

Docencia bajo presión. Enseñar en tiempos de pandemia, distancia y sospecha

Teaching under pressure. Teach in times of pandemic, distance, and suspicion

 Evangelina Cervantes Holguín¹

Resumen: El presente estudio analiza las reconfiguraciones del trabajo docente ante la emergencia sanitaria por covid-19 en el estado de Chihuahua. De la investigación cualitativa se concluye que la pandemia afectó la vida personal y laboral del profesorado; mientras, las acciones de política educativa, lejos de fortalecer la docencia como profesión han contribuido a su deterioro.

Palabras clave: Condiciones de empleo del docente; Educación básica; Pandemia; Política educacional.

Abstract: The present study analyzes the reconfigurations of teaching work on the sanitary emergence by covid-19 in the state of Chihuahua. The qualitative research concludes that pandemic affected the teacher's personal and work life; while the educational policy actions to address the pandemic, far from strengthening teaching as a profession, have contributed to its deterioration.

Keywords: Teacher working conditions; Basic education; Pandemics; Educational policy.

Recepción: 31 de agosto de 2021

Aceptación: 22 de diciembre de 2021.

Forma de citar: Cervantes, E. (2021). Docencia bajo presión. Enseñar en tiempos de pandemia, distancia y sospecha. *Voces de la educación* 6(12), pp. 65-85.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, email: evangelina.cervantes@uacj.mx

Docencia bajo presión. Enseñar en tiempos de pandemia, distancia y sospecha

Introducción

En México, covid-19 representó una situación de emergencia sanitaria que convulsionó los procesos sociales, económicos, políticos y culturales con consecuencias diversas. En el ámbito educativo, las medidas de confinamiento, el cierre de las escuelas y el consecuente traslado de las actividades de enseñanza y aprendizaje a los hogares, pusieron en duda la capacidad de ajuste de docentes, estudiantes y familias en general. Luego de la publicación del Acuerdo Número 02/03/20, con información limitada y la incertidumbre sobre la duración del confinamiento, se estableció el plan de continuidad académica mediante el programa *Aprende en casa* por televisión a la par de diversas acciones que incluyeron el desarrollo de materiales impresos y programas a través de distintas plataformas tecnológicas.

El giro de las actividades escolares a la educación a distancia generó cambios en medio de “carencias propias del sistema educativo, de sus actores principales y de las escuelas” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2020a, p. 6); en consecuencia, “2 001 426 figuras docentes... independientemente de sus condiciones y contextos, tuvieron que adaptarse a una nueva realidad” (MEJOREDU, 2021, p. 10). Así, se impuso el *teletrabajo* —forma de organización laboral mediada por el uso de las tecnologías (Meo y Dabenigno, 2021)—, como estrategia para la continuidad pedagógica, lo que representó para el profesorado “implementar un trabajo de emergencia a distancia, sin contar con condiciones de trabajo y conectividad adecuados, sin capacitaciones previas, con horarios de trabajo extendidos, y sin una anticipación, orientaciones o un diseño claro desde [las autoridades oficiales]” (Cornejo et al., 2020, párr. 3).

Ante la ausencia en la literatura académica que, hasta el momento, aborde los cambios en el trabajo docente como consecuencia de la pandemia en el contexto mexicano, el presente estudio tiene como objetivo analizar las reconfiguraciones del trabajo docente de educación primaria en el estado de Chihuahua como resultado de las medidas de aislamiento social por covid-19. Se parte del supuesto de que la precariedad docente, entendida como “la pérdida de ciertos derechos laborales, profesionales y personales” (Silva y Gutiérrez, 2020, p. 3), se profundiza ante la implementación del teletrabajo frente a la contingencia sanitaria, en tanto implica la intensificación y flexibilización del trabajo docente. A fin de orientar el ejercicio analítico se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las experiencias de los docentes de educación primaria frente a la pandemia?, ¿cuáles son los cambios implementados por el profesorado para continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia? y, ¿cuáles son las modificaciones en el trabajo docente derivadas por covid-19?

A nivel internacional, las políticas educativas de corte neoliberal se han impulsado a partir de dos líneas de acción (Gutiérrez, 2020; Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021): la implementación de métodos y filosofías de gestión del sector privado con fundamento en la Nueva Gestión Pública (NGP), y; la práctica de alianzas con empresas privadas en la provisión de servicios públicos que, en suma, penetran “en la construcción de nuevas identidades de maestras y maestros y en las relaciones de trabajo, promoviendo la reestructuración de la profesión docente” (Andrade, 2020, p. 144). Su aplicación en México se observa en la profundización de la precarización de la docencia pública, particularmente, como resultado de la reforma educativa promovida en el 2013 que se caracterizó por lacerar la identidad del magisterio, bajo la lógica de la eficiencia y la eficacia.

En el marco del neoliberalismo pre-pandémico, el trabajo docente se configuró entre el gerencialismo administrativo —que promovió la evaluación burocrática, de control y punitiva—, la formación docente alienante —en donde se establece qué hacer, cómo pensar y a cuáles ideales aspirar—, la flexibilización de la docencia —del salario, tareas, horarios, temporalidad de los contratos, competencias y habilidades—, las afectaciones en la salud docente —física y mental (Sieglin y Ramos, 2008)—, y la precarización laboral —manifestada en la pérdida gradual de prestaciones laborales, la subcontratación y la sobrecarga de funciones—, que en conjunto, atentan contra la seguridad laboral y el sentido de la docencia, vinculándola a las necesidades del mercado de trabajo y despojándola de su carácter académico-social (Andrade, 2020; Gutiérrez, 2020; Silva y Gutiérrez, 2020).

Método

El estudio se adscribe a la investigación cualitativa “que asume la construcción intersubjetiva del conocimiento [como] resultado de la interacción, mediada por la teoría, entre el investigador y los actores sociales” (Galeano, 2021, p. 144), con la intención de comprender las implicaciones de la pandemia en el trabajo docente, a partir de la experiencia de un grupo de profesores de educación primaria radicados en el estado de Chihuahua, ubicado en el norte mexicano.

El trabajo de campo se realizó en los meses de marzo y abril de 2021, a un año de la declaración de emergencia sanitaria y en el último trimestre del ciclo escolar 2020-2021. Considerando las medidas de distanciamiento social, se optó por entrevistas en línea —que ofrecen diversos beneficios, como: mayor cobertura geográfica, ahorro de recursos financieros, reducción del tiempo en la recogida de datos, mayor seguridad de los involucrados en el contexto de la pandemia, entre otros (Schmidt et al., 2020)—, de forma sincrónica a través de la plataforma *Google Meet* que emplean aproximadamente “15 mil maestras y maestros de la entidad [quienes] utilizan al 100 por ciento las herramientas de *Google Workspace for Education*” (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2021, párr. 5). Esta etapa se dividió en dos momentos: a. Llenado del formulario electrónico *Google Forms* que permitió recuperar el consentimiento informado para participar en la investigación, la

autorización para videgrabar la entrevista y los datos personales —edad, sexo, lugar de residencia— y laborales —experiencia docente, escolaridad, número de alumnos atendidos, nivel socioeconómico de la escuela y condiciones para el trabajo a distancia—, y; b. Participación en la entrevista. El esquema de la entrevista semiestructurada se realizó con base en 14 preguntas alrededor de tres ejes temáticos: experiencias frente a la pandemia, intervención docente en la contingencia y trabajo docente ante la emergencia sanitaria.

En la selección de los participantes se recurrió al sistema de muestreo *bola de nieve* que, “permite generar información a partir de un participante y con él se logra identificar a otro y así sucesivamente hasta obtener la información necesaria” (Galeano, 2021, p. 98). La identificación de los participantes se realizó con la colaboración de dos informantes clave y, en apego a los siguientes criterios: 1. Representatividad cualitativa, que tuvieran conocimiento y experiencia sobre el objeto de estudio; 2. Conveniencia, que facilitaran la recolección de datos; 3. Oportunidad, que tuvieran condiciones para participar en el estudio, y; 4. Disponibilidad, con acceso al espacio donde se realizarían las entrevistas (Galeano, 2021).

Así, se recuperó la experiencia de 13 docentes según el cumplimiento de cuatro criterios de inclusión: ser docente activo de educación primaria pública, laborar en alguno de los 67 municipios del estado de Chihuahua, contar con conexión a Internet y aceptar ser parte de la investigación. Del total de los participantes, ocho son mujeres, en correspondencia a la feminización del magisterio que caracteriza a la educación primaria a nivel nacional (MEJOREDUC, 2020b); cuentan con una edad promedio de 28 años; con una antigüedad en el servicio entre uno y 16 años, de los cuales ocho son docentes principiantes y cinco docentes expertos, según la categorización propuesta por Marcelo (2009); respecto al nivel de estudios, 11 cuentan con título de licenciatura y dos con título de maestría. En este punto, destaca la participación de cuatro docentes con formación universitaria, resultado de los cambios a las regulaciones del ingreso al magisterio impulsados en la reforma educativa del 2013 que, eliminaba “la asignación automática vía estudios en la Escuela Normal, que tradicionalmente había sido la forma de distribución de las plazas de trabajo... frente a la posibilidad de ingreso al servicio de egresados de licenciaturas universitarias afines” (Gutiérrez, 2020, p. 10). Finalmente, aun cuando el porcentaje de pobreza en Chihuahua es menor que el porcentaje nacional (41.9%), siete docentes laboran en los municipios urbanos con mayor porcentaje de pobreza y mayor número de personas en situación de pobreza —Chihuahua capital, Ciudad Juárez y Delicias—, según datos del 2015 (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2020).

Luego de alcanzar la saturación de los datos, las entrevistas se analizaron mediante el análisis de contenido, entendido como un conjunto de “procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes” (Bardin, 1991, p. 25), que se realizó en un proceso de tres fases: 1. Preanálisis, que implicó la organización de los datos a partir

de la transcripción de las entrevistas y la lectura flotante o superficial a fin de definir el *corpus* de datos a analizar; 2. Categorización, luego de la lectura continua se avanzó en la codificación del material según los conceptos, ideas y temas —ítems de significación— presentes en los discursos de los docentes; posteriormente, la información se relacionó según las categorías de análisis teóricas y emergentes (Tabla 1), y; 3. Interpretación, consistió en *situar* los elementos, compararlos entre sí, vincularlos con el contexto y marco teórico, analizarlos en diálogo con la literatura científica y en coherencia con las preguntas y objetivos del estudio, particularmente, porque “las informaciones no dicen nada y dicen todo a la vez. Es necesario reducirlas, resumirlas, agruparlas, compararlas, contextualizarlas y relacionarlas con los conceptos” (Galeano, 2021, p. 105). Siguiendo a Bardin (1991) se recurrió al análisis temático que permitió generar una aproximación interpretativa de la experiencia del profesorado —actores del discurso— ante la pandemia y sus implicaciones en el trabajo docente.

Tabla 1
Categorías y subcategorías de análisis

Experiencia docente	Vida personal	Intervención docente	Incertidumbre	Trabajo docente	Cultura de la evidencia
	Vida laboral		Capacitación docente		Burocracia escolar
	Intensificación del trabajo		Perfil docente		Apoyos
	Equilibrio entre vida personal y laboral		Vocación		Desconfianza
	Diversidad del alumnado		Auto-responsabilización		

Respecto a las consideraciones éticas se consideró el consentimiento informado, la integralidad en el proceso investigativo, la relación intersubjetiva entre investigador-participantes; además, para garantizar la privacidad, la confidencialidad y el anonimato a cada docente se le asignó un código (Galeano, 2021).

Resultados

En este apartado se presentan los resultados del análisis que se acompañan de las narrativas del profesorado, al tiempo que se contextualizan con fuentes secundarias y se discuten con las evidencias de la literatura académica.

Experiencias frente a la pandemia

La emergencia sanitaria significó para el profesorado un periodo de ansiedad y duda, lo que demuestra que sus efectos sobrepasaron los aspectos institucionales y sociales, afectando la vida personal, laboral y familiar de los docentes (Alarid, 2021; Meo y Dabenigno, 2021). A nivel nacional, las medidas sanitarias incluyeron el distanciamiento social y el confinamiento, pronto docentes y estudiantes acostumbrados a compartir en el espacio escolar comenzaron a buscar los mecanismos para mantener el contacto, lo que “produjo una conmoción en las costumbres didácticas... porque las condiciones propias más elementales, más básicas del trabajo docente se trastocaron” (Lerner, 2020, 14m01s). El distanciamiento sanitario se convirtió en lejanía física y social entre pares, directivos y otros actores educativos. Para Giroux (2020) se trata de una medida para promover miedos compartidos en lugar de responsabilidades compartidas que incrementa el principio pedagógico central del neoliberalismo: la responsabilidad individual, como la única forma de abordar los problemas sociales y, en consecuencia, se niega el debate para abordar cuestiones sistémicas más amplias, responsabilizar al poder o asumir asuntos de compromiso colectivo. Así, el neoliberalismo, ahora justificado como medida sanitaria, privatiza e individualiza los problemas sociales.

Soy maestra novel²... En un principio fue difícil. Cuando inició la pandemia entré en estrés (Docente 2).

De un momento a otro, el trabajo escolar se apropió de los tiempos y espacios privados. Los docentes se enfrentaron a la necesidad de responder a la propuesta gubernamental desde sus hogares y con sus propios recursos, adaptando los espacios — reservados para el descanso y la convivencia familiar— e invirtiendo en nuevos materiales para el trabajo — compra de computadora, contrato de servicios de Internet, adquisición de sillas para oficina, audífonos, aros de luz, cámaras o celulares inteligentes—. Para Meo y Dabenigno (2021) se trata de *teletrabajo docente de emergencia* que, implica “la realización remota de aspectos centrales del trabajo, el cual se desarrolla en los hogares de los/as trabajadores y es puesto en marcha sin la expresa voluntad de las partes involucradas” (p. 104).

[En casa] construí mi espacio de enseñanza, un espacio para atender mejor al grupo, un espacio simulando su escuela, su salón de clases (Docente 3).

Buscamos como suplir las necesidades que nosotros teníamos aquí en la casa. Muchas personas adaptaron su cocina, un cuarto, hicieron su salón de clases,

² El término novel forma parte de las nuevas nomenclaturas impuestas por la reforma educativa del 2013 para aludir a los nuevos esquemas de regulaciones de la docencia mexicana (Gutiérrez, 2020).

compraron aros de luz para las grabaciones, hacíamos videos para subir a Facebook (Docente 6).

Respecto a la vida laboral, en el discurso docente se observa un proceso caracterizado por la ampliación de la jornada laboral, una débil formación en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la ausencia de condiciones materiales para la educación en línea en un contexto de fuertes desigualdades sociales, situación que coincide con los resultados del trabajo de Meo y Dabenigno (2021) en Argentina, y de Paes y Freitas (2020) en Brasil.

Ha sido un gran reto... No estamos familiarizados con la educación vía remota, entonces ha sido muy complicado... debido a que, en ocasiones, no contamos con los medios, la capacitación, los conocimientos que implica todo esto (Docente 9).

Ha sido un poco deficiente porque trabajo en una comunidad muy limitada, tanto de señal telefónica como de Internet (Docente 11).

En opinión del profesorado, el mayor impacto de la pandemia en la docencia refiere a una mayor demanda de actividades, lo que se traduce en una intensificación del trabajo. Desde la década de los noventa, luego del arribo de la corriente neoliberal a la educación, el trabajo docente gradualmente se caracterizó por una diversificación de funciones — planeación de clases, elaboración de material didáctico, capacitación contra turno, atención a familias, entrega de calificaciones, organización de actividades diversas—, generando insatisfacción y tensión entre el profesorado; en el fondo, ésta intensificación “es un proceso de racionalización y control de la enseñanza que degrada al magisterio en su condición profesional y social” (Silva y Gutiérrez, 2020, p. 6). En la pandemia, la intensificación del trabajo se recrudece: los docentes se enfrentan a nuevas demandas “que no forman parte de las obligaciones directas de sus funciones. Esos mecanismos inciden sobre las condiciones de trabajo, aumentando las exigencias, diversificando las competencias y las áreas abarcadas por la docencia, pero sin ampliar la jornada laboral remunerada” (Andrade, 2020, p. 145).

Cuando aplico evaluaciones manejo cuatro horarios diferentes con los niños: uno, es a las nueve de la mañana; otro, a las once de la mañana; uno más, a tres o cinco de la tarde, y; las otras, son todo el sábado. [¿Y su turno laboral es?] Se supone que es de 8 de la mañana a 2 de la tarde, pero la realidad es que no lo respeto porque muchos de los papás de mi escuela trabajan en unos horarios muy cortados y distintos (Docente 1).

En los ranchos ha sido muy difícil la interacción... Hay maestros que trabajan a quince horas y no sé ni cómo le hacen. Aun así, hay maestras que van hasta allá, dejan los trabajos y regresan (Docente 10).

Todo el esfuerzo que nosotros estamos haciendo, uno pone todo su empeño, dejamos de hacer muchas cosas para buscar la manera de llegar a ellos. Es un gran esfuerzo que hacemos todos los maestros que debe ser reconocido (Docente 13).

Según documenta Alarid (2021), en el país “algunos profesores reciben demandas de reportes, llenados de formatos, solicitudes de evidencia a cualquier hora del día y, todos son urgentes” (42m54s). Este aumento de las actividades ha dificultado el equilibrio entre la vida personal y laboral de los docentes, quienes tuvieron:

la necesidad de modificar y armonizar la praxis profesional con la vida familiar e íntima... la vida laboral se fusiona con la personal, no quedan claros los límites ni la alternancia de los momentos de trabajo/descanso del docente, y como consecuencia de ello, no existe tiempo propio, no hay espacio de intimidad ni arraigo alguno. (Cabrera et al., 2021, p. 3 y 5)

Intervención docente en la contingencia

De la mano de covid-19, las certezas docentes, en forma de costumbres didácticas y conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje, se pusieron a prueba. La pandemia “llevó a problematizar formas de enseñanza que estaban naturalizadas... [por ello], los maestros tuvimos que reinventarnos” (Leiner, 2020, 14m51s). En el marco de la incertidumbre, el profesorado tuvo que desarrollar sus competencias para enseñar en *escenarios desconocidos* (Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021), con el propósito de sostener las trayectorias educativas de los estudiantes a su cargo.

Ha sido un reto. La verdad al inicio pensaba que se me hacía un mundo y no sé cómo le voy a hacer, qué actividades y cómo vamos a trabajar (Docente 4).

Ante las primeras dudas sobre el programa de continuidad académica y el reconocimiento de las limitaciones del profesorado respecto a las competencias digitales, la respuesta del Gobierno del Estado de Chihuahua (2021) se centró en la capacitación alrededor de la plataforma *Google for education* con la intención de acercar al profesorado a “la cultura de innovación de Google [en medio de la] problemática y oportunidades que enfrenta el sector educativo con motivo de la pandemia... mediante la adaptación del sistema educativo, al nuevo modelo virtual” (párr. 2). A partir del convenio entre el Gobierno y Google —una de las principales compañías tecnológicas que actualmente reordenan los procesos sociales (Alarid, 2021)—, los docentes de educación básica en la región tienen acceso a diversos servicios: correo electrónico (Gmail), colaboración en el aula (Google Classroom), videoconferencias y llamadas de voz (Google Meet), almacenamiento (Google Drive), así como la posibilidad de certificarse como *Google Trainers*.

La primera dificultad fue mi ignorancia respecto a ciertos dispositivos, por ejemplo, como utilizar WhatsApp al 100%, Google Meet, Classroom y todas las diferentes aplicaciones posibles, pero me he estado capacitando (Docente 7).

Ayudé a los padres con sus dudas sobre cómo usar Classroom, cómo usar la plataforma, cómo subir las evidencias... Les fui aconsejando sobre cómo utilizar el correo institucional (Docente 3).

Lo anterior es muestra de la forma en que las políticas neoliberales configuran nuevos modelos de gobernanza y colaboración con el sector privado —encubriendo la incapacidad del Estado para “atender con sus propias fuerzas, recursos y elementos las necesidades de las escuelas” (Cervantes et al., 2019, p. 302)—; por ejemplo, el *edubusiness* ilustra “cómo las corporaciones y empresas de las TIC han visto en el sector de la educación un nicho de mercado potencial” (Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021, p. 182). En consecuencia, se trastoca la identidad docente bajo discursos que equiparan el uso de las tecnologías con la innovación docente (Cabrera et al., 2021); “se espera un cambio en sus habilidades, roles e identidad, pasando de ser el detentor del saber a un mediador de la información en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021, p. 182).

Con el empleo de las herramientas digitales se resolvió el problema técnico del programa de continuidad académica, sin embargo, el mayor desafío se encontraba en los aspectos didácticos. Los conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje se vieron “fuertemente desafiados porque nuestra perspectiva didáctica ocupa un lugar central en la interacción con el docente y entre los niños acerca del conocimiento” (Lerner, 2020, 15m34s). Ante la ausencia de lineamientos concretos para la intervención docente, se apeló a la innovación, creatividad y autonomía del profesorado. En general, se omitió que “el trabajo en el ciber-espacio requiere de todo un diseño mucho más complejo... [empero] se diseñan propuestas educativas en modalidades a distancia o remotas que adoptan las pautas y modelos de la presencialidad sin adecuaciones curriculares” (Cabrera et al., 2021, p. 4).

Como docente quieres dar más, cumplir con tu deber ser... No estás al 100% en los procesos de enseñanza y aprendizaje; estás un 20-30%. [Aunque] depende de tu disposición... Creo que hay una experiencia positiva porque me ha permitido crecer en buscar nuevas estrategias y materiales que se puedan utilizar a distancia (Docente 3).

Los docentes asumen la responsabilidad y justifican los fracasos de la política educativa con narrativas acerca de la falta de creatividad o vocación personal. Según Andrade (2020) el discurso político hacia el profesorado ha sido “en el sentido de esperar que ellos compensen los factores sociales que demandan mayor inversión de recursos e inversión social” (p. 145).

Enfrentarnos a la cuestión de estar frente a una pantalla nos anima a seguir buscando nuevas herramientas... [Se trata] ante todo de actitud y vocación, porque sin vocación no surgen las ideas, la motivación, esa innovación (Docente 12).

En el imaginario colectivo, la profesión docente se sostiene en la vocación, empero, como consecuencia de las nuevas regulaciones del trabajo docente, “la subjetividad de la docencia ha pasado de una concepción ligada a los valores de la vocación..., a un esquema basado en la eficacia como modelo de mercado” (Gutiérrez, 2020, p. 22). A la retórica docente, se suma la noción de autonomía como una cualidad asociada a un profesorado comprometido, con iniciativa, que resuelve lo inmediato para evitarle problemas a la dirección escolar. Con todo, desde el ámbito administrativo se alude a “discursos vacíos que apelan a una autonomía aparente, ya que éstos no tienen relación con la realidad del maestro, sino que se orientan... [a] nuevos mecanismos de control para regular el tiempo, las actividades y funciones de estos” (p. 8).

[Entre los aprendizajes construidos en la pandemia] creo que, la autonomía es la principal. La autogestión es otra, y la apreciación de la libertad (Docente 5).

Así, se observa un tipo de autonomía basado en que las personas asuman una carga mayor frente a los resultados de su trabajo. Entre los docentes “aumenta su responsabilidad sobre el éxito y el fracaso del estudiantado, ignorando dimensiones externas que [les] son completamente lejanas” (Andrade, 2020, p. 145). Por ejemplo, en el discurso de los docentes se refiere a la diversidad de estudiantes; en sus grupos, es común la presencia de estudiantes con vulnerabilidad debido a su condición económica, discapacidad o exclusión escolar que requieren apoyos y recursos educativos adicionales.

[La escuela está en] una zona marginal donde hay mucha violencia y carencias de agua, luz, drenaje (Docente 2).

En el grupo hay niños que tienen discapacidad visual y auditiva (Docente 1).

Tengo 34 alumnos... de ellos tengo tres con quienes no tengo comunicación absoluta (Docente 4).

Además, la pandemia colocó el aspecto emocional como un asunto prioritario en dos sentidos: primero, la necesidad de promover prácticas socioemocionales *con* y *entre* el estudiantado, lo que “exige reconfigurar nuestra sensibilidad, encontrar medios de comunicación asertiva [y] estrechar los vínculos afectivos” (Cabrera et al., 2021, p. 5), particularmente, porque covid-19 vino a visibilizar la violencia cotidiana —física, económica, sexual y psicológica— que define la experiencia doméstica de la infancia en el país, además de la ausencia de acciones políticas para su prevención y atención. A lo anterior, se agrega el incremento en la mortalidad de padres y tutores a causa del virus.

Agregaría el duelo... Tengo seis niños sin mamá, ya porque su mamá murió por covid-19 y quedaron sin abuelos, sin tíos. Hay muchos niños que se quedaron sin parte de su núcleo familiar... Niños que eran criados por abuelos, los perdieron y se quedaron en orfandad. Ha sido muy complicado para ellos (Docente 1).

La parte socioemocional [porque] nos dimos cuenta de lo que está pasando en sus casas (Docente 7).

Segundo, reconocer la dimensión socioemocional del trabajo docente, sobre todo, porque en el confinamiento los sentimientos de soledad, ansiedad y miedo entre el profesorado se incrementan (Alarid, 2021; Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021). Por ello, se precisan oportunidades para desarrollar entre el profesorado su sentido de propósito, pertenencia, motivación y satisfacción a fin de reconstruir su identidad profesional (Hendrikx, 2019).

El manejo de las emociones, sobre todo, aprender a tener paciencia (Docente 8).

Mantenerme positiva, estar comprometida con mi trabajo (Docente 11).

Lo anterior demuestra que, en la pandemia, el trabajo de los docentes se cuestiona, al tiempo que se les demanda utilizar las TIC, diseñar recursos didácticos, entregar materiales, recuperar evidencias, localizar a estudiantes, capacitarse y que, sean “además, agentes de contención socioemocional de sus alumnos. [Sin proveer], a los docentes habilidades [e insumos] para realizar lo antes mencionado” (Gutiérrez, 2020, p. 3).

Trabajo docente ante la emergencia sanitaria

El trabajo docente se pone en duda hasta la comprobación del cumplimiento de acciones, tiempos y resultados. Si bien, en la *gramática de la escolaridad* —conformada por “las estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción” (Tyack y Cuban, 2001, p. 23)—, el “desempeño de los alumnos pasa a ser algo excesivamente medido, evaluado sistemáticamente por instrumentos que son elaborados y definidos por personas expertas y externas al contexto escolar” (Andrade, 2020, p. 145); en la pandemia, los procesos de evaluación se han flexibilizado, al “tiempo que apuntan a un escenario menos estable y mucho más controlado remotamente por las evaluaciones [en forma de evidencias]” (p. 145).

Siempre tiene que ser evidencias: fotografías, vídeos o audios para estar completamente seguro... Me limito solo a evaluar las actividades que mandan, y cabe mencionar que le doy peso al esfuerzo (Docente 5).

A las evidencias que nos envían... a parte del cumplimiento, se les asigna cierta puntuación. Ha sido principalmente como se ha evaluado, con las evidencias que recibimos y la calidad de éstas (Docente 9).

En la lógica de las evidencias, los estudiantes asumen el papel de *hacedores* de tareas (Chamberlain et al., 2020); mientras, el profesorado entra en un “proceso de innovación contemporáneo que desarticula al docente como generador, mediador y divulgador del conocimiento y lo recharacteriza como un operario del currículum preestablecido” (Gutiérrez, 2020, p. 8), reduciéndolo a un *recolector* de pruebas. En la cadena de verificación del trabajo

escolar, aparece el equipo directivo y de supervisión, quienes asumen un papel ejecutivo en defensa de la escuela como organización burocrática (Alarid, 2021; Gutiérrez, 2020).

...inclusive hemos tenido que fotografiarnos yendo a entregar material y que no nos reciben para que vean que sí fuimos, porque por parte de supervisión está la exigencia de que tenemos que hallar a la totalidad de alumnos y trabajar con todos ellos, pero, en ocasiones, no queda por nosotros (Docente 1).

Lo anterior muestra, primero, la “capacidad de resistencia e ingenio para ‘recabar evidencias’, pues muchos docentes aún tenemos que ‘demostrar’ que estamos trabajando... Se incrementan las amenazas, suspicacias y otros síntomas que ponen a los docentes bajo sospecha” (Cabrera et al., 2021, p. 1). En el análisis inicial elaborado por Alarid (2021) acerca del trabajo docente en tiempos de pandemia en México, se muestra que:

algunas autoridades han usado el recurso de amenazar, abierta o veladamente, a los profesores con la pérdida del empleo... sin embargo, como esta situación está enmarcada en un contexto en el que hay pérdida neta de empleos, los profesores se sienten impelidos a adaptarse. (42m54s)

Asimismo, la obsesión por las evidencias expone cómo el trabajo docente se configura en “actividades útiles, urgentes, e insulsas exigencias administrativas que surgen en medio de la emergencia sanitaria para restaurar —ficticiamente— la normalidad” (Cabrera et al., 2021, p. 4), incrementando la ansiedad y el cansancio mental entre los docentes.

Entré en estrés [en especial], por la parte administrativa; por parte de dirección... nos saturaron en cuestión de evidencias (Docente 2).

Nosotros les pedimos [a los directores] que no nos carguen de trabajo administrativo, sobre todo, por esto que estamos a distancia y no generen más estrés del que tenemos (Docente 6).

En este punto, el profesorado tiene una opinión dividida respecto al apoyo recibido por parte del personal directivo para resolver los retos del trabajo a distancia; mientras una parte reconoce sentirse protegido por sus directores y colegas, otra parte señala la ausencia de ayuda, excepto por la sugerencia de cursos y talleres. En general, se observa una “sensación de orfandad institucional” (Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021, p. 193). Frente al papel de la dirección escolar en contextos de incertidumbre conviene tener presente que, “la ética, la responsabilidad y cuidado por el otro... no están divorciadas de las actividades de gestión..., sin embargo, es necesario reorganizarlas para poner los acentos en la praxis y en la relación con los otros” (Cabrera et al., 2021, pp. 6-7).

La subdirectora... creó un grupo de WhatsApp para estarnos compartiendo material y actividades y exponer ahí dudas (Docente 1).

Me he sentido con incertidumbre, pero apoyado, respaldado por parte de los directivos y compañeros. Entonces no he estado solo (Docente 7).

La sensación de soledad se distingue en las expresiones del profesorado, probablemente, como consecuencia de la retórica neoliberal sobre la docencia y el confinamiento. Según Andrade (2020), en los discursos alrededor del Desarrollo Profesional Docente, se evoca a los docentes como arquitectos de sus destinos, emprendedores, competitivos, sujetos de su propia experiencia, eufemismos para encubrir “la obligación de afirmar[se] como un sujeto singular, personal... [de ser] único, pensar en sí mismo y no en cuanto a un colectivo” (p. 146); idea que se arraiga en el confinamiento que, al impulsar la distancia física y limitar los vínculos sociales, promueve la indiferencia e impide la construcción de una narrativa compartida ante las dificultades de la emergencia sanitaria; dificultando el desarrollo de cualidades de reciprocidad, cuidado, dependencia y apoyos mutuos.

Nos han brindado capacitación para acceder a las diferentes plataformas, pero ha sido mínimo (Docente 9).

Muy difícil. La verdad, es algo muy complejo y complicado, se necesita de mucho apoyo por parte de nuestra plantilla docente, de nuestro director y de los padres de familia. Si algo de eso cae, pues el trabajo se vuelve más pesado para una parte (Docente 12).

El profesorado devela la intensificación del trabajo que prioriza el llenado de documentos, el diseño de rúbricas y la entrega de informes que en lugar de “facilitar la comunicación con la administración o con las familias, se conciben como ‘tecnologías de control de su práctica’ que manifiestan una sentida desconfianza [sobre los docentes y su trabajo]” (Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021, p. 191).

Llevamos unos cuadernos de registro —aquí tengo el mío—. Cada listón es uno de mis alumnos. Ahí voy haciendo una anotación del desarrollo académico... y un registro de incidencias... Esto es por iniciativa personal que llevo desde siempre —no solo en la pandemia—, porque me ha facilitado mucho el trabajo, sobre todo para defenderme, porque no faltan los padres de familia que se quejan de mi trabajo (Docente 1).

En agosto los reuní y les expliqué cómo llevar el trabajo... les di bien detalladito el cómo trabajar en casa... Al principio era muy común que me enviaran mensajitos todo el día de: Profe, ¿cómo le hago aquí? (Docente 11).

La falta de reconocimiento social y el cuestionamiento permanente son aspectos recurrentes en el discurso del profesorado, situación vinculada a la docencia en el contexto internacional. Para Andrade (2020) en Latinoamérica los discursos sobre los docentes, las reiteradas críticas a la escuela y a los sistemas educativos públicos apuntan a una creciente

desprofesionalización del magisterio. En México, la necesidad de demostración constante se ha convertido en una prioridad para los docentes, incluso mayor que la capacidad para acompañar y contener a los estudiantes en este difícil período (Cabrera et al., 2021).

Soy muy dedicada a mi trabajo, si algo se me dificulta busco como resolverlo... Siento que hay compromiso por parte de nosotros, pero que somos un gremio desprotegido; con Moctezuma [el anterior secretario de Educación], los maestros eran valiosos y nos empoderó; pero, luego nos pedían muchos documentos, mucha carga administrativa, nos exigían demasiadas cosas... Entonces el pesimismo llega, hay semanas en las que me siento en una montaña rusa (Docente 6).

Pese a los múltiples esfuerzos del profesorado, se comparte la sensación de estar en deuda, en especial, con los estudiantes. La idea de que las cosas pudieron ser distintas se mantiene y la insatisfacción por los resultados es colectiva, quizá, porque la política educativa “se ha enfocado en caracterizar a los profesores como los culpables del fracaso escolar” (Gutiérrez, 2020, p. 3).

Personalmente siento que les debo mucho todavía porque casi no pude trabajar con ellos. No trabajé como me hubiese gustado debido a la pandemia y siento que todavía tengo un compromiso muy fuerte con el aprendizaje de esos niños (Docente 1).

Mi preocupación es que los niños se queden muy atrás en temas importantes como la lectura (Docente 10).

Para Alves y Barreto (2006) y Molina-Pérez y Pulido-Montes (2021) se trata de la auto-responsabilización impulsada por la lógica neoliberal, caracterizada por depositar sobre el profesorado el peso de los resultados educativos mediante mensajes que destacan como cualidades docentes la flexibilidad, adaptación y ajuste en contextos de incertidumbre que, al no cumplirse, generan emociones de culpabilidad, normalizando “la idea de un profesor que asume de manera absoluta su responsabilidad... [y donde], los poderes públicos quedan despojados de su responsabilidad en la consecución de los logros sociales vinculados a la educación” (Molina-Pérez y Luengo, 2020, p. 69-70).

Muy frustrante, muy estresante. Hay veces que no siento el apoyo por parte de la Secretaría. No sé porque nos piden a nosotros que seamos empáticos con los padres de familia, que no les dejemos tantas actividades, que no seamos muy estrictos, pero al momento de las evaluaciones si quieren que existan buenos resultados... Siento que nos piden que simulemos, que estamos haciendo el trabajo [pero] cuando regresemos los niños van a evaluarlos y van a ver que, en realidad, hay un retraso enorme. Y, ¿quién va a ser el culpable? Voy a ser yo, porque yo soy la docente de sus niños. No va a tener la culpa el papá que no hizo el trabajo, no va a tener la culpa quien no tuvo para poner saldo... la culpable voy a ser yo, porque se va a hablar de mi trabajo y mi desempeño como docente (Docente 8).

Frente a la creciente desvalorización de la docencia —a la que han contribuido las plataformas mediáticas (Cabrera et al., 2021; Gutiérrez, 2020)—, los docentes reconocen la colaboración de madres y padres de familia como un logro ante los desafíos de la pandemia. Desde la posición de Lerner (2020) la emergencia sanitaria permitió establecer relaciones de respeto y apoyo entre las familias y el profesorado.

La mayoría está conforme. Lo único que piden es que se reduzcan las actividades (Docente 11).

Con la mayoría he tenido comunicación diariamente. Me responden muy bien. Les mando las actividades y ellos me envían lo que van haciendo los niños, las evidencias (Docente 13).

La cercanía entre docentes y familias ha suscitado el reconocimiento tácito del trabajo, profesionalismo y compromiso del magisterio: “todo esto ha dado lugar a la comprensión de que la enseñanza requiere de conocimientos especializados que, lejos de reducirse al conocimiento del contenido a enseñar, incluyen... diferentes formas de intervención” (Lerner, 2020, 51m49s).

Esto está sirviendo para revalorizar nuestra labor docente (Docente 10).

Los padres de familia ahora se dieron cuenta de lo importante de nuestra tarea (Docente 11).

Esta conquista deberá aprovecharse una vez que sea efectivo el regreso a la presencialidad, en especial, porque:

la falta de confianza está deteriorando la dignidad de la docencia en múltiples formas, y los medios virtuales han coadyuvado a la exposición pública de algunos casos aislados que vienen a reforzar ese “estado de sospecha” y convertirlo en certeza común... que se colman de certidumbre en el imaginario colectivo. (Cabrera et al, 2021, pp. 2-3).

Conclusiones

Las narrativas analizadas en el presente documento manifiestan que la experiencia del profesorado frente a la pandemia se desarrolló entre ansiedad y dudas que afectaron su vida personal y laboral, especialmente, ante la intensificación del trabajo. Para atender los desafíos del programa de contingencia académica que, asumió la forma de teletrabajo, los docentes implementaron una serie de cambios: se capacitaron en el uso de diversas herramientas digitales, especialmente, vinculadas a los servicios de la empresa Google; renunciaron a espacios y tiempos en casa para adaptar un aula móvil; diseñaron diferentes materiales didácticos —con sus propios recursos— para el trabajo a distancia, lo que implicó movilizar su innovación, creatividad y autonomía; planificaron diferentes situaciones didácticas para

atender a la diversidad del estudiantado, poniendo a prueba su vocación, entre otros. Estos cambios se realizaron sin ajustes a la jornada laboral, el salario u otras prestaciones.

De lo anterior se concluye que las acciones de política educativa, vinculada al programa de continuidad académica, lejos de fortalecer a la docencia como profesión han contribuido a su deterioro, en tanto, delegan al profesorado la responsabilidad del estudiantado, en especial, de aquellos que se encuentran en contextos de vulnerabilidad social, exclusión y abandono, “mientras ellos se desempeñan profesionalmente en condiciones de sobrecarga de funciones y actividades, mayores responsabilidades y menor remuneración económica por su trabajo” (Gutiérrez, 2020, p. 3). Los resultados coinciden con Molina-Pérez y Pulido-Montes (2021) para quienes los docentes españoles “han respondido dedicando más horas de su tiempo y asumiendo responsabilidades que hubieran correspondido a las administraciones educativas y decisores políticos” (p. 192).

Las modificaciones al trabajo docente derivadas por covid-19 encuentran un punto en común: las evidencias. Estas pruebas virtuales del desempeño docente —aunque también demuestran el cumplimiento de las tareas de estudiantes y familias—, en forma de fotografías enviadas por WhatsApp, se convierten en el centro del proceso educativo y el principal criterio para la evaluación de los aprendizajes. A partir de ellas, se redefine el papel de docentes, estudiantes y directivos escolares, se diseñan las situaciones de aprendizaje, se calendarizan las tareas escolares, se buscan alternativas de entrega, se establecen relaciones con las familias, se ordenan los encuentros con estudiantes, se avalan los informes y se valora el trabajo realizado. En el confinamiento se observa el poder de la burocracia escolar, la ausencia de apoyos para enfrentar los desafíos de la emergencia sanitaria, la creciente desconfianza en torno a los docentes y su trabajo, así como la normalización de la auto-responsabilización del profesorado. En concreto, el presente trabajo muestra que los docentes han enfrentado la pandemia en condiciones de trabajo limitadas, recursos insuficientes, debilidades formativas, apoyo relativo, desconfianza de autoridades y familias, y sin reconocimiento.

En este sentido, la pandemia devela nuevos referentes para pensar la precarización histórica de la docencia resultado de discursos políticos, introyectados en el imaginario colectivo, en el que se presenta al docente como un sujeto autónomo, emprendedor, con libertad para decidir; mientras, en la práctica, prevalece la cultura de la evidencia, la eficacia y la eficiencia impuestas por la lógica neoliberal (Andrade, 2020; Gutiérrez, 2020; Molina-Pérez y Luengo, 2020). Asimismo, se concluye que el trabajo docente en tiempos de covid-19 se reconfigura en situaciones de intensificación y flexibilización laboral, por lo cual se requiere “impulsar procesos de reapropiación del trabajo por parte de los profesores... [y] el fortalecimiento de la educación pública” (Alarid, 2021, 47m12s).

Entre las limitaciones del estudio se pueden señalar: (1) Para su realización se convocó a un número concreto de docentes que puede ser ampliado a fin de recuperar nuevos

significados acerca del problema estudiado; (2) Las entrevistas se realizaron en la última etapa del segundo ciclo escolar en confinamiento por lo que es posible que las respuestas del profesorado refieran a opiniones categóricas producto del cansancio y la ambigüedad del retorno a la presencialidad; por ello, se propone realizar investigaciones tendientes a analizar las percepciones, experiencias, significados y prácticas de los docentes en los próximos meses, particularmente, luego del programa de vacunación y el receso escolar, y; (3) Considerando el carácter descriptivo del estudio, se propone el uso de los resultados de la investigación en el diseño de estrategias y planes de acción orientados a fortalecer la docencia y subsanar las debilidades expuestas.

Finalmente, nos sumamos a la propuesta de Cabrera et al. (2021):

Apostemos por la confianza, por el respeto, y devolvamos la dignidad a los miles de millones de docentes que hoy, de la mano de las familias, cuidamos y acompañamos la formación humana con miras a transitar a un mejor futuro para todos. (p. 5)

Referencias

- Acuerdo número 02/03/20 [Secretaría de Educación Pública]. 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. 15 de marzo de 2020. <https://bit.ly/2FG3Ugv>
- Alarid, D. (18 de noviembre de 2021). Trabajo docente en tiempos de pandemia. Contexto local de Cuba, México, Puerto Rico y Costa Rica. [Archivo de Video]. YouTube. <https://bit.ly/2Rjv56r>
- Alves, M. M., y Barreto, S. (2006). Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y género. En M. Feldfeber y D. Andrade (Eds.), Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos? (pp. 181-204). NOVEDUC.
- Andrade, D. (2020). Actores sociales que intervienen en la formación continua y desarrollo profesional docente. En MEJOREDU, La Formación Continua y el Desarrollo Profesional Docente en el Contexto de Nuevas Normalidades (pp. 144-150). MEJOREDU.
- Bardin, L. (1991). Análisis de contenido. Ediciones Akal.
- Cabrera, D. M., Escalante, L., y Pinto, L. (2021). La profesión docente en tela de juicio. La experiencia de trabajar bajo sospecha. Revista Iberoamericana de Docentes, 1-7. <https://bit.ly/3vSi16E>
- Cervantes, E., Gutiérrez, P. R., y Anaya, F. (2019). La gobernanza y la supervisión escolar: un modelo en construcción. En E. Cervantes (Ed.), Supervisión escolar en Chihuahua: Impactos. Dilemas y perspectivas en la educación básica. Criterios para un balance inicial en el estado de Chihuahua (pp. 295-308). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <https://bit.ly/3iALRZX>
- Chamberlain, L., Lacina, J., Bintz, W. P., Jimerson, J. B., Payne, K., y Zingale, R. (2020). Literacy in Lockdown: Learning and Teaching During COVID-19 School Closures. *The Reading Teacher*, 74(3), 243-253. <https://doi.org/10.1002/trtr.1961>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020a). Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación básica. Autoedición. <https://bit.ly/2ORmDu3>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020b). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. Principales hallazgos. Autoedición. <https://bit.ly/2TFHRx3>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-CoV-2. Voces y perspectivas de los actores. Autoedición. <https://bit.ly/3f2W2EB>

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). Informe de pobreza y evaluación 2020. Chihuahua. Autoedición. CONEVAL. <https://bit.ly/34MY1H2>
- Cornejo, R., Araya, R., Parra, D., y Vargas, S. (18 de agosto de 2020). El bienestar/malestar emocional de los/as docentes y la “bitácora” del abandono. Diario Uchile. <https://bit.ly/3igmFb1>
- Galeano, M. E. (2021). Investigación cualitativa. Preguntas inagotables. Universidad de Antioquia.
- Giroux, H. A. (2020). The COVID-19 Pandemic is Exposing the Plague of Neoliberalism. In N. K. Denzin, y M. D. Giardina [Eds.], Collaborative Futures in Qualitative Inquiry. Research in a Pandemic (pp. 17-27). Routledge.
- Gobierno del Estado de Chihuahua. (04 de abril de 2021). Exponen en foro virtual herramientas digitales para innovar clases a distancia. Gobierno del Estado de Chihuahua: <https://bit.ly/3fNDCbh>
- 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), 1-40. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4140>
- Hendrikx, W. (2020) What we should do vs what we do: teachers’ professional identity in a context of managerial reform, Educational Studies, 46:5, 607-623. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>
- Lerner, D. (26 de noviembre de 2020). La alfabetización en tiempos de pandemia 2021-2021 [Archivo de Video]. YouTube. <https://bit.ly/34A6YmX>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia. Un profesorado con buenos principios. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13(1), 1-26. <https://bit.ly/2STExxR>
- Meo, A. I., y Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. RASE. Revista de Sociología de la Educación, 14(1), 103-127. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>
- Molina-Pérez, J., y Luengo, J. (2020). Reconstrucciones “Resilientes” de la Identidad Profesional del Profesorado: Endoprivatización y Cultura Performativa en Andalucía (España). REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18(2), 57-75. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.003>
- Molina-Pérez, J., y Pulido-Montes, C. (2021). COVID-19 y Digitalización “Improvisada” en Educación Secundaria: Tensiones Emocionales e Identidad Profesional Cuestionada. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 10(1), 181-196. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>
- Rea, D. (3 de abril de 2020). El confinamiento incrementó violencia contra infancia. La Verdad. Periodismo de Investigación. <https://bit.ly/3gs5TTT>

- Paes, F., y Freitas, S. (2020). Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. *Linguagem em Foco*, 12(2), 129-149. <https://doi.org/10.46230/2674-8266-12-4050>
- Schmidt, B., Palazzi, A., y Piccinini, C. (2020). Entrevistas online: potencialidades y desafíos para la recogida de datos en el contexto de la pandemia de COVID-19. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social (REFACS)*, 8(4), 960-966. <https://doi.org/10.18554/refacs.v8i4.4877>
- Sieglin, V., y Ramos, M. E. (2008). Políticas identitarias, reformas educativas y salud mental en el magisterio mexicano. En J. Bokser y S. Velasco (Eds.), *Identidad, sociedad y política* (pp. 140-168). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Silva, C., y Gutiérrez, A. (2020). La reforma educativa de 2013 y sus efectos en la precarización del trabajo docente en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(140), 1-40. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4630>
- Tyack, D., y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Secretaría de Educación Pública.

Acerca de la autora

Evangelina Cervantes Holguín, licenciada en Educación Preescolar, licenciada en Derecho, Maestra en Desarrollo Educativo y Doctora en Educación. Tiene experiencia como docente en pregrado y posgrado en educación. Autora y coautora de libros y artículos de libro sobre política educativa, formación docente y didácticas especializadas. Ponente en congresos nacionales e internacionales con las mismas temáticas. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores y Profesora con perfil deseable en el Programa para el Desarrollo del Profesorado (PRODEP). Actualmente es profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y Coordinadora de la Unidad Juárez del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, institución formadora de docentes dependiente del Gobierno del Estado.