pues las maestras, nos dicen, tenemos que ser empáticas con los padres de familia. (11-Mk)

Otra docente del mismo nivel agrega:

En nuestro caso las compañeras optamos por encargarnos a partir de enero de 2021, los trabajos de forma semanal, ya que cuando se les piden a los padres de familia por día teníamos que recibirles los trabajos incluso a media noche, pues muchos de ellos trabajan y es cuando regresan a sus casas que se conectan y envían los trabajos de los niños. (4-Mk)

Tres maestras del mismo plantel señalan como desde la autoridad directa del centro escolar, se impusieron medidas de vigilancia laboral y medición del trabajo en línea:

En nuestro caso, nuestra directora nos impuso un reporte diario de actividades en nuestros grupos, en los que nosotros teníamos que dar de alta el número de trabajos encargados, recibidos y entregados por los padres de familia (1-Mk).

No solo debemos de cumplir con el seguimiento oficial de la plataforma, sino que además, tenemos que entregarle a la directora estos informes diariamente aún y cuando haya veces que ella no los lea, y nos damos cuenta de eso porque nos los pide por *Whatsapp* y ahí vemos que le llegan, pero no los revisa, solo anota quien envía y quien no (2-Mk).

Junto con la inspección somos vigiladas por la directora, pareciera que no hubiésemos trabajado antes con ella, pues desde que inició el ciclo

escolar con Aprende en Casa II, se convirtió en una exigencia la entrega de reportes de todo tipo a la dirección, a diferencia del Aprende en Casa I, en el que la verdad parecía que estábamos de vacaciones esperando solo el fin de ciclo. Entramos como en una relación de desconfianza de la directora hacia las maestras, no sé si por presión de la inspección o solo por tener la idea de que nosotras no estábamos trabajando de manera virtual con los alumnos (3-Mk).

Para otros docentes las exigencias de evidencias del trabajo docente, no solo surgen de las autoridades educativas, sino que en su caso, señalan que los padres de familia conciben al trabajo docente en la educación a distancia como una actividad suspendida y, en ese sentido, una actividad transferida de los docentes a los padres de familia. Lo que en algunos casos ha generado conflictos al interior de los grupos y, en seis participantes al abandono escolar. Como señalan a continuación varios profesores de los tres subniveles.

En preescolar:

El trabajo con los padres de familia ha sido más difícil que con los propios alumnos, pues muchas de las veces los padres de familia no conciben que el aprendizaje se pueda llevar a cabo a través de las plataformas, en nuestro caso la conectividad no es problema, pero sí el trabajar con los padres que no creen que la educación en línea se lleve a cabo. (8-Mk)

Nuestros padres de familia muchas de las veces no cumplen con la entrega de los trabajos de sus niños porque no pueden dedicarles tiempo para hacerlos, y de nueva cuenta son trabajos que se van atrasando y se entregan hechos por ellos mismos los fines de semana. (6-Mk)

Es evidente que los padres de familia terminan haciendo las tareas, y nosotros no podemos evaluar eso, porque como ya mencioné, desde la dirección se nos ha pedido ser empáticos con la situación y no evaluar el aprendizaje real de los alumnos. Eso la verdad complica las cosas porque, son esos mismos padres de familia los que después señalan a los maestros como los culpables del bajo aprovechamiento de sus hijos. (7-Mk)

Si antes de la pandemia el ingreso al preescolar se tomaba como una cuestión voluntaria, creo que la educación en línea ha aumentado esta idea. (8-Mk)

Muchos de los padres de familia de mi grupo han optado por dejar el ciclo escolar, más a partir de las vacaciones, porque se asumen que el próximo ciclo escolar será presencial. Es una situación compleja porque al ser ellos responsables en sus casas del cumplimiento de las actividades escolares junto con nosotras las maestras, han visto que no es una actividad sencilla y como en muchos casos no tienen una formación académica, prefieren sacar a los niños de las clases. (10-Mk)

En el caso de los docentes de nivel primaria, los participantes coinciden de manera general en que los problemas de conectividad son resueltos con el uso de redes sociales por parte de los padres de familia, quienes en la mayoría de los casos son los únicos que cuentan con un dispositivo de conexión a estas redes. A diferencia de lo expuesto por las docentes de preescolar, en este nivel los participantes no mencionan casos de abandono escolar, pero coinciden en el incremento de los dispositivos de vigilancia de la función docente, como señalan a continuación:

Antes de la pandemia no se veía tanta insistencia en medir qué y cómo trabajábamos con los alumnos, al menos en nuestra escuela, pero ahora con el Aprende en Casa a nosotros nos ha exigido más cuestiones administrativas que didácticas, por ejemplo, entregar listas de participación y entrega de trabajos, participación de los padres de familia, elaboración de planeaciones. (2-Mp)

Tenemos que entregar los videos o fotografías de las reuniones diarias que hagamos con los padres de familia y, además, se deben de acompañar de las planeaciones de las actividades que se acuerden con ellos. (5-Mp)

El ejercicio de las horas de diseño de materiales y planeaciones y evaluaciones se han incrementado, y parecieran más obligaciones administrativas que procesos académicos, por ejemplo, ahora con la educación a distancia se utiliza más tiempo para la evaluación a diferencia de las clases presenciales, ya que como los trabajos llegan dispersos no podemos establecer un horario fijo para revisar y terminamos utilizando nuestro poco tiempo libre; porque, además, si no es la evaluación es la planeación o el tener que contactar a los alumnos que se van atrasando en la entrega de actividades lo que tenemos que hacer durante el día. (7-Mp)

Al igual que en el nivel primaria, los docentes de secundarias participantes identifican el acceso a dispositivos y conectividad como la principal problemática, ya que en la mayoría de los casos, el acceso a las plataformas se realiza mediante un dispositivo celular, que es compartido por los habitantes de los hogares. Esta situación dificulta el cumplimiento de clases presenciales por parte de los alumnos, lo que deriva en que las clases que manera presencial llevaría una o dos horas, ahora son cubiertas hasta en 4 horas ya que el trabajo de los docentes con los alumnos se va dispersando a medida que se pueden conectar o en su caso, solo entregar los trabajos encargados.

En el nivel secundaria el aumento de las condiciones de trabajo precario son más evidentes en los discursos de los maestros participantes en las entrevistas, ya que señalan que además de las responsabilidades propias de su carga docente, el trabajo administrativo y de planeación se ha incrementado considerablemente mientras sus ingresos se mantienen como al inicio de la pandemia. Esto es relevante pues uno de los factores principales para medir la precariedad laboral, desde la mirada de los participantes son sus ingresos salariales y la calidad de vida que éstos les permiten tener, frente a la sobrecarga de trabajo que implica la educación a distancia; más adelante se mostrará lo anterior como uno de las características principales de la virtualización de la precariedad laboral docente, por lo pronto se muestran algunos ejemplo referentes a la sobrecarga de actividades.

Por ejemplo, un grupo de docentes mencionan que las actividades administrativas rebasan a las académicas en la educación a distancia:

En mi caso, la planeación pasó de 3 a 8 horas quincenales, las adecuaciones acordes a mis planeaciones me llevan hasta cuatro horas quincenales pues debo adaptar no solo las estrategias regulares, sino las que implican la virtualización de mis contenidos. (3-Ms)
Además de las planeaciones, lo que más se ha incrementado son las revisiones de trabajos y evaluaciones que ahora en la modalidad virtual pueden llevarse hasta 6 horas a la semana. (7-Ms)

Se le dedica más tiempo al trabajo en línea, porque los alumnos mandan tareas todo el día, y tenemos que

hacerles retroalimentación. Hay muchas dudas desde el momento en que se les explica la planeación y se les deja la tarea y eso requiere también de uso de tiempo extra al del asignado por clase. (12-Ms)

A todas horas hay que estar resolviendo dudas de los alumnos, muchos de ellos no pueden conectarse a la clase, ya que comparten sus dispositivos con sus hermanos o familia; y eso genera, que tengan que estar preguntando a los profesores por los detalles de los trabajos asignados en horarios fuera de clase, que es cuando ellos tienen acceso al dispositivo. Atenderlos es nuestra función, pero eso nos rebasa el tiempo que le dedicamos a cada uno de nuestros grupos, así que si multiplicamos esta situación por cada grupo que tenemos asignados, no nos alcanza el día para resolver estas inquietudes. (6-Ms)

La conectividad en el nivel secundaria, como ya se mencionó, no es la mayor problemática para el trabajo docente porque haya problemas para que los alumnos se integren a las diversas plataformas; la problemática es la imposibilidad para los docentes participantes en este trabajo de poder llevar a cabo sus clases de manera sincrónica, ya que los dispositivos de conexión a internet son compartidos por los alumnos en la mayoría de los casos con hermanos o, en otros casos, son los padres de familia quienes cuentan con un dispositivo con acceso a internet, generalmente un teléfono celular según comentan los docentes. Esta situación produce un efecto de *bola de nieve* que hace que cada sesión con un grupo se extienda más allá del horario formal de las clases y de la misma forma, la planeación y programación de actividades, su revisión y retroalimentación ocupen más tiempo por cada grupo.

Precariedad laboral virtual, desregulación de la jornada docente y la movilidad residencial.

Hablar de la precarización del trabajo docente en la educación a distancia de la pandemia por COVID-19 desde la mirada de los participantes, reconoce factores que en muchos de los casos son ambivalentes, es decir, para algunos docentes la educación en línea lejos de representar un reto

para su desarrollo profesional se convirtió, en una oportunidad para mejorar su calidad de vida en el último año, pues les permitió eliminar gastos relacionados con el desempeño de su trabajo. Como se mencionó anteriormente, uno de los principales indicadores para medir la precarización de la docencia, desde la mirada de los profesores participantes es con base a sus ingresos económicos, en este sentido para muchos el trabajo docente a distancia les ha permitido vivir un nivel de precariedad más llevadero, como señalan dos profesores:

Para mí, la verdad, es que me ha caído muy bien el Aprende en Casa, porque hasta antes de la pandemia yo estaba pensando en cambiar de trabajo o ponerme a estudiar otra licenciatura, porque trabajar en la secundaria no deja, con el límite de horas y la falta de un concurso para agarrar más, no puedo costearme renta de casa, gasolina, comida y pues todo lo necesario para vivir. Ahora con la pandemia pues me he ahorrado muchos de esos gastos. (7-Ms)

Este año ha sido de los mejores, económicamente hablando para mí, porque he podido resolver problemas económicos que antes no podía porque el salario no me alcanzaba. Me preocupa que al regreso a las clases presenciales no pueda mantener el ritmo de vida que llevo ahora, porque si bien hay muchísimo trabajo con las clases en línea, el no tener que gastar en comidas y transporte para ir a la escuela en la que trabajo, es un alivio muy grande. (2-Ms)

Con lo anterior vemos como, si bien, las condiciones salariales son las mismas, la eliminación de la necesidad de transportarse al centro escolar sea en transporte público o en automóvil, y la compra de alimentos en la jornada laboral, es para muchos docentes un indicador de mejora de sus condiciones de vida, en función del salario lo que se traduce en algunos casos en una mejor atención a los alumnos. Como agrega una docente:

Hay mucho más trabajo con la educación en línea, pero la verdad se siente menos el peso emocional de esa sobrecarga, porque al estar en la casa tenemos más oportunidad de convivir con los alumnos sin la presión de los horarios fijos de la secundaria. En mi caso me ha funcionado mucho poder atenderlos a cualquier hora, claro no quiere decir que no se sienta la carga, pero es mejor y siento que mi vinculación con mis alumnos y mi trabajo como maestra ha mejorado, sobre todo por-

que se ha borrado el cronómetro de que sólo tenemos 45 minutos para trabajar algo. (11-Ms)

Es interesante identificar en el comentario anterior, la idea de la cronometrización del trabajo docente, como una noción de precariedad laboral. Como se ha mencionado anteriormente, este fenómeno se explica por la sobrecarga de actividades y responsabilidades que han recaído en los docentes en los últimos años, sobre todo a partir de la Reforma Educativa de 2013. En el comentario anterior se puede identificar como las condiciones de virtualización de precariedad del trabajo docente se puede analizar desde dos perspectivas; por un lado, la precariedad objetiva, consistente en las pérdidas salariales y de prestaciones antes señaladas, así como de la imposibilidad de desarrollo profesional y económico. Y, por otro lado, una precariedad subjetiva, materializada en un sentimiento de desbordamiento de las funciones docentes, como la desregulación de la jornada, la multificación de funciones administrativas, la atención de los alumnos sin horario o, la desaparición de la división entre el tiempo de trabajo y el tiempo persona. Sin embargo, esta precariedad subjetiva identifica paradójicamente factores de mejora de las condiciones de vida, sobre todo en función de los ingresos salariales que se ven aligerados de los gastos relacionados con el ejercicio del trabajo docente.

Cabe señalar que ninguno de los entrevistados, relacionó el acceso a internet o a la compra de equipo de cómputo, como un elemento de precarización del trabajo docente, por el contrario, se hace referencia a estos gastos como un beneficio para sus ingresos económicos. Como explica una profesora:

Tuvimos que invertir en la computadora en muchos de los casos, pues como antes no era necesario para trabajar en las clases, no teníamos problema; pero al tener hijos, y ellos necesitar los equipos, uno siente ahí la necesidad de hacer esa inversión y claro que el gobierno no nos apoyó con eso, sale de nuestra propia cuenta. Pero ahora, ya con la experiencia del trabajo en línea, veo que fue una inversión para mejorar mi trabajo, no solo académicamente sino personalmente porque si bien es cierto que trabajamos casi todo el día, el trabajo a distancia nos permite ser padres y ma-

dres de familia también, y dedicarnos a la docencia con más detalle pues tenemos la libertad de utilizar el día sin prisas. (6-Ms)

La desregulación de la jornada docente aparece en el discurso de los entrevistados como el principal factor de virtualización de la precariedad de la docencia como trabajo, pues en muchos de los casos el uso del tiempo libre se ha tornado escaso, como mencionan los entrevistados, no se sabe donde termina o inicia el tiempo de trabajo y el tiempo libre. En sus respuestas al respecto, los participantes señalan que las actividades que acompañan a la docencia como la planeación, adecuaciones, exámenes, revisión de trabajos y evaluación se han incrementado significativamente. Otras, como los Consejos Técnicos Escolares (CTE) han mantenido su lógica y, en algunos casos, las responsabilidades extracurriculares han desaparecido, como todo lo relacionado con las comisiones dentro del centro escolar o las actividades culturales y recreativas como festivales, bailables y deportes. Si bien, como se mencionó anteriormente, muchas de estas actividades tienen una interpretación subjetiva por parte de los participantes en función de sus ingresos, años de servicio, nivel educativo, entre otros factores; se puede esbozar un mapa general en el que se identifica desde la mirada de los participantes una comparación de estas actividades en el preconfinamiento y durante el confinamiento.

La movilidad de residencia aparece también en los discursos de los entrevistados, sobre todo en los profesores de reciente ingreso al magisterio, como un factor resultante de la educación en línea, este fenómeno al igual que la precariedad subjetiva en términos de ingresos y uso del tiempo libre, depende de factores subjetivos que permiten, también, una interpretación ambivalente; ya que el lugar de residencia de los docentes de nuevo ingreso, ha marcado para mucho un escenario de precariedad laboral previa a la pandemia ocasionado por la regionalización del otorgamiento de plazas que en muchos casos obligó a los docentes a cambiar su residencia. Durante el confinamiento, esta situación ha sido resuelta para estos docentes pues en muchos casos han optado por regresar a sus lugares

Tabla 2. Actividades escolares preconfirmaniento y durante el confinamiento.

Actividades	Preconfinamiento	Confinamiento
Trabajo frente a grupo	De 5 a 12 hrs diarias.	Actividad durante todo el día sin horarios establecidos.
Planeación	4 a 6 hrs Quincenal	10 hrs quincenal
Adecuaciones	2 a 4 hrs quincenal	6 hrs quincenal
Elaboración de exámenes	1 a 3 hrs Mensual	3 a 5 hrs mensual
Revisión de trabajos y exámenes	2 a 4 hrs por periodo (revisión diaria de actividades)	10 o más hrs a la semana
Evaluación	2 a 3 hrs por grupo	4 a 5 hrs por grupo.
Formación continua	8 hrs bimestral	De 6 a 8 hrs semanal
CTE	4 hrs mensual	De 3 a 8 hrs mensual
Trabajo administrativo	4 hrs semanal	De 4 a 10 hrs semanal
Comisiones	4 hrs semanal	No aplica

Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas.

de origen y sortear así los costos de vida en Ciudad Juárez. Como explica un grupo de docentes de diferentes niveles escolares:

Cuando recién empezó la pandemia y que se pensaba que cerraríamos el ciclo escolar después del periodo vacacional de semana santa, yo me quedé en Ciudad Juárez, porque no vi factible regresarme a mi ciudad, Parral. Pero al iniciar el semestre con el Aprende en Casa II, preferí regresar a casa de mis papás porque así no tenía que pagar renta ni otros gastos viviendo en Juárez. (5-Mk)

Al inicio del ciclo escolar 2020-2021 yo opté por regresar a Chihuahua y dejar de vivir en Juárez en lo que se sabía que podía pasar con la pandemia, te estoy hablando de los primeros meses en los que ni siquiera había las vacunas. Y afortunadamente me ha servido porque económicamente está mucho mejor mi situación pues sin renta, comidas y gastos en general que no tengo que hacer viviendo sola, he estado mejor económicamente. (4-Mp)

Trabajar en secundaria con un horario limitado, poca paga y mucho trabajo, se borró con la pandemia, en mi caso poder trabajar desde mi lugar de origen, como si estuviera en Juárez me ha funcionado mucho, sobre todo económicamente hablando. (9-Ms)

Esta situación sin embargo, ha generado problemáticas dentro de los centros escolares, pues en algunos casos los colectivos docentes establecieron jornadas de asistencia presencial a los planteles escolares para evitar su deterioro, de esta manera los docentes que cambiaron de residencia y, por tanto, no participan en estas actividades se encuentran en una situación problemática pues son considerados como disruptores del trabajo colectivo del personal docente y se les identifica como carentes de compromiso con el plantel.

El fenómeno de la regionalización de las plazas docentes aparece, también desde otra perspectiva, específicamente en los docentes participantes con menos de dos años de servicio quienes comparten entre sí la condición de haber obtenido interinatos y basificación el el periodo de la pandemia, pero que no se han movilizad de Ciudad Juárez a las regiones en donde se encuentra su adscripción. Para ellos más que ser un problema, el confinamiento por el COVID-19 y su impacto en la educación pública al cerrar los centros escolares a las actividades presenciales, representó una oportunidad de acceder a un puesto laboral a la distancia, reconociendo que este acceso es en la mayoría de los casos temporal,

pues un regreso escalonado o total a las actividades presenciales, implica para ellos la obligación de cambiar de residencia o abandonar la plaza docente.

Conclusiones

Con base en lo expuesto, la virtualización de la precariedad laboral docente durante el confinamiento por la pandemia del COVID-19 se presenta como un fenómeno multifactorial que permite identificar la gran diversidad de las experiencias en las trayectorias docentes de la educación básica durante esta situación atípica. Como se ha hecho mención, las condiciones de precariedad laboral previas al confinamiento se han transferido en muchos de los casos a la docencia durante el confinamiento y han incrementado su impacto en el desempeño de la docencia. Incluso para los docentes que poseían equipo e infraestructura de tecnología de información y comunicación (TIC) y conectividad, la inmediatez de la transición a la modalidad virtual y a distancia ha sido complicada. Los maestros asignados a zonas de escasos recursos económicos aún visto aún más limitadas sus posibilidades continuar con el trabajo académico y el aprendizaje a distancia debido a las condiciones socioeconómicas de sus alumnos, lo que los ha llevado a establecer estrategias de continuidad más allá del uso de redes sociales y materiales digitales, cubiertos en muchos casos con sus propios recursos.

La preparación improvisada de los docentes en el uso de TIC durante la pandemia, para dar continuidad a sus funciones, ha limitado el desarrollo de competencias digitales que permitan desarrollar actividades más allá de la mera transmisión de la información material de los libros de texto a las aulas virtuales. Se requiere en la formación inicial de los docentes y en la preparación continua, un enfoque de capacitación técnica y formación para el acceso, uso y transmisión de la información digital a sus alumnos y poder, así, solventar las desigualdades de acceso educativo que se han incrementado aún más con la pandemia.

Este trabajo no busca establecer conclusiones definitivas sobre el fenómeno de la virtualización de

la precariedad laboral docente, sino que por el contrario, reconoce en lo atípico de la situación una oportunidad para el desarrollo de nuevos ejes de análisis de la precariedad laboral y sus impactos en la docencia pública. En este sentido, lo expuesto en este trabajo propone una línea de investigación que centre su eje de análisis en la exploración de las trayectorias laborales y el desarrollo profesional de los profesores de la educación básica con miras a un posible regreso a las actividades presenciales. Las emergencias de las respuestas a la pandemia y las experiencias profesionales durante ésta, deben explorarse con miras a la creación de políticas educativas que reconozcan lo vivido por los docentes en este periodo.

Referencias

- ACOSTA, A. & Rivera-Huerta, R. (2018). Un acercamiento a la condición laboral de docentes universitarios en México: Entre la estabilidad y la precariedad. En J. M. Corona & A. Buendía (Coords.), *Desigualdad y pobreza* (pp. 383-413). Bonilla Artigas Editores-UAM.
- ACUÑA, L. (2015). Instituto Nacional de Evaluación de la Educación: Una mirada crítica a su nueva función. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 66(20), 985.
- ALCALDE, A. (2015). Reflexiones sobre el contenido laboral de la reforma educativa. En G. Del Castillo & G. Valenti (Eds.), *Reforma Educativa. ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 109-116). FLACSO.
- BENSUNSAN, G. & Tapia, L. A. (2015). Los problemas de la implementación de la “reforma educativa”. En G. Del Castillo & G. Valenti (Ed.), *Reforma Educativa. ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 93-107). FLACSO.
- BRACHO, T. (2014). Evaluación y política educativa. Preguntas centrales y algunas respuestas en el marco de la actual reforma educativa en México. En G. Del Castillo & G. Valenti, *Reforma Educativa, ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 39-48). FLACSO.

- CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de COVID-19. *Informe CoVID-19 CEPAL-UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Revisado en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Diario Oficial de la Federación (2014). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Distrito Federal, México: Presidencia de la República.
- Económica y Presupuestaria, A.C. Recuperado de <http://ciep.mx/pensiones-de-docentes-en-educacion-basica/> Educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42(1), 25-54.
- GUTIÉRREZ, A. (2020). Saldos de la reforma educativa en México, nuevas regulaciones de la gestión y el trabajo docente en educación básica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(37). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4140> Políticas para la Gestión del Dossier Obligatorio de Educación Pública en Iberoamérica. Ângelo R. de Souza, Sebastián Donoso Diaz y Joaquín Gairin.
- Instituto Federal de Telecomunicaciones (2019). *Anuario estadístico 2019* (en línea). En: Mejoredu (2020). 10 Sugerencias para la educación durante la emergencia por Covid-19. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Gobierno de México. Revisado en : <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/10-sugerencias-para-la-educacion-durante-la-emergencia-por-covid-19?state=published>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Tabulados de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2019*. En: Mejoredu (2020). 10 Sugerencias para la educación durante la emergencia por Covid-19. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Gobierno de México. Revisado en : <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/10-sugerencias-para-la-educacion-durante-la-emergencia-por-covid-19?state=published>
- MACÍAS, A., & García, F. (2015). *Pensiones de docentes y sus implicaciones*. Centro de Investigación.
- MIRANDA, F., & Rebeca R. (2006). La reforma de la educación secundaria en México: Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1427-1450.
- ROBALINO, M., & Körner, A. (2005). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente*. UNESCO.
- SÁNCHEZ, M., & Corte, F. M. S. (2012). La precarización del trabajo. *El caso de los maestros de educación básica en América Latina*.
- SCHMELKES, S. (2020). *Contingencia de COVID-19 convertirá brecha digital en brecha de aprendizaje*. Comunicado IBERO. Recuperado en: <https://ibero.mx/prensa/contingencia-de-covid-19-convertira-brecha-digital-en-brecha-de-aprendizaje>
- STANDING, G. (2011). The Precariat, the new dangerous class. Bloomsbury.
- UNESCO (2021). Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19. *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*. Revisado en: https://siteal.iiiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19
- VELÁZQUEZ, L. (2020). Virtualización de la precariedad y de la educación bancaria. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2020/04/12/opinion/017a1pol>