

Desventajas educativas, sociales y tecnológicas en tiempos de pandemia: la interseccionalidad en las estudiantes de una unidad UPN en la Ciudad de México

Educational, Social and Technological Disadvantages in Times of Pandemic: Intersectionality in the Female Students of a UPN Unit in Mexico City

José Luis González Callejas

Universidad Autónoma Metropolitana, México

jgonzalezc@correo.xoc.uam.mx

<http://ORCID:0000-0002-5201-9294>

Gustavo Mejía Pérez

Universidad Autónoma Metropolitana, México

gmp@azc.uam.mx

<http://ORCID:0000-0002-2370-4276>

RESUMEN

El objetivo de este escrito es mostrar, a partir de los resultados de un cuestionario aplicado durante mayo de 2020, las condiciones en que las alumnas de una unidad de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la Ciudad de México han continuado sus estudios durante la pandemia Covid-19. El concepto de interseccionalidad nos permite mostrar que las desventajas sociales y económicas (precariedad laboral, trabajo no remunerado, dependencia económica) en las que vivían las estudiantes antes de la pandemia se recrudecieron, en particular para aquellas que trabajan en el sector educativo, pues a las tareas que ya realizaban se sumaron el trabajo desde casa y el cuidado de las personas dentro del hogar (triple jornada laboral). Ante esta situación se sugiere desarrollar estrategias enfocadas en las mujeres del sector educativo (en particular en aquellas que aún están en formación), para que la pandemia y el eventual regreso a las aulas, no redunde en sobrecarga de trabajo y empeoramiento de sus condiciones laborales.

Palabras clave: educación superior, profesionales de la educación, educación básica, pandemia, empleo de las mujeres.

ABSTRACT

This paper aims to show, based on the results of a questionnaire applied in May 2020, the conditions in which the female students of a unit of the National Pedagogical University (UPN) in Mexico City have continued their studies during the Covid-19 pandemic. The concept of intersectionality allows us to show that the social and economic disadvantages (job insecurity, unpaid work, economic dependence) in which the students lived before the pandemic intensified, particularly for those who work in the education sector, since they had to add to the tasks they were already performing working from home and caring for people within the home (triple burden). Given this situation, it is suggested to develop strategies focused on women in the education sector (particularly those who are still in training), so that the pandemic and the eventual return to the classroom do not result in work overload and worsening of their working conditions.

Keywords: higher education, education professionals, basic education, pandemic, women's employment.

INTRODUCCIÓN

Desde marzo de 2020 cerca de 1 500 millones de estudiantes en más de 170 países tuvieron que suspender sus actividades tras el reconocimiento, por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS), de la propagación de la Covid-19 como una pandemia (Azzi-Huck y Shmis, 2020; Moreno y Gortazar, 2020).

De acuerdo con Hershberg, Flinn-Palcic y Kambhu (2020), menos de la mitad de las instituciones de educación superior (IES) en América Latina y el Caribe (ALC) tomaron medidas para mitigar los efectos de la pandemia entre las y los estudiantes en condiciones socioeconómicas y territoriales desventajosas, en particular en lo que se refiere al acceso a Internet, por lo que se prevé una caída en las matrículas de pregrado y posgrado entre 10 y 25%.

Alrededor de 20 000 IES cesaron sus operaciones normales y enviaron a 200 millones de estudiantes a sus hogares. Esta situación ha implicado que cerca de 99% del alumnado de educación superior (ES) en todo el mundo haya sido afectado por la pandemia (Malee y Arnhold, 2020). En opinión de Malee y Arnhold (2020), desde la primera oleada de la Covid-19 la brecha digital expuso la desigualdad socioeconómica de la educación a distancia, y aumentó la probabilidad de que las y los estudiantes desatendidos y en condición de riesgo no vuelvan a los *campi* cuando se reestablezca la modalidad presencial.

Las desigualdades en cobertura, calidad y equidad de la educación antes de la pandemia se han acentuado, pues la población marginada (que incluye a la población estudiantil, al profesorado y al sector administrativo) difícilmente puede acceder a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), así como tener una idea clara del uso de los recursos digitales (Moreno y Gortazar, 2020).

De acuerdo con el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESLAC, 2020), el cese de las actividades presenciales en las IES ha obligado al estudiantado a adaptarse a una situación nueva, sin una idea clara de cuánto tiempo va a durar, cuáles serán la extensión e intensidad del impacto inmediato sobre su vida cotidiana, cuál será la magnitud del costo financiero y cuál será la probabilidad de que continúen su formación académica.

En este sentido, la pandemia global no sólo ha puesto de manifiesto las carencias y deficiencias entre los sistemas de educación terciaria para llevar a cabo la transición a educación en línea a nivel mundial, nacional y regional, también ha exhibido las desigualdades que existen entre la población estudiantil y sus familias, las cuales muestran que la brecha digital y la del aprendizaje pueden profundizarse aún más, sobre todo para aquéllas con alguna discapacidad o con necesidades educativas diversas (Alcántara, 2020; Malee y Arnold, 2020; Alasuutari, 2020).

Estos fenómenos sociales ponen en riesgo el Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021), que consiste en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. En este sentido, los mencionados procesos constituyen problemas sociales a los cuales las instituciones buscan hacer frente mediante el diagnóstico, planeación y ejecución de planes de acción para atender las necesidades del estudiantado en condición de riesgo (Jamrozik y Nocella 1998).

En este contexto, durante mayo de 2020, la Dirección de Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) solicitó a sus dependencias realizar un diagnóstico interno con el fin de conocer las características generales de la población, identificar los recursos con que se contaba para el estudio en casa y advertir los factores de riesgo ante la Covid-19. A más de un año de distancia, el presente trabajo muestra el resultado del diagnóstico de la Unidad 097 de la UPN de la Ciudad de México (en adelante, “la Unidad”), con el objetivo de mostrar las condiciones en que sus estudiantes continuaron sus actividades desde marzo de 2020 hasta principios de 2022, y reflexionar sobre las dificultades que han enfrentado. El artículo analiza la situación de las estudiantes de esta IES, pues representa el 97% de las personas que participaron en el diagnóstico. Consideramos pertinente el concepto de interseccionalidad (Hill y Bilge, 2019; Golubov, 2016; Viveros, 2016) para dar cuenta de la triple jornada laboral que las estudiantes tuvieron que enfrentar durante la primera oleada de la Covid-19 en México. Este análisis es relevante en particular en el contexto del inminente regreso a clases presenciales en nuestro país, pues es probable que esta situación aumente la

carga de trabajo de las profesoras de nivel básico, en particular de las que aún siguen estudiando, como es el caso de las estudiantes de la Unidad.

EDUCACIÓN SUPERIOR, EMPLEO Y TRABAJO NO REMUNERADO

La desigualdad y la precarización laboral basada en el género que viven las mujeres es un problema social anterior a la pandemia. Para 2018, 55.3% de las mujeres económicamente activas de 15 años y más no tenían acceso a trabajos formales. Además, en 2016, de los más de 18 millones de personas de 15 años y más que no tenían ingresos propios, 25.2% eran hombres y 74.8% mujeres (Inmujeres-INEGI, 2018).

Desde un punto de vista teórico, la acumulación de desventajas estructurales en la población femenina puede comprenderse como resultado de la intersección de su ubicación en diversos y diferentes campos y sistemas sociales (Hill y Bilge, 2019; Golubov, 2016; Viveros, 2016). Esta interseccionalidad adquiere modalidades particulares y diversas entre las poblaciones que cursan estudios terciarios (Byrd, Brunn-Bevel y Ovink, 2019).

A pesar de que en las últimas décadas existe un avance en el acceso de las mujeres a la ES en México, pues representan la mitad de la matrícula, existe un número importante que sale del sistema, o que están excluidas por razones relacionadas con los roles de género, en los que el papel de madres, esposas y cuidadoras predomina antes que el de profesionistas (Bautista y López, 2020). Para el ciclo escolar 2015-2016, el grado de absorción en ES incorporaba 71 de cada cien hombres y 66 de cada cien mujeres. Además, cuando las mujeres ingresan a la ES suelen concentrarse en las áreas de Educación y Salud, donde la participación de las mujeres supera a la de los hombres en 47.6 y 32.8 puntos porcentuales, respectivamente (Inmujeres-Inegi, 2018).

Las dificultades de las mujeres en la ES no sólo se limitan al acceso, también se encuentran en la permanencia. Las estudiantes cuyas familias se encuentren en una situación de crisis económica como consecuencia de la pandemia tendrán mayor carga de trabajo

doméstico. Al ser las encargadas principales de esta labor, son más propensas que los hombres a abandonar sus estudios en caso de que la familia tenga dificultades económicas (Bautista y López, 2020).

Estas dificultades continúan tras concluir sus estudios pues, aunque representan 53% de quienes egresan, una quinta parte de ellas no se inserta en el mercado laboral. Existe una desvinculación que dificulta su ingreso al mercado laboral, que se da en gran medida por la asunción del papel de madres (a los 22 años, 50% de las mujeres ya lo ha sido al menos una vez), y por la falta de apoyo institucional para poder cubrir las necesidades de cuidado de sus infantes (Bautista y López, 2020).

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021), la crisis provocada por la Covid-19 profundiza los nudos de la desigualdad de género y atenta contra la autonomía de las mujeres. Algunos de los sectores económicos que emplean a la mayoría de las mujeres en la región se encuentran en mayor riesgo; además, se caracterizan por altas tasas de informalidad, bajas remuneraciones, bajos niveles de calificación y por no dar a sus trabajadoras acceso a protección social (CEPAL, 2021).

En el contexto de la pandemia global, el ingreso de las mujeres al mercado laboral se ha complicado como consecuencia de las propias medidas para afrontar la emergencia sanitaria. Esta situación se agrava debido a que, tradicionalmente, las labores domésticas no remuneradas y los cuidados suelen delegarse a las mujeres (CEPAL, 2021). Estos trabajos no remunerados demandan tiempo y obstaculizan las oportunidades de las mujeres para acceder al mercado laboral en condiciones más favorables. Las mujeres destinan en promedio a estas actividades 39.2 horas a la semana, mientras que los hombres sólo 13.9 (Inmujeres-INEGI, 2018). Las mujeres destinan más horas a las labores domésticas y de cuidados, con 65% de su tiempo de trabajo total, y 32.3% a aquellas actividades por las que regularmente se recibe un ingreso monetario (Inmujeres, 2020).

Esta precarización se ha agravado con el confinamiento, pues la suspensión de clases para prevenir la propagación de la enfermedad en el nivel educativo básico disminuye el tiempo que las mujeres que son madres podrían dedicar a continuar sus estudios universitarios; además, incrementa la carga de trabajo que deben disponer al

cuidado de sus descendientes, así como a las labores domésticas no remuneradas (Imujeres, 2020).

Un caso particularmente crítico es el de las mujeres que se desempeñan como maestras. En la región de ALC siete de cada diez personas que trabajan en educación son mujeres, que tuvieron que responder a las nuevas formas de educación, en muchos casos sin la posibilidad de formación o capacitación previa, y sin las competencias o los recursos suficientes para adaptar su trabajo a las exigencias de la enseñanza a distancia y al uso de plataformas para la educación vía remota (CEPAL, 2021).

Como consecuencia del trabajo desde casa, las mujeres que trabajan en el sector educativo también tienen que realizar actividades educativas para los propios miembros de su familia (en particular aquellas que son madres con hijos en edad escolar), que se suman a su carga cotidiana de actividades domésticas, de cuidado, de limpieza, de compra, de desinfección de los productos que se traen de fuera, así como a las horas que ocupan para las tareas escolares de niñas y niños, además del cuidado de más personas que permanecen recluidas en casa por la cuarentena (triple jornada laboral) (Ferreira, 2020; Chávez *et al.*, 2010). Como señala la Comisión Interamericana de Mujeres (CIM, 2020, p. 4):

Las medidas de confinamiento buscan proteger la salud pública y evitar el colapso de los servicios de salud; sin embargo, su aplicación no es neutra desde el punto de vista de género. Los hogares se han convertido en el espacio donde todo ocurre: el cuidado, la educación de los niños, niñas y adolescentes, la socialización, y el trabajo productivo; lo que ha exacerbado la crisis de los cuidados. Se ha incrementado la carga de trabajo relacionada con el cuidado y la atención a las personas, cuya respuesta debería ser colectiva. Sin embargo, la realidad es que ésta no se distribuye equitativamente, sino que recae principalmente en las mujeres, y no está valorada ni social ni económicamente.

A partir de este recuento de estudios, se resume que las condiciones de las mujeres para ingresar y terminar la ES son más difíciles que para los hombres: entran menos mujeres y tienen más probabi-

lidad de desertar por cuestiones de género (Bautista y López, 2020). Pero las desigualdades continúan al egreso de la carrera, pues las mujeres tienen más dificultades para acceder a trabajos formales o lograr ingresos propios (Inmujeres-INEGI, 2018). Estas condiciones precarias previas se acentuaron con la pandemia, pues las mujeres tienen más riesgo de perder el empleo y han sufrido un aumento en actividades domésticas y de cuidado no remuneradas como resultado del confinamiento (Ferreira, 2020). Todas estas situaciones desfavorables se concentraron aún más para las mujeres que trabajan en la educación, pues a la sobrecarga de trabajo que derivó de la pandemia se agrega el trabajo docente en casa y la educación de los hijos para las que son madres (CEPAL, 2021).

En las siguientes secciones mostraremos el estado de la interseccionalidad entre estudiantes universitarias de una IES en la Ciudad de México.

El caso de estudio: una Unidad UPN de la Ciudad de México

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general. Desde 1979 cuenta con al menos un *campus* en cada entidad federativa de México. En la actualidad está conformada por 70 Unidades, 208 subsedes y tres universidades pedagógicas descentralizadas en todo el país (UPN, 2020).

De acuerdo con un diagnóstico realizado por la UPN en 2016, era necesario incrementar los recursos para que la tecnología llegase a la totalidad de las Unidades y habilitar al profesorado en competencias digitales, en otras palabras: se debía disminuir la brecha digital del alumnado y de la planta docente. Para satisfacer esta necesidad se requería:

- Dotar a las Unidades de instalaciones adecuadas para mejorar la conectividad.
- Adquirir insumos que permitan generar bases de datos de los procesos académicos.

- Reestructurar la red interna para tener una comunicación eficiente.
- Contar con servidores y plataformas educativas para atender un mayor número de estudiantes (UPN, 2016).

El diagnóstico indica que las Unidades sólo tenían la infraestructura necesaria para atender una limitada oferta educativa (entre 200 y 250 alumnos), y que carecían del equipamiento suficiente para el uso de TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De igual forma, advertía que era necesario remodelar o dar mantenimiento a edificios, mobiliario y redes eléctricas, así como actualizar equipos de cómputo. Un caso particular son las Unidades de la Ciudad de México que no cuentan con edificios adecuados para el desarrollo de funciones académicas (UPN, 2016).

Para mayo de 2020, la Unidad impartía la licenciatura en Educación Preescolar, plan 2008, la maestría en Educación Básica y dos licenciaturas en línea. La matrícula que atendía durante el ciclo escolar 2020-2021 era de 316 estudiantes en forma presencial y 108 en línea. A esta cifra deben agregarse 40 estudiantes más que durante el mes de mayo cursaban algún diplomado. La distribución de la matrícula por programa educativo se muestra en el cuadro 1.

■ Cuadro 1. Distribución de la matrícula de la Unidad por programa educativo

Programa educativo	Número de estudiantes
Licenciatura en Educación Preescolar, plan 2008	229
Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar	150
Licenciatura en Educación Secundaria	23
Maestría en Educación Básica	22
Diplomados	40
Total	464

Fuente: Servicios escolares de la Unidad.

Como se observa en el cuadro 1, el número de estudiantes que tuvo que cambiar a la modalidad a distancia fue de 291, lo que representa 62.7% de la matrícula total. Es importante señalar que la población estudiantil que atiende la Unidad también se encuentra en servicio en el nivel educativo básico, lo que les confiere un perfil muy especial, pues son estudiantes que trabajan.

Condiciones de la población estudiantil femenina para estudiar en casa

En este trabajo sólo se analiza el caso de las estudiantes que acudían de forma presencial a la Unidad a mediados de mayo de 2020, en el contexto de la primera ola de la Covid-19 en México. Con el fin de conocer sus condiciones para estudiar en casa se aplicó un cuestionario que respondieron a través de un formulario en la plataforma *Google Drive*. El cuestionario constó de 24 reactivos organizados en tres apartados. En el primero se recogieron datos para caracterizar el perfil socioeconómico de la población estudiantil. En este apartado se incluyeron preguntas sobre el estado civil, el número de hijos y apoyo para el trabajo doméstico y el cuidado de familiares, pues como señalan estudios previos (Inmujeres-INEGI, 2018; CEPAL, 2021), estas labores se incrementaron durante la pandemia. El segundo identificó los recursos de la comunidad estudiantil para el estudio a distancia. Aquí se exploraron dos conjuntos de variables: el acceso a dispositivos y conexión a Internet y las habilidades digitales de las estudiantes. Por último, se exploró qué porcentaje del estudiantado presentaba alguno de los factores de riesgo indicados por la Secretaría de Salud (DOF, 2020). El análisis que aquí se muestra sólo se enfoca en el perfil socioeconómico y en las condiciones y recursos que las estudiantes tenían para estudiar desde casa.

Los formularios fueron respondidos entre el 4 y el 13 de mayo de 2020. De las 316 personas matriculadas que acudían de forma presencial a la Unidad en licenciatura, maestría o algún diplomado se obtuvieron 257 respuestas, lo que representa 68.6% del total.

De las 257 personas que respondieron al cuestionario, 97.7% se identificaron como mujeres. Dada la predominancia casi absoluta de las mujeres en la población que respondió al cuestionario, a partir de este punto se hablará de las personas que participaron en el estudio en femenino. De acuerdo con las respuestas de las estudiantes, 79.8% cursaba la licenciatura en Educación Preescolar, 15.6% estaba en algún diplomado y 4.7% en maestría; su edad oscilaba entre los 18 y 60 años, con una media de 33.5. En cuanto a su estado civil, 49% eran solteras, 32.7% eran casadas y 18.3% vivían en unión libre.

De acuerdo con las respuestas al cuestionario, el número de personas que vivía en la casa de las estudiantes oscilaba entre 0 y 15, con promedio de 4.39. Además, en más de 50% de los casos, el número de habitantes era igual o mayor a cuatro personas. El cuestionario muestra que dos terceras partes de quienes respondieron al cuestionario tenía entre 2 y 3 hijas o hijos, y casi 80% cursaba el nivel de pregrado.

Condiciones familiares y laborales para estudiar en casa

En esta sección se exploran algunas variables del entorno familiar y laboral de las estudiantes que pueden afectar el estudio desde casa. Las variables que se analizaron fueron si son cuidadoras principales de un adulto mayor o persona con discapacidad; si cuentan con la ayuda de alguien en las labores de la casa y el cuidado de las personas; el número de hijas o hijos y las horas de trabajo a la semana.

En primer lugar, en el cuadro 2 se presentan los resultados del cruce de las preguntas ¿Quién te ayuda con el cuidado de la casa y de las personas con las que vives? y ¿Eres cuidadora principal de algún adulto mayor o persona con discapacidad?

■ Cuadro 2. Principal cuidadora/Ayuda en casa

Quién ayuda en casa	Cuidadora principal		Total
	Sí	No	
Otra persona	2	4	6
Otro pariente	7	7	14
Hermano o hermana	4	10	14
Nadie	19	31	50
Papá o mamá	12	67	79
Pareja	21	73	94
Total	65	192	257

Fuente: diagnóstico de población estudiantil: Covid-19 y condiciones para estudiar a distancia.

De acuerdo con lo que se observa en el cuadro 2, 65 personas son cuidadoras principales de un adulto mayor o una persona con discapacidad, lo que representa 25% de la población encuestada. De ese grupo, las personas que son principales cuidadoras y no cuentan

con ayuda son 19, que representan 7%. Esta primera mirada a las condiciones de las estudiantes revela que al menos para una cuarta parte, el tiempo en casa durante el confinamiento se dividía por lo menos en tres grandes ocupaciones: el trabajo, los estudios y el cuidado (triple jornada laboral).

Además de trabajar, estudiar y cuidar de alguien de la tercera edad o con alguna discapacidad, algunas de las mujeres que estudian, también desempeñan el rol de madre. En el cuadro 3 se muestra el número de hijas o hijos que tienen las estudiantes de la Unidad.

■ Cuadro 3. Número de hijas o hijos

No. Hijos	Estudiantes		Total
	Hombre	Mujer	
0	3	91	94
1	0	57	57
2	2	74	76
3	0	27	27
4	1	1	2
5	0	1	1
Total	6	251	257

Fuente: diagnóstico de población estudiantil: Covid-19 y condiciones para estudiar a distancia.

En el cuadro 3 se observa que 94 estudiantes no tienen hijas o hijos, lo que representa 36.5%. Las otras dos terceras partes de la población estudiantil tiene entre uno y hasta cinco. De las 50 personas que no cuentan con ayuda en casa, 37 tienen al menos uno, este grupo representa 14.3%. Los datos que muestran la magnitud de las dificultades que las estudiantes afrontan también dan cuenta de su acumulación, en otras palabras: una persona que no tiene apoyo en casa puede tener al menos una hija o un hijo, y ser la principal cuidadora, es decir, tienen una triple jornada laboral (Chávez *et al.*, 2010). Para analizar este acumulado de variables se hizo un último cruce: Número de hijas o hijos y cuidadora principal. El resultado se muestra en el cuadro 4.

■ Cuadro 4. Número de hijas e hijos-Cuidadora principal

Hijos/Cuidadora	Sí	No	Total
0	22	72	94
1	14	43	57
2	25	51	76
3	2	25	27
4	1	1	2
5	1	0	1
Total	65	192	257

Fuente: diagnóstico de población estudiantil: Covid-19 y condiciones para estudiar a distancia.

En el cuadro 4 se observa que 65 personas son la principal cuidadora, pero sólo 43 de ellas tiene una hija, o un hijo, o más. De acuerdo con lo mostrado en los cuadros 3 y 4, 37 personas viven con las tres condiciones: son principales cuidadoras, tienen al menos una hija o hijo y no reciben ayuda, lo que representa 14% de la población estudiantil. Para esta población el tiempo en casa durante el confinamiento por lo menos se divide en cuatro actividades: trabajo, cuidado de hijas e hijos, cuidado de otra persona y estudios.

Por último, se cruzó el número de horas de trabajo a la semana con la variable ayuda en casa. Los resultados muestran que de las 50 personas que no cuentan con ayuda, el rango de horas de trabajo a la semana va de 2 a 55, con un promedio de 26.3. Por último, es necesario señalar que de estas 50 personas que no tienen ayuda en casa, y que en promedio trabajan 26.3 horas a la semana, 37 tiene al menos una hija o un hijo, y son las principales cuidadoras de un adulto mayor o de alguien con discapacidad, lo que representa 74% dentro de este grupo.

Los datos presentados en este apartado muestran la concentración de condiciones extraescolares, no atribuibles a la agencia ni la responsabilidad individual de las estudiantes, que limitan de forma importante la continuación y el desempeño de su proceso educativo. Desde el punto de vista al que hemos aludido al inicio de este documento (ONU 2021; SEP, 2020), estas condiciones representan un serio obstáculo para que la población que se identifica como mujer en la Unidad (97%) continúe sus estudios profesionales durante la pandemia a través de una modalidad remota –suponiendo que cuenta con la infraestructura y la capacitación necesarias–. De igual

modo, genera serias dudas acerca de su eventual incorporación a una modalidad presencial, dadas las dificultades y sacrificios a las que se enfrentarán para sobrevivir a la pandemia, sin tomar en cuenta la posibilidad de que contraigan la Covid-19.

Recursos para estudiar en casa

En esta sección se analizan las variables asociadas con los recursos y habilidades digitales que tienen las estudiantes para estudiar en casa. De acuerdo con las respuestas al formulario, sólo 15 personas carecían de Internet en su domicilio, lo que representa 5.8% de la población estudiantil. El cuadro 5 muestra la opinión de las estudiantes sobre la calidad de este servicio.

■ Cuadro 5. Calidad de la conexión a Internet

Calidad de conexión a Internet	Porcentaje
Tengo Internet lento (o de datos limitados), pero suficiente para ver algunos videos pregrabados.	10.51
Tengo Internet lento, pero sin límite de datos, por lo cual puedo ver videos pregrabados de manera rutinaria.	14.40
Tengo Internet muy básico, sólo con suficientes datos para bajar correos, chats e imágenes fijas, de manera rutinaria.	29.57
Tengo Internet rápido y puedo participar en videollamadas sincrónicas en donde participarían todos.	45.53
Total	100.00

Fuente: diagnóstico de población estudiantil: Covid-19 y condiciones para estudiar a distancia.

Como se aprecia en el cuadro 5, casi la mitad de las estudiantes contaba con una conexión a Internet que les permitía realizar videollamadas sincrónicas, pero casi 30% sólo contaba con un servicio básico. Cuando las estudiantes no contaban con Internet en casa, la forma más común como accedían a la Internet era a través del plan de datos de su teléfono inteligente (58%), seguido de otro recurso no identificado (24.9%) y el café Internet (15.6%). Los resultados del sondeo sobre los dispositivos con que contaban las estudiantes para conectarse a Internet se muestran en el cuadro 6.

■ Cuadro 6. Dispositivos para acceder a Internet

Dispositivos	Porcentaje
Computadora de escritorio	9.73
Laptop	16.73
Laptop, Tablet	0.78
Teléfono inteligente	10.12
Teléfono inteligente, Computadora de escritorio	12.84
Teléfono inteligente, Computadora de escritorio, Laptop	1.56
Teléfono inteligente, Computadora de escritorio, Laptop, Tablet	1.17
Teléfono inteligente, Computadora de escritorio, Tablet	1.17
Teléfono inteligente, Laptop	41.25
Teléfono inteligente, Laptop, Tablet	3.50
Teléfono inteligente, Tablet	1.17
Total	100.00

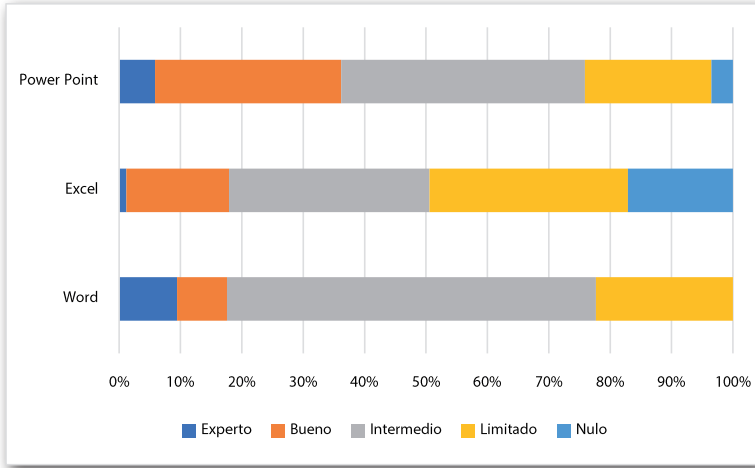
Fuente: diagnóstico de población estudiantil: Covid 19 y condiciones para estudiar a distancia.

El cuadro 6 refleja que alrededor de 60% de las estudiantes tenían dos o más dispositivos para conectarse a Internet, y cerca de 26% sólo uno. No obstante, 55% compartía la laptop con alguien más, 28% la computadora personal y 11% el teléfono inteligente. Además del acceso a una conexión y dispositivos se exploró el nivel de dominio que las estudiantes tenían sobre tres grupos de recursos digitales: paquetería básica, aplicaciones para la comunicación y plataformas para el trabajo en línea. El nivel de dominio en relación con la paquetería se muestra en el gráfico 1.

Como se aprecia en el gráfico 1, el nivel general de dominio de la paquetería básica en las estudiantes de la Unidad es intermedio. En el nivel experto sólo se ubica 10% en *Word*, y un porcentaje menor en los otros dos programas. Este primer acercamiento a las habilidades digitales de las estudiantes sugiere que es un área en la que se requiere trabajar. En lo que respecta a las aplicaciones para comunicarse, los resultados se muestran en el gráfico 2.

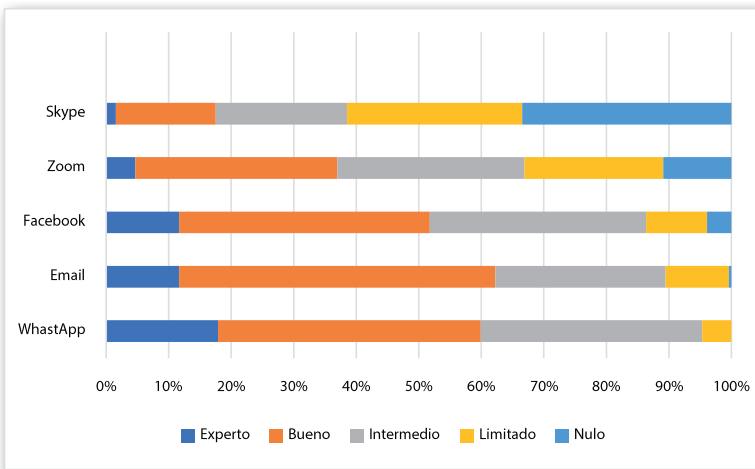
En el gráfico 2 se aprecia que la aplicación cuyo mejor dominio evaluaron para comunicarse fue *WhatsApp*, en segundo lugar, el correo electrónico, y en tercero *Facebook*. Las aplicaciones especializadas para videoconferencias no eran dominadas, al menos, hasta mayo de 2020, es decir, casi a mediados de la primera ola de la Covid-19 en México. En lo que se refiere a las plataformas para el trabajo en línea, los resultados se muestran en el gráfico 3.

■ Gráfico 1. Nivel de dominio de paquetería básica



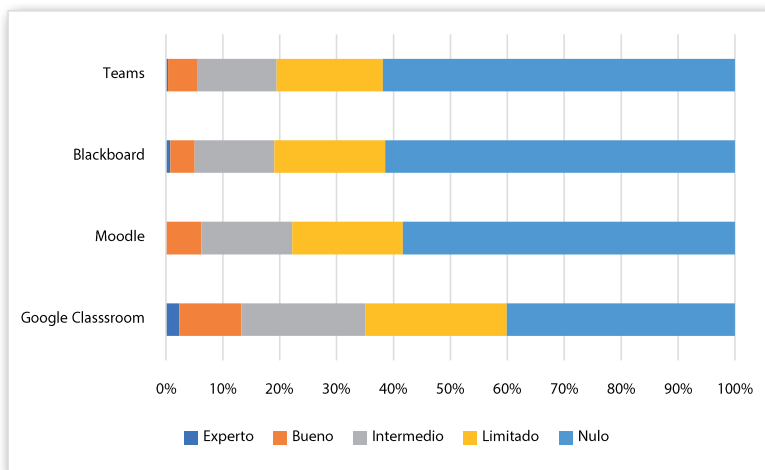
Fuente: diagnóstico de población estudiantil: Covid-19 y condiciones para estudiar a distancia.

■ Gráfico 2. Nivel de dominio de aplicaciones para la comunicación



Fuente: diagnóstico de población estudiantil: Covid-19 y condiciones para estudiar a distancia.

■ Gráfico 3. Nivel de dominio de plataformas para el trabajo en línea



Fuente: diagnóstico de población estudiantil: Covid-19 y condiciones para estudiar a distancia.

El gráfico 3 muestra que, para mayo de 2020, el dominio por parte de 60% de las estudiantes en tres de las plataformas (*Teams*, *Blackboard* y *Moodle*) era nulo. La plataforma con el mayor porcentaje de dominio (60%) era *Google Classroom*; sin embargo, este porcentaje correspondía a un nivel limitado. Los resultados de estos apartados permitieron conocer la infraestructura y las habilidades de las estudiantes de la Unidad. Si bien la mayoría contaban con el requisito básico (conexión a *WiFi* y algún equipo), el dominio de paquetería y plataformas comunicacionales para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje no eran consistentes en un porcentaje considerable.

DISCUSIÓN. ACUMULACIÓN Y EXACERBACIÓN DE DESVENTAJAS

Las desventajas estructurales que viven las mujeres en México como producto de la interseccionalidad de sus condiciones de vida, particularmente en relación con la educación y el trabajo, existen desde antes de la pandemia: menos oportunidades para ingresar a la ES

(Inmujeres-INEGI, 2018); más probabilidad de abandono escolar y más dificultades para ingresar al mercado laboral (Bautista y López, 2020); menos acceso a trabajos formales y menor probabilidad de tener ingresos propios (Inmujeres-INEGI, 2018); menores ingresos por el trabajo realizado, menos acceso a seguridad social y mayor cantidad de trabajo no remunerado (CEPAL, 2021). Todas estas desventajas se han acumulado y se han exacerbado durante la pandemia entre ciertos grupos, como las estudiantes de la Unidad: mujeres que trabajan en la educación, que son madres o cuidadoras, y que en muchas ocasiones no cuentan con ayuda en casa, en otras palabras, un porcentaje de la población estudiantil concentra una triple jornada laboral (Chávez *et al.*, 2010).

El caso que hemos analizado no sólo es representativo de las unidades de la UPN ubicadas en la Ciudad de México, también podría serlo de otro tipo de IES que durante el último año han trabajado en condiciones similares. La descripción general de la población estudiantil nos muestra que 14.3% de las estudiantes es la principal cuidadora de un adulto mayor o persona con discapacidad, tiene al menos una hija o un hijo, trabaja en promedio 26 horas a la semana y no recibe apoyo para el cuidado de la casa ni de las personas con que vive. Este porcentaje del alumnado concentra una serie de condiciones que dificultan el desarrollo de su proceso educativo. La interseccionalidad entre estos factores resulta en múltiples maneras de discriminación y exclusión (Alasuutari, 2020).

En cuanto a los recursos para estudiar desde casa, casi 95% cuenta con conexión a Internet en su domicilio, y la mitad de esa población cuenta con buen servicio; sin embargo, 30% tiene una conexión de baja calidad, y más de la mitad comparte el dispositivo con el que trabaja con algún integrante de la familia.

En lo referente a las habilidades digitales, las cifras revelan un gran retraso en el dominio de los recursos, pues, aunque la mitad de las estudiantes señalaron tener un nivel de dominio bueno o experto en cuatro herramientas (correo electrónico, *WhatsApp*, *Facebook* y *Word*), la otra mitad tiene un dominio intermedio, limitado o nulo. El panorama que sobre la población estudiantil de la Unidad muestra el cuestionario es que no cuenta con las condiciones para acceder o aprovechar las TIC de manera plena. Estos resultados coinciden

con lo señalado por la CEPAL (2021): el personal docente tuvo que responder a las nuevas formas de educación sin la posibilidad de formación o capacitación previa, y sin las competencias o los recursos suficientes para adaptar su trabajo a las exigencias de la enseñanza a distancia y el uso de plataformas digitales.

Es muy probable que las condiciones estructurales que dificultan la equidad en la ES en la UPN no sólo persistan, sino que incluso se profundicen. Datos a nivel global muestran que, en todos los países, las y los estudiantes favorecidos tendrán más probabilidades de beneficiarse de las modalidades en línea. Para mantener y mejorar la educación a distancia en sociedades tan desiguales como la mexicana en el contexto de la Covid-19, quizá sea más importante tener habilidades básicas en lectura que acceso a Internet y TIC (OCDE, 2015), así como contar con un sistema de seguridad social que aminore los procesos autorreforzantes que constituyen la inequidad educativa, en particular en su dimensión digital. Como señalan Willems, Farley y Campbell (2019), las barreras de la inequidad educativa no sólo permanecen en el ámbito digital, sino que se potencian con las condiciones de vida en que las estudiantes intentan aprender.

El panorama hacia el futuro no es alentador, pues a la difícil situación descrita se debe agregar el aumento de divorcios, los casos de violencia doméstica y pérdidas de empleo entre la población estudiantil. Todos estos factores tendrán aún mayor peso en la población estudiantil de escuelas como la Unidad, donde más de 95% son mujeres.

Como resultado de este análisis se proponen algunas estrategias: trabajar con las herramientas que mejor dominan las estudiantes y fortalecer las habilidades desarrolladas en ellas o identificar los recursos tecnológicos que pueden ser más adecuados para las estudiantes y habilitarlas en su manejo (Passey *et al.*, 2018). Además, se sugiere identificar a las personas que cuentan con condiciones familiares más difíciles (madres o principales cuidadoras sin apoyo), con más condiciones de inequidad digital (limitado o nulo acceso a dispositivos y bajo manejo de ellos), pues requieren un apoyo especial focalizado, ya que no cuentan con los recursos para trabajar en casa. En este sentido, se sugiere localizar a esta población e indagar

con ellas el tipo de apoyo que requieren para desarrollar las estrategias pertinentes. En conclusión, la recomendación para el diseño de los cursos a distancia tendría que aprovechar un equilibrio entre los recursos y habilidades con que cuentan o pueden desarrollar las estudiantes y las demandas que exigen los objetivos y naturaleza de los cursos.

Para que las empresas y fuentes de trabajo que concentran una proporción elevada de mujeres empleadas (como es el caso de las estudiantes de la UPN) sobrevivan a los efectos de la crisis, es importante diseñar políticas de cierre de brechas digitales (CEPAL, 2021). En este sentido, la UPN juega un papel fundamental, pues no sólo tiene la función de ofrecer contenidos y habilidades a sus estudiantes para que ejerzan sus funciones docentes; también, y en particular en el contexto actual, debe habilitarlas en el manejo de herramientas técnicas que les permitan reducir las brechas digitales, tanto a ellas como a sus alumnas.

El caso de las estudiantes de la Unidad es en especial crítico pues, además de las tareas tradicionales, el personal educativo colabora en actividades dirigidas a asegurar condiciones de seguridad material de sus estudiantes, así como de sus respectivas familias, como la distribución de alimentos, productos sanitarios y materiales escolares. Asimismo, al regreso a las actividades presenciales, el personal ocupado en este sector asumirá nuevas responsabilidades asociadas al cuidado y la prevención del contagio, la aplicación de protocolos de higiene y distanciamiento físico, así como la complementariedad con el proceso educativo en las plataformas. Es indispensable planificar estrategias de apoyo al sector educativo que partan de las condiciones estructurantes producto de la interseccionalidad de campos y sistemas sociales en el sistema de ES, para que esta situación no redunde en la sobrecarga y el empeoramiento de las condiciones laborales de las mujeres que allí trabajan (CEPAL, 2021; Byrd, Brunn-Bevel y Ovink, 2019).

REFERENCIAS

Alasuutari, H. (2020). Abordando la desigualdad en la educación durante y después del Covid-19. Los retos de la educación inclusiva. *Education*

- for Global Development*. <https://blogs.worldbank.org/es/education/abordando-la-desigualdad-en-la-educacion-durante-y-despues-del-Covid-19-los-retos-de-la>
- Alcántara, A. (2020). Educación superior y Covid-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 75-82). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/II-SUE_UNAM/541/1/AlcantaraA_2020_Educacion_superior_y_Covid.pdf
- Azzi-Huck, K., y Shmis, T. (2020). Gestionar el impacto de la Covid-19 en los sistemas educativos alrededor del mundo. ¿Qué están haciendo los países para prepararse, afrontarla, y recuperarse de la crisis? *Education for Global Development*. <https://blogs.worldbank.org/es/education/Gestionar-el-impacto-de-la-Covid-19-en-los-sistemas-educativos>
- Bautista, A., y López, G. (2020). El género importa: efectos esperados sobre la educación superior entre las mujeres mexicanas en tiempos de la pandemia por Covid-19. *Revista de Administración Pública*, LV(2), 109-129. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-administracion-publica/article/view/40729/37516>
- Byrd, C., Brunn-Bevel R., y Ovink, S. (Eds.) (2019). *Intersectionality and Higher Education: Identity and Inequality on College Campuses*. Estados Unidos: Rutgers University Press.
- CEPAL (2021). *La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad. Noveno informe Covid 19*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46633-la-autonomia-economica-mujeres-la-recuperacion-sostenible-igualdad>
- Chávez, M., Chapoy, A., Rueda, I., González, M., y Rodríguez, P. (Eds.) (2010). *Trabajo Femenino: Las nuevas desigualdades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Económicas.
- Comisión Interamericana de Mujeres (CIM) (2020). *Covid-19 en la vida de las mujeres: Razones para reconocer los impactos diferenciados*. Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos. <https://www.oas.org/es/cim/docs/ArgumentarioCOVID19-ES.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020, 24 de marzo). *Acuerdo por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar*

- para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-CoV2 (Covid-19). México: Secretaría de Salud. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590339&fecha=24/03/2020
- Ferreyra, M. (2020). *Desigualdades y brechas de género en tiempos de pandemia*. México: Consejo Mexicano de Ciencias Sociales. <https://www.comecso.com/las-ciencias-sociales-y-el-coronavirus/desigualdades-brechas-genero-pandemia>
- Golubov, N. (2016). Interseccionalidad. En H. Moreno y E. Alcántara (eds.), *Conceptos clave en los estudios de género* (pp. 197-213). México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hershberg, E., Flinn-Palcic, A., y Kambhu, C. (2020). *The Covid-19 Pandemic and Latin American Universities*. Center for Latin American & Latino Studies. <https://www.american.edu/centers/latin-american-latino-studies/upload/la-higher-ed-Covid-final.pdf>
- Hill Collins, P., y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. España: Morata.
- Inmujeres-INEGI (2018). *Hombres y mujeres en México 2018*. México: Gobierno de México. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2018.pdf
- Inmujeres (2020). *Covid-19 y su impacto en números desde la perspectiva de género*. México: Gobierno de México. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/543160/Covid19-cifrasPEG.pdf>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2020). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Jamrozik, A., y Nocella, L. (1998). *The Sociology of Social Problems. Theoretical Perspectives and Methods of Intervention*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.
- Malee, R., y Arnhold, N. (2020). El profundo impacto del Covid-19 para la igualdad en la educación superior. *Education for Global Development*. <https://blogs.worldbank.org/es/education/el-profundo-impacto-del-Covid-19-para-la-igualdad-en-la-educacion-superior>
- Moreno, J., y Gortazar, L. (2020). Preparación de las escuelas para el aprendizaje digital, en opinión de los directores. Un análisis de PISA

- 2018 y sus implicancias para la respuesta a la crisis del Covid-19. *Education for Global Development*. <https://blogs.worldbank.org/es/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. París: PISA, OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Passey, D., Shonfeld, M., Appleby, L., Judge, M., Saito, T., y Smits, A. (2018). Digital Agency: Empowering Equity in and Through Education, *Technology, Knowledge and Learning*, (23), 425-439. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9384-x>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). *SEP y ANUIES presentan respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en México para enfrentar la crisis del Covid-19*. <https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/comunicados/2020/170420.html>
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (2016). *Diagnóstico de unidades UPN*. México: UPN. <https://www.upn.mx/index.php/component/phocadownload/category/35-unidades-upn%3Fdownload%3D435:directorio-unidades-7-06-18-pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (2020). *El espacio académico nacional de la UPN*. <https://www.upn.mx/index.php/red-de-unidades/upn-nacional>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Willems, J., Farley, H., y Campbell, C. (2019). The Increasing Significance of Digital Equity in Higher Education: An Introduction to the Digital Equity Special Issue. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(6), 1-8. <https://doi.org/10.14742/ajet.5996>