

Más solos que nunca: experiencias y prácticas de docentes bilingües en tiempo de COVID-19

More Alone than Ever: Experiences and Practices of Bilingual Teachers during COVID-19

Betsy Aricel Rivera Arguello
 <https://orcid.org/0009-0008-2132-2646>
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social,
Unidad Sureste, México
arguellobetsy@gmail.com

Resumen

En el artículo se analizan las experiencias de docentes bilingües durante la pandemia de COVID-19, centrándose en las tácticas y estrategias que implementaron para afrontar los desafíos derivados del cambio hacia la educación a distancia. El análisis de aborda desde la perspectiva de las prácticas cotidianas de Michel de Certeau. En la investigación se adoptó un enfoque cualitativo y se emplearon diversas metodologías, como entrevistas, grupos focales y escritura de narraciones, que facilitaron la recopilación de las experiencias docentes durante la pandemia. Los resultados revelan que los y las docentes desarrollaron acciones clave para adaptarse a la nueva realidad educativa impuesta por la emergencia sanitaria. Finalmente, se destacan las paradojas y tensiones que existieron entre las políticas educativas establecidas por las autoridades y las realidades específicas de los contextos escolares.

Palabras clave: pandemia, COVID-19, educación intercultural bilingüe, práctica docente.

Abstract

This article explores the experiences of bilingual teachers during the COVID-19 pandemic, focusing on the tactics and strategies they employed to address the challenges of distance education. The analysis is grounded in Michel de Certeau's concept of everyday practices. Using a qualitative approach, the study incorporates methodologies such as interviews, focus groups, and narrative writing to capture teachers' experiences during the pandemic. The findings reveal key adaptive actions developed in response to the new educational landscape shaped by the health crisis. Finally, the article examines the paradoxes and tensions between official educational policies and the realities of school contexts.

Key words: pandemic, COVID-19, intercultural bilingual education, teaching practice.



Recibido: 01/10/2024

Aceptado: 28/01/2025

Publicado: 11/03/2025

Introducción

Los docentes indígenas siempre hemos estado solos en nuestra labor, pero durante la pandemia estuvimos más solos que nunca. Ni las autoridades, a veces ni los padres, apoyaban. Uno tenía que ser valiente y buscar las formas de cumplir con los niños, con todo y miedo a enfermarse. Fue difícil, mucho.

L. López, entrevista, mayo de 2023.

Siempre he considerado que los y las docentes son individuos con una profunda necesidad de expresarse, no solo en el ámbito profesional, sino también en su vida personal; sin embargo, a menudo carecen de entornos adecuados para hacerlo. Los espacios que se les ofrecen suelen estar orientados principalmente a hablar sobre sus estudiantes, las dificultades académicas o los desafíos pedagógicos. Inicialmente, el objetivo principal de este artículo era proporcionar un espacio donde los y las docentes pudieran reflexionar sobre las dificultades que observaban en los niños y niñas, principalmente en aspectos relacionados con la salud mental infantil durante la pandemia. Sin embargo, a medida que se llevaron a cabo las entrevistas y grupos focales, los docentes me expresaron frases como la siguiente: «Pero hablemos mejor de nuestras propias dificultades, porque para nosotros también fue muy difícil. Tuvimos que enfrentar diversas experiencias».

A fin de atender esta solicitud, se creó un espacio para que los docentes pudieran compartir sus vivencias relacionadas con su sentir y su práctica pedagógica durante la pandemia, incluyendo sus experiencias personales y emocionales. Es interesante destacar que esa necesidad no parece estar necesariamente vinculada al nivel educativo que atendían ni a su grado de preparación académica.

Cuando presenté mis avances de este artículo ante el pleno de investigadores e investigadoras del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Sureste), algunos, en tono de broma, pero de manera inmediata, comentaron: «¿Por qué vas a trabajar con la salud mental de los docentes de allá? Mejor ven con nosotros, que estamos peor». Esta observación me llevó a reflexionar que la idea de la salud mental es comparable a la del amor: todos hablan de ella, todos buscan alcanzarla, pero no siempre se comprende claramente qué es, cómo preservarla o qué implica en términos prácticos.

De este modo, una investigación sobre las experiencias del personal docente en educación bilingüe durante la pandemia continúa siendo relevante y necesaria por varias razones fundamentales, incluso cuando ya se han realizado estudios previos sobre el tema (Gómez-Gloria y Chaparro Caso-López, 2021; López

et al., 2021; Salinas, Czarny y Navia, 2021; García Lara et al., 2022; Plascencia González y Núñez Patiño, 2022; Vera-Noriega et al., 2023). Cada contexto educativo y cultural es único, y las experiencias de los docentes bilingües pueden variar significativamente según sus emociones, el entorno en el que trabajan, las comunidades a las que sirven y las políticas educativas locales. Por lo tanto, es importante llevar a cabo investigaciones que se centren en contextos específicos para comprender a profundidad los desafíos que enfrentó el personal docente bilingüe y las soluciones que implementaron durante la pandemia. En esa época, la evolución constante de la situación sanitaria implicó cambios importantes en las circunstancias educativas a lo largo del tiempo. La pandemia no solo generó efectos inmediatos en la educación, sino que también dejó repercusiones a largo plazo en el bienestar emocional y académico del personal docente (Álvarez, 2020; Asociación de Municipalidades de Chile, 2020; Céspedes, 2020; Expósito y Marsollier, 2020; Herrera-Rivera et al., 2020; Cabezas-Heredia et al., 2021; García Aretio, 2021; Pizarro Lobos et al., 2021; Pozas, Letzel y Schneider, 2021; García Lara et al., 2022).

Este artículo se divide en los siguientes apartados: «Referencia conceptual de “prácticas”», donde se presenta un acercamiento al concepto de «prácticas», retomando los postulados de Michel de Certeau y su articulación con las nociones de táctica y estrategia; «Aproximación metodológica», donde se proporciona información sobre la población participante en este estudio, incluyendo sus características sociodemográficas, y se describe la ruta metodológica establecida para la recopilación de los datos; «Inicios de la pandemia: suspensión de clases», donde se analiza cómo el personal docente enfrentó el inicio de la pandemia y las medidas de confinamiento, abordando su proceso de adaptación a las nuevas circunstancias y la búsqueda de alternativas para continuar con los procesos pedagógicos; «Herramientas pedagógicas: ¿todos a la virtualidad?», apartado en el que se examina la implementación de herramientas como plataformas virtuales y la distribución de materiales impresos, como cuadernillos, para mantener la enseñanza a distancia —se contó con la colaboración de los padres en este proceso—; «Aspectos no anticipados: interinatos y cadena de cambio», donde se abordan elementos que no se habían previsto inicialmente, como los interinatos y las cadenas de cambio, así como su relación con la creación de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM); finalmente, el artículo concluye con unas consideraciones finales.

Referencia conceptual de «prácticas»

El país de origen de las prácticas, es la vida cotidiana.

Michel de Certeau

El término «práctica» posee múltiples usos y significados, y ha sido objeto de estudio frecuente en las ciencias sociales. En este trabajo se empleará este concepto debido a que permite integrar eventos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales que configuran las vidas individuales y sociales de los y las docentes. Este término se ha enriquecido con aportes de diversas disciplinas, como la psicología, la sociología, la historia y la antropología, entre otras, lo que permite comprender de manera integral la relación entre el individuo y la sociedad (Bourdieu, 2008).

En el presente estudio, el término se utiliza a partir de la propuesta de Michel de Certeau (2010), quien se refiere a «prácticas cotidianas» o, más específicamente, a las «maneras de hacer». Otros autores, como Bourdieu (2008) y Díaz de Rada (2012), abordan el concepto de manera similar al hablar de «prácticas concretas» y «prácticas», respectivamente. En este sentido, considero que la definición planteada por De Certeau, que gira en torno a las «maneras o artes de hacer», permite un análisis profundo, ya que las «prácticas» se manifiestan en la vida diaria, en la cotidianidad, y son representadas por personas reales que llevan a cabo acciones concretas. En tal sentido, este enfoque resulta especialmente relevante al analizar el quehacer cotidiano de los docentes durante el periodo de la pandemia.

De Certeau (2010) distingue dos elementos fundamentales en las prácticas: las «tácticas» y las «estrategias». En cuanto a las estrategias, las define como el cálculo de relaciones de fuerza que surge desde un sujeto dotado de voluntad y poder —como una empresa, un ejército, una institución científica— que se hace posible cuando dicho sujeto postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar propio, y posteriormente este lugar le sirve como base para el manejo de sus relaciones con una exterioridad percibida como distinta. Según De Certeau, la racionalidad política, económica o científica se estructura siguiendo este modelo estratégico vinculado a las instituciones.

Por otro lado, este autor describe las tácticas como un cálculo basado en que no se cuenta con un lugar propio ni, por lo tanto, con una frontera que delimita al otro. La táctica, así, opera en el espacio del otro y no dispone de una base donde capitalizar las ventajas, preparar expansiones o asegurar independencia

respecto a las circunstancias. Asimismo, su acción depende del tiempo y de las oportunidades que este ofrece, lo que implica que las tácticas están inscritas en la cotidianidad del otro (De Certeau, Giard y Mayol, 1999; De Certeau, 2010; Cassigoli, 2016).

De Certeau ubica las «estrategias» en el ámbito de las instituciones, que sustentan, formalizan, legitiman y regulan las prácticas. En contraste, sitúa las «tácticas» en el terreno del sujeto y su cotidianidad, en actividades como hablar, comer, leer o transportarse, entre muchas otras acciones de la vida. Las tácticas también revelan hasta qué punto los sujetos pueden librarse de combates, por muy pequeños que sean, que están asociados incluso a los placeres cotidianos que articulan la vida. Por su parte, las estrategias, aunque pretenden ocultar bajo cálculos objetivos su relación con el poder que las sostiene, lo hacen visible a través del lugar propio de las instituciones. Según el autor, las estrategias están organizadas por el principio del poder y se sustentan en la resistencia que el establecimiento de un lugar ofrece frente al deterioro del tiempo. En cambio, las tácticas están determinadas por la ausencia de poder y obedecen a una hábil utilización del tiempo (De Certeau, 2010).

En el presente estudio se analizarán, desde el ámbito de las «estrategias», las políticas, programas y acciones planteadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las instituciones educativas para garantizar la continuidad educativa durante la pandemia. Por su parte, desde la perspectiva de las «tácticas», se explorarán las prácticas cotidianas del personal docente y sus experiencias en la implementación de dichas iniciativas en el contexto de la contingencia sanitaria provocada por el COVID-19.

Una postura similar es planteada por Bourdieu al referirse a las estructuras sociales externas o a la historia «hecha cosa» (campo, capital), y a las estructuras sociales internalizadas o la historia «hecha cuerpo» (*habitus*) (Bourdieu, 1999, 2008; Gutiérrez, 2005; Martínez, 2007). En esta misma línea, Díaz de Rada (1996, 2012) afirma que toda persona está sujeta, en cierta medida, a reglas que estructuran su comportamiento (instituciones), mientras que, al mismo tiempo, es agente de su propio comportamiento (sujeto).

Ahora bien, en los postulados de De Certeau, dos ideas merecen especial atención ya que constituyen puntos de apoyo para el desarrollo de esta investigación. La primera consiste en que el sujeto tiene la posibilidad de ser agente de cambio, puesto que, aunque las tácticas no surgen desde el poder y el autor las describe como «artes de hacer débiles», permiten acciones de cambio que, en la

cotidianidad, facilitan movimientos dentro de la estructura y ofrecen resistencia al poder, en contraposición a la perspectiva que sostenía Foucault (2009).

La segunda idea se refiere a lo que De Certeau denomina «manera de hablar», que deriva de las formas en que se practica el lenguaje según las dos lógicas de acción que distinguen las prácticas: una táctica y otra estratégica. Es decir, que estas «maneras de hablar» constituyen a la vez el lugar (instituciones) y el objeto (sujeto), y proporcionan una vía para analizar las prácticas cotidianas a través de lo que el autor define como una narrativización de las prácticas (De Certeau, 2010).

Por otro lado, las nociones de táctica y estrategia en el marco de las prácticas cotidianas presentan una línea divisoria difusa, lo cual se debe a que el sujeto, en su cotidianidad, puede ejecutar acciones que oscilan entre estrategias y tácticas. Por ello, es necesario analizarlas con matices que permitan discernir el lugar desde el cual se originan y se desarrollan las dinámicas cotidianas. Un ejemplo de esta ambigüedad se observa en el caso de los docentes que, además de desempeñarse como directores encargados, también asumen simultáneamente el rol de docentes frente a grupo. En otros casos, en escuelas unitarias existen docentes que realizan todas las funciones administrativas y pedagógicas al mismo tiempo.

En resumen, puede afirmarse que las prácticas cotidianas abarcan un conjunto extenso y difícilmente delimitable de procedimientos, que incluyen esquemas de operaciones (estrategias) y manipulaciones (tácticas), cuya funcionalidad se define en relación con el discurso, la experiencia y el tiempo. Si bien cada sociedad muestra siempre, en alguna medida, las formalidades que rigen sus prácticas, las prácticas cotidianas también se pueden entender como manipulaciones internas dentro un sistema, como en el caso de la lengua o del orden construido (De Certeau, 2010). Es decir, las prácticas cotidianas se configuran como estilos individuales que los sujetos adoptan en sus acciones concretas, que responden a un carácter histórico y pueden obedecer a patrones inscritos en las diversas formas de vida. Sin embargo, en ocasiones estas prácticas pueden ser inesperadas o aparentemente azarosas, y no es posible comprenderlas plenamente sin considerar la subjetividad de los actores que las llevan a cabo.

Aproximación metodológica

El presente artículo se desarrolló a partir de una investigación cualitativa en la que se utilizaron diversas técnicas metodológicas, como entrevistas, grupos focales y narraciones escritas. Estas técnicas permitieron recopilar un conjunto

de elementos discursivos, generados tanto de manera virtual como presencial. Posteriormente, la información obtenida se analizó a través del programa Atlas. Así, lo que facilitó no solo organizar la información, sino también establecer estrategias de incidencia orientadas a promover cambios sociales junto con los docentes que colaboraron en la investigación.

El estudio se realizó con la colaboración de 40 docentes de educación básica (preescolar y primaria) para el medio indígena, de la zona Altos de Chiapas.¹ Los participantes eran alumnos de la Maestría en Educación y Diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional, sede 071, subsede San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

En el contexto de la educación en comunidades indígenas, resulta crucial comprender el perfil sociodemográfico y profesional de los y las docentes que trabajan en estas áreas (véase tabla 1). A continuación, se presentan diversos aspectos del perfil de los participantes en este estudio, incluyendo sexo, institución de egreso académico, tipo de escuela en la que laboraban, función desempeñada, años de servicio, lengua indígena que hablaban y nivel educativo en el que trabajaban.

De los 40 docentes participantes, 28 eran mujeres y 12 hombres. En cuanto a las instituciones de egreso académico, se observa una diversidad en su formación, con un predominio de docentes egresados de: la Escuela Normal Indígena intercultural Bilingüe «Jacinto Canek» (15), la Universidad Pedagógica Nacional unidad 071 (10), la Escuela Normal Experimental «Fray Matías de Córdova» (ocho) y la Universidad Intercultural de Chiapas² (cinco); dos habían estudiado en universidades privadas del estado.

En cuanto a las características profesionales, todos los participantes laboraban en el nivel de educación básica. De ellos, 19 se desempeñaban en nivel preescolar y 21 en primaria. La mayoría trabajaba en escuelas multigrado, distribuidas de la siguiente manera: 10 en escuelas bidocentes, cinco en escuelas tridocentes, seis en escuelas unitarias y 19 en escuelas completas. En relación con sus funciones, 26 docentes estaban frente a grupo, cuatro se desempeñaban simultánea-

¹ La región Altos de Chiapas está conformada por 17 municipios: Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, San Cristóbal de Las Casas, San Juan Cancuc, Santiago El Pinar, Tenejapa, Teopisca y Zinacantán.

² Para concursar por una plaza docente, los egresados de esta universidad deben estudiar la Licenciatura en Lengua y Cultura. Sin embargo, esta licenciatura no proporciona elementos específicos de formación docente. A pesar de ello, se estableció este acuerdo con el objetivo de fomentar un espacio laboral para los graduados de esta licenciatura y así brindarles oportunidades de empleo y desarrollo profesional.

mente como directores encargados y como docentes frente a grupo, seis eran unidocentes, tres ocupaban cargos directivos y uno era supervisor.

La antigüedad en sus trabajos variaba según su modalidad de contratación, ya fuera como personal interino o de base. Entre los docentes de base, ocho tenían un año de servicio; 10 contaban con más de tres años, nueve con más de 10 años, y seis con más de 15 años de servicio. Por otro lado, siete eran personal interino, todos con más de tres años de servicio.

En cuanto a la diversidad lingüística, el tsotsil y el tseltal eran las lenguas indígenas más habladas entre los docentes, y todos hablaban español. De los 40 participantes, 12 hablaban tsotsil, 20 tseltal y ocho, solo español.

Durante el proceso de investigación se realizaron entrevistas a todos los maestros y maestras participantes, tanto presenciales (28) como virtuales (12), con el objetivo de profundizar en el análisis de los reacomodos ocurridos en el ámbito escolar durante la pandemia, así como para comprender sus emociones en ese contexto. Además, se recopilaron los oficios que las autoridades educativas dirigieron oficialmente a los maestros, que contenían instrucciones y directrices para actuar durante la pandemia. Esta recopilación se complementó con un análisis de las políticas públicas destinadas en aquella época a fomentar la salud mental, tanto a nivel nacional como estatal. También se examinaron las propuestas establecidas por la SEP en ese período, como el programa Aprende en Casa y los «cuadernillos digitales» diseñados específicamente para las escuelas indígenas.

Otra técnica utilizada fue la realización de grupos focales. Se llevaron a cabo cinco grupos presenciales y tres virtuales, los cuales permitieron explorar las prácticas docentes durante la pandemia y comprender las percepciones de los participantes sobre su labor educativa, así como las emociones relacionadas con sus experiencias personales durante ese período. Estos grupos también ofrecieron un espacio para proporcionar herramientas y recursos pertinentes sobre el tema. Además, se abrieron espacios para que los docentes escribieran narrativas y se les solicitaron escritos para que compartieran sus experiencias y prácticas durante la pandemia desde su perspectiva como profesionales de la enseñanza.

Finalmente, se realizaron cuatro talleres: dos dirigidos a docentes de primaria y dos a docentes de preescolar. Estos talleres fueron interactivos y participativos, con dos sesiones cada uno, realizadas cada 15 días, con una duración de cuatro horas por sesión. Los talleres brindaron un espacio para el intercambio de ideas y la construcción colectiva de soluciones ante las dificultades encontradas.

Tabla 1. Perfil sociodemográfico y profesional de los 40 docentes bilingües del estudio

Sexo	Cantidad
Hombres	12
Mujeres	28
Lugar de egreso académico	
Normal Jacinto Canek	15
Universidad Pedagógica Nacional unidad 071	10
Normal Experimental «Fray Matías de Córdova»	8
Universidad Intercultural de Chiapas	5
Universidades privadas del estado	2
Nivel educativo donde laboraban	
Preescolar	19
Primaria	21
Tipo de escuela donde laboraban	
Multigrado bidocente	10
Multigrado tridocente	5
Unitaria	6
Completa	19
Funciones administrativas y pedagógicas	
Docentes frente a grupo	26
Directores encargados con grupo	4
Unidocentes	6
Directivos	3
Supervisor	1
Años de servicio en el magisterio	
Más de un año de servicio de base	8
Más de tres años de servicio de base	10
Más de diez años de servicio de base	9
Más de quince años de servicio de base	6
Más de tres años como interino	7
Lengua que hablaban	
Tsotsil y español	12
Tseltal y español	20
Español	8

Fuente: elaboración propia.

Inicios de la pandemia: suspensión de clases

El 16 de marzo de 2020, a través del Diario Oficial de la Federación (DOF), se anunció la suspensión de clases presenciales del 23 de marzo al 17 de abril de 2020 en las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional depen-

dientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En muchos oficios emitidos por los directivos o supervisores de las escuelas, se planteaba esta suspensión como un adelanto de las vacaciones de Semana Santa de ese año.³ Esta medida se implementó como una estrategia preventiva para reducir el impacto de propagación de la COVID-19 en el territorio nacional. Como es bien sabido, el brote de esta enfermedad comenzó en diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan de la República Popular China, cuando se identificó un brote de neumonía denominado enfermedad por coronavirus COVID-19, el cual se expandió rápidamente y afectó a diversas regiones del mundo.

Al principio se pensaba que con la suspensión de clases durante ese periodo se lograría contrarrestar el aumento de los contagios. Por lo tanto, el impacto de este primer comunicado llevaba a pensar en un descanso adelantado.

En sus percepciones, los maestros y maestras ofrecen visiones únicas y personales sobre lo que para ellos y ellas implicó el inicio de la pandemia de COVID-19 en el contexto de la educación bilingüe en Chiapas. A través de sus experiencias, podemos comprender mejor cómo se desarrollaron los acontecimientos y cómo se enfrentaron los desafíos desde el comienzo. A continuación, se comparten algunas narrativas:

Al inicio de la pandemia, pues ya se escuchaba en el 2019 que estaba en China. Cuando obtuve la plaza fue justo en ese año del 2020, cuando inició la cuarentena. Entonces yo llevaba mes y medio de estar trabajando, ahora sí, frente a grupo. Entonces, a mitad de marzo inicia esto (M. Santis, entrevista, mayo de 2023).

Cuando empezó a surgir en las noticias de que estaba empezando lo del coronavirus, en el caso de mis padres de familia, pues sí se informan, usaban mucho los medios de comunicación. Ahí, más que nada sería la televisión y, en el caso del Comité, usaban mucho el Facebook. Entonces, pues él se enteraba y me preguntaba: «Profe, ¿cómo está lo del COVID? Vemos que está muy duro y nos preocupa». Todavía no se habían dado sobre... la emergencia sanitaria (P. López, entrevista, junio de 2023).

Entonces, cuando vino el comunicado, nosotros como institución no nos organizamos, solo dejamos algunas actividades para, no sé si me acuerdo bien, para una semana o para dos semanas. Pero no nos organizamos, así como para varios meses, porque

³ En concreto, en la zona Altos de Chiapas la Supervisión Educativa dirigió un comunicado a todo el personal docente de educación indígena en estos términos.

nosotros creíamos que iban a ser pocas, máximo dos semanas, como para que nos fuéramos e íbamos a volver a regresar (C. Pérez, entrevista, junio de 2023).

Yo recuerdo que, el 18 de marzo del año 2020, nos dan el comunicado... donde se suspenden las clases, pero se adelantaban las vacaciones de Semana Santa. Entonces, pues dijimos que solo se adelantaba una semana y regresar a clases después de Semana Santa. Entonces, se les dejó el comunicado a los niños, se les dejó las tareas, nos veíamos después de vacaciones y ya, pues, terminó esas vacaciones de Semana Santa (L. López, entrevista, mayo de 2023).

«Está en China. No llega a México todavía. No, ni va a llegar». Pero entre poco, empezamos a escuchar en las noticias, en donde nos podíamos informar de que ya, pues, ya había dos, tres casos en Chiapas, y así se fue. Eso es en lo que respecta nuestro conocimiento, lo que nosotros veníamos escuchando en la radio, en la televisión, en la información (M. López, entrevista, junio de 2023).

Las narraciones reflejan que, cuando inició la pandemia, existía una noción general sobre el virus, aunque la gravedad de la situación aún no se comprendía completamente. Los profesores mencionaron que habían escuchado sobre el virus desde 2019 y que estaban conscientes de su propagación en China. Sin embargo, al principio se asumió que la situación no tendría un impacto significativo en México ni, por supuesto, en Chiapas. Esto evidencia la falta de preparación inicial y la subestimación del impacto potencial del virus, no solo por parte del profesorado, sino principalmente de las autoridades. Estas últimas indicaron una suspensión de clases de solo dos semanas, presentándola como un adelanto de vacaciones, lo que limitó la posibilidad de tomar medidas más cautelosas para garantizar los procesos pedagógicos del estudiantado.

Las y los docentes señalaron cómo tanto ellos como las comunidades obtuvieron información sobre el virus a través de los medios de comunicación, como la televisión y las redes sociales. Sin embargo, también indicaron que, en las etapas iniciales, la información disponible era limitada y a menudo contradictoria. Esta situación se refleja también en los oficios emitidos por la supervisión, que contenían indicaciones ambiguas. Todo ello pudo haber contribuido a generar confusión y una falta de preparación adecuada.

Al principio, las instituciones educativas no ofrecían una respuesta estructurada ante la pandemia. Los docentes mencionaron que se postergaron algunas actividades para una o dos semanas después con la esperanza de que la situación

se resolvería rápidamente. Esto refleja una falta de planificación a largo plazo y una subestimación de la gravedad y la duración de la pandemia, tanto por parte de las autoridades, supervisores y directivos, como de los mismos docentes. La suspensión de clases, inicialmente presentada como un adelanto de las vacaciones de Semana Santa, tuvo un impacto significativo en la educación. Ante estos cambios, los docentes tuvieron que adaptarse rápidamente a nuevas formas de enseñanza y a encontrar maneras de comunicarse con el alumnado. Esto posteriormente generó desafíos adicionales, cuando los profesores se dieron cuenta de que la suspensión de las clases presenciales no sería solo de dos semanas, sino que se prolongaría por un periodo mucho más extenso.

Así, el 1 de abril de 2020 se emitió un comunicado en el que se ampliaba el periodo de suspensión inicial, comprendido del 23 de marzo al 30 de abril de 2020. Posteriormente, a través del Acuerdo del 9 de abril de 2020, publicado en el DOF el 30 de abril, se amplió por tercera y última vez la suspensión de clases presenciales, entonces hasta el 30 de mayo. A partir de la difusión de ese comunicado, y considerando la confusión sobre la información disponible además de la falta de preparación inicial, los docentes tuvieron que proponer medidas alternas de trabajo a partir de las condiciones laborales y personales en las que se encontraban en ese momento para enfrentar la transición a la enseñanza a distancia.

Herramientas pedagógicas: ¿todos a la virtualidad?

El programa Aprende en Casa se lanzó oficialmente el 20 de abril de 2020, poco después del cierre de escuelas debido a la pandemia de COVID-19. Fue implementado por el gobierno de México como una respuesta a la emergencia sanitaria, para garantizar la continuidad educativa del alumnado mientras las escuelas permanecían cerradas (Secretaría de Educación Pública, 2020). El programa se implementó en diferentes fases a lo largo del año escolar, adaptándose a la evolución de la pandemia y a las necesidades educativas del estudiantado. La propuesta principal de este programa consistía en ofrecer educación a distancia⁴

⁴ La Secretaría de Educación Pública (SEP) de México reconoce diversas modalidades educativas que se adaptan a las necesidades y contextos de los estudiantes. A continuación, se presentan las definiciones y características de las modalidades de enseñanza presencial, a distancia, virtual y en línea, basadas en documentos oficiales de la SEP: 1) Educación presencial: esta modalidad implica la interacción directa entre estudiantes y docentes en un espacio físico compartido, como aulas o laboratorios; la enseñanza se lleva a cabo en tiempo real, lo que permite una comunicación inmediata y bidireccional. 2) Educación a distancia: se caracteriza por la separación física entre docente y estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; esta modalidad utiliza diversos medios y tecnologías para facilitar la comunicación y el acceso al contenido educativo. 3) Educación en

a través de medios digitales y televisivos para garantizar que todo el alumnado tuviera acceso a contenido educativo de calidad durante la pandemia.

El programa Aprende en Casa se transmitió principalmente a través de la televisión, aprovechando, según las autoridades, la «amplia cobertura» de los canales públicos y privados en México. También se proporcionaron recursos adicionales en línea a través del portal oficial de la SEP y otras plataformas digitales. La Secretaría de Educación en Chiapas implementó una serie de medidas sugeridas a nivel nacional por la SEP y la Secretaría de Salud, y creó el micrositio «Mi escuela en casa».⁵ Se trató de una herramienta en línea diseñado por especialistas en pedagogía de Chiapas, donde estudiantes, maestras, maestros, madres y padres de familia podían encontrar materiales de apoyo, estrategias y sugerencias para reforzar los conocimientos de los educandos.

Sin embargo, este panorama planteado por las autoridades, basado en una visión ideal del acceso a los medios digitales, no tomó en cuenta ni consideró las limitaciones que presentan ciertas regiones del país. Por ejemplo, Chiapas es uno de los estados más pobres de México, con altos índices de marginación y pobreza. La pandemia exacerbó estas desigualdades, especialmente en las comunidades rurales e indígenas donde se concentra la educación bilingüe. La brecha digital ha sido un problema significativo en este estado, ya que muchas comunidades carecen de acceso a la salud, de Internet y de dispositivos tecnológicos, situación que dificultó la transición a la educación en línea durante la pandemia para los docentes bilingües y sus estudiantes (García Lara et al., 2022; Pérez Vázquez, 2022; Plascencia González y Núñez Patiño, 2022).

Además, la diversidad lingüística y cultural presentó desafíos únicos en la implementación de la educación bilingüe durante la pandemia. En este sentido, los docentes intentaron adaptar sus métodos de enseñanza para garantizar que los niños y niñas, independientemente de su lengua materna, tuvieran acceso a la educación. Sin embargo, como hemos visto a lo largo de este recorrido, por la urgencia con la que se diseñó el programa, no se lograron tomar en consideración las dificultades de las poblaciones más marginadas del país. Así, el uso de la virtualidad no pudo implementarse de manera efectiva para todos y todas.

línea: también conocida como educación virtual, esta modalidad se desarrolla completamente a través de plataformas digitales en internet; tanto la instrucción como la interacción entre estudiantes y docentes ocurren en entornos virtuales, lo que permite flexibilidad en tiempo y espacio.

4) Educación híbrida o mixta: esta modalidad combina elementos de la educación presencial y la educación en línea.

⁵ <https://www.educacionchiapas.gob.mx/alumnos/mi-escuela-en-casa/>

A continuación, se muestran algunas narrativas sobre cómo los y las docentes hicieron frente a la pandemia en su trabajo:

Cuando se supo sobre la enfermedad era que se cerró la escuela, así, súbitamente. Después se cerró todo, quedó la escuela sola. Entonces fue así, rápido, ni se guardó nada, no se apagó nada. Quedó todo prendido, todo abierto, así, porque fue muy rápido. Y nadie quería ir ya a la comunidad porque empezaban los muertos de la comunidad. Entonces, nos daba más pánico ir a la comunidad (C. Santis, entrevista, junio de 2023).

Ya ve que, en ese entonces, emitió la Secretaría de Educación las clases por televisión ¿sí? Bueno, aquí yo creo que fue funcional para la ciudad, pero para nuestras comunidades no fue funcional porque, quizás, también no llega señal de tele. Nos acordemos que también cerraron la señal de las televisiones analógicas y muchos se quedaron con esas teles, ¿sí? Entonces, ya fue que bajábamos a dejar las actividades en cuadernillos. Nosotros nos fuimos adecuando de acuerdo a la posibilidad de nosotros (C. Pérez, entrevista, junio de 2023).

Lo que yo hice fue crear dos grupos de WhatsApp donde contacté a los alumnos. Bueno, yo quise trabajar directamente con los alumnos porque también debí contactar a los tutores, pues. Pero yo dije: «Bueno, le voy a dar, comienzo con los alumnos directamente». Y empezamos a dar, y como no todos tenían el acceso a internet, e incluso yo no tenía acceso fijo a internet, también se me dificultó esa parte. Entonces, opté por enviarles actividades por WhatsApp... y a lo largo del ciclo escolar... mantuve una [comunicación]. Había algunos con los que se mantenía una comunicación constante, pero había otros alumnos con que la comunicación era muy intermitente, me costaba trabajo localizarlos (M. Santis, entrevista, julio de 2023).

La última estrategia que usamos fue mandarlos a traer mensualmente, con previo acuerdo de los padres de familia, para que ahí se hiciera el intercambio de tareas, pues sí, en lo que se podía avanzar. Pero avanzamos muy, muy poco en ese sentido. Eso fue el asunto de la vida escolar que nosotros vivimos (C. Pérez, entrevista, junio de 2023).

Pues aprender cosas nuevas, por ejemplo, de WhatsApp. No sabía crear grupos y esas cosas, tuve que aprenderlo por mi cuenta. Sí, también trabajar PDFs no los había hecho.... Sí me adapté, digamos, en esa parte de educación a distancia yo sí me adapté. El problema fue estar persiguiendo mucho a los alumnos (T. Pérez, entrevista, julio de 2023).

Al querer trabajar me encontré con maestras o con compañeras que son más grandes que yo, de que ellos pues, cuando les decía yo: «Vamos a tener reunión de manera virtual». «No, pues, ¿cómo me conecto?». No tengo ni computadora. También el maestro se le conflictuó en comprarse... un móvil, no sé, para estar comunicado de una u otra manera, ¿sí? En lo familiar, repercutió mucho también... porque, a pesar de que mi esposa también es docente, tengo cuatro hijas, todas estudian, y cuando es de la pandemia que tenían clases virtuales, ahí está el pleito de las computadoras, que, si nada más tenía una computadora, tenía yo que buscar la manera de... dónde meterlas para que llevaran sus clases (C. Pérez, entrevista, junio de 2023).

En los testimonios anteriores se evidencia el impacto que tuvo del cierre repentino de escuelas debido a la pandemia. Se muestra en estos relatos cómo dicha medida se implementó de manera abrupta, tomando desprevenidas a las escuelas y a las comunidades, que no tuvieron tiempo para prepararse adecuadamente. Algunas instituciones educativas adoptaron estrategias muy limitadas, y otras simplemente cerraron por largo tiempo. También se observan las limitaciones del programa Aprende en Casa en las diversas escuelas. Si bien este programa pudo haber sido funcional en las ciudades, en muchas comunidades rurales sin acceso a señal de televisión ni a recursos tecnológicos adecuados, su impacto fue prácticamente nulo. Los docentes se adaptaron a las limitaciones tecnológicas y de conectividad y optaron por usar aplicaciones de mensajería —como WhatsApp o Facebook— para enviar actividades a sus estudiantes, lo que les permitió, en cierta medida, mantener la comunicación y continuar con la enseñanza a distancia.

Por otro lado, resulta importante destacar los desafíos personales y familiares que enfrentaron los docentes durante la pandemia. En sus testimonios, mencionaron dificultades para adquirir dispositivos tecnológicos y conflictos familiares relacionados con el acceso limitado a estos para la educación en línea, situaciones que influyeron significativamente en sus emociones. Este panorama también permite apreciar el proceso de aprendizaje y adaptación de los docentes a las nuevas tecnologías y a los métodos de enseñanza a distancia, de tal modo que, a pesar de los desafíos personales y las limitaciones iniciales, muchos lograron adaptarse y desarrollar nuevas habilidades y estrategias pedagógicas para garantizar la continuidad educativa de sus estudiantes.

Los cuadernillos

Otra estrategia que implementó la SEP fue el uso de unos cuadernillos diseñados para la recuperación de aprendizajes que contenían actividades basadas en la secuencia de aprendizajes contenidos en los planes y programas de estudio vigentes para cada grado escolar. Sin embargo, la distribución de estos cuadernillos se limitó principalmente a las zonas urbanas, sin alcanzar a muchas de las comunidades más marginadas. En el sitio de la Secretaría de Educación de Chiapas se pueden encontrar cuadernillos adaptados para comunidades indígenas, traducidos a lenguas como ch'ol, tseltal, tsotsil y tojol-ab'al, que abarcan los niveles de preescolar y primaria.⁶ Es importante mencionar que estos cuadernillos específicos contienen entre 16 y 20 páginas, en contraste con los cuadernillos generales en español, que constan de aproximadamente 43 páginas. Además, los cuadernillos no están organizados por grado escolar, sino por niveles educativos generales —uno para prescolar y otro para primaria—, lo que implica una falta de atención a los contextos específicos y a las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado.

En el municipio de Chenalhó se optó que fuera por cuadernillos. Entonces, ahí sí, nos pusimos de acuerdo cuántas hojas tenían que llevar los cuadernillos. Todo era en español, porque no siempre hablamos la misma lengua que los niños. Pero muy complicado todo, llevarlos primero cada mes y después cada 15 días. Pero los padres no hacían nada; además, era un gasto más para nosotros, el transporte más las impresiones. Y los alumnos ni hacían las tareas (C. Santis, entrevista, junio de 2023).

La opción de los cuadernillos fue porque no hay señal de teléfono, y los pocos que tienen televisión es porque tienen este servicio de Sky. Entonces, el cuadernillo fue lo más pertinente. Decía: «Pues aquí tienen que colorear». Por ejemplo, si veíamos esta semana los números, les decía: «Pues de aquí tienen que pintar números». Ya después tienen que pintar estos números y relacionar con las cantidades y, en la otra hoja, estas cantidades pintarlas y recortar y hacer esto. Y le tenía que explicar mamá por mamá. Entonces, sí nos llevaba casi todo el día. Y muchas no saben ni leer ni escribir (M. Santis, entrevista, mayo de 2023).

Yo hacía el cuadernillo. Inclusive me presenté en la comunidad. Me asignaron el tercer grado de primaria con 38, 40 niños [risas] algo así. Y entonces ya fue el acuerdo con los

⁶ <https://www.educacionchiapas.gob.mx/alumnos/mi-escuela-en-casa/>

padres de familia, que tenían que hacer esos cuadernillos e ir a entregar cada 15 días, cada lunes (P. López, entrevista, junio de 2023).

Cuando recibo los trabajos, no lo hacen ellos, pues los niños, no lo trabajan ellos, lo trabajan los papás. Entonces, no está dando resultados. Solo estamos yendo para que los papás se den cuenta que sí tenemos ganas, el compromiso de trabajar nada más. Pero no, realmente no, no están aprendiendo nada (M. López, grupo focal, junio de 2023).

Nosotros mismos elaboramos los cuadernillos. Ya bajábamos a dejar, pero de igual manera vimos que no funcionó el cuadernillo. ¿Por qué? Porque se veía, pues, que los niños no lo hacían ellos... porque se veía que estaban respondidos muy bien. Y como algunos alumnitos tienen sus hermanos en secundaria y, pues, prácticamente ellos lo elaboraban, o los mismos padres de familia, y por eso vimos que no funcionó. Y aun así... como bajábamos a traer los cuadernillos, explicábamos un rato allí: «¿Qué hicieron acá?». Y se veía que no podían responder. Entonces, es allí también donde nos dábamos cuenta, pues, que los niños no lo hacían. Y es esa ventaja y desventaja que se tuvo (P. López, grupo focal, junio de 2023).

Yo alcancé a ver que, cada vez que bajábamos, recibíamos los trabajos que dejábamos la semana anterior, pero eran resueltos por los padres, ¿sí? O por sus hermanos mayores que estaban ya en secundaria o... en prepa. Ellos lo resolvían. Pero... no había un aprendizaje, cómo se puede decir, significativo. No... resolvían las actividades por compromiso, para que dijeran: «No, pues ya hizo su tarea, ahí está el paquete de trabajo». Pero sí, no había ningún aprendizaje. Había muchos temas en duda y, entonces, por ese lado, pues sí vi mucho atraso (C. Santis, entrevista, junio de 2023).

A mí sí [me] lo mandaron por medio de supervisión, así como mandan los libros de texto, y así los cuadernillos. Entonces, más o menos le dimos una revisada y optamos nosotros por trabajar. En ese tiempo yo estaba como directora, este, frente a grupo, y entonces optamos por trabajar. Armamos entre todas un cuadernillo de trabajo, pero de acuerdo a lo que nosotras considerábamos que deberían de conocer, y entonces armamos uno para primero, uno para segundo y uno para tercero. Y entonces fue lo que trabajamos nosotras. Les sacamos copias y la manera en cómo lo trabajábamos era de que empezábamos yendo un día por semana a dejar tareas ¿no? (M. Santis, escrito, julio de 2023).

En mi escuela nunca nos mandaron nada, bueno, en mi zona nunca nos dijo nada. Preguntábamos, pero: «Trabajen ahí, compañeras». ¿No? O sea, no había como una

responsabilidad de las autoridades. Entonces, yo chequé cuadernillos desde las plataformas... Yo sí revisé, pero no había que llegaba cuadernillos de Chiapas... Entonces, pues, no estaba al contexto donde tenía que ser y era más urbanizada, como dijeron mis otros compañeros. Entonces, ya mi directora me dice: «¿Sabes qué? Crea tu propio cuadernillo, las actividades que según sean para tus niños». Igual, muchos de los padres de familia no sabían leer y escribir, entonces, se les dificultaba también entregar, y entregaban vacío otra vez el cuadernillo. Ellos sí pagaban, cooperaba la familia, los papás (F. Pérez, escrito, julio de 2023).

También igual vimos que hay mucha irresponsabilidad por parte de nosotros como maestros, y tristemente sigue habiendo. No, no es porque no quede, y a veces dicen: «Es que, ¡ay!, ya fui a dejar... mi cuadernillo». Cuadernillos de tres, cuatro hojas, de verdad, nos tocó ver eso. ¿Y por qué? Porque bajábamos a los centros de trabajo, como grupo, bajábamos y mirábamos qué es lo que habían dejado los maestros (C. Gómez, escrito, julio de 2023).

Estas narrativas ofrecen una visión detallada de los desafíos y resultados asociados con el uso de cuadernillos por parte de los docentes bilingües durante la pandemia. En ellas destacan los desafíos logísticos y financieros relacionados con la distribución de los cuadernillos a los estudiantes, así como el transporte, los costos de impresión y la escasa participación de los padres en el seguimiento de las tareas. Estas dificultades implicaron un gasto adicional para los docentes, cuyo esfuerzo resultó en muchos casos poco efectivo.

Asimismo, los docentes se vieron en la necesidad de adaptar los contenidos de los cuadernillos para ajustarse a las necesidades y limitaciones del alumnado en comunidades rurales. Para ello, priorizaron actividades simples y prácticas que los niños y niñas pudieran realizar en casa, como colorear, relacionar números con cantidades, y recortar y pegar. En muchos casos, las tareas en los cuadernillos no reflejaron un aprendizaje significativo, ya que fueron realizadas por los padres o hermanos mayores de los estudiantes, o quedaron incompletas debido a que las explicaciones no eran claras, los padres no sabían leer ni escribir o por otros factores.

A pesar de los desafíos, algunos docentes demostraron iniciativa y capacidad de adaptación al elaborar sus propios cuadernillos y diseñar actividades ajustadas a las necesidades específicas de sus estudiantes. Sin embargo, la falta de apoyo y orientación por parte de las autoridades educativas limitó la eficacia de sus esfuerzos.

El regreso a clases

El 14 de mayo de 2020, de manera extraordinaria, se publicó en el DOF el «Acuerdo por el que se establece una estrategia para la reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas, así como un sistema de semáforo por regiones, para evaluar semanalmente el riesgo epidemiológico relacionado con la reapertura de actividades en cada entidad federativa». La aplicación de este acuerdo estaba programada para iniciar el 1 de junio y contemplaba la reapertura gradual de actividades sociales, educativas y económicas; en el caso de las escuelas, podrían reanudar actividades cuando el semáforo del estado se encontrara en color verde.

El uso de semáforos durante la pandemia, especialmente en el contexto educativo, constituyó una medida crucial para garantizar la seguridad y gestionar la continuidad de la educación a nivel mundial (Álvarez, 2020; Asociación de Municipalidades de Chile, 2020; García Aretio, 2021). La implementación de sistemas basados en códigos de colores para indicar el nivel de riesgo de COVID-19 fue adoptada en muchos países como una forma de comunicar de manera clara y rápida la situación epidemiológica. Estos semáforos, que generalmente incluían los niveles verde, amarillo, naranja y rojo, indicaban el nivel de restricciones o medidas preventivas que se debían aplicar en diferentes sectores, incluido el educativo (Álvarez, 2020; Asociación de Municipalidades de Chile, 2020; García Aretio, 2021).

Las decisiones sobre el nivel de riesgo y las medidas asociadas a cada color del semáforo por lo común eran adoptadas por las autoridades gubernamentales en función de la situación epidemiológica local y las recomendaciones de personas expertas en salud pública. Estas decisiones podían variar según el país y la región, lo que generaba diferencias en los niveles de restricciones aplicados a las escuelas en distintas localidades (Álvarez, 2020; Herrera-Rivera et al., 2020; García Aretio, 2021).

En junio de 2020 comenzó la etapa 3 del semáforo epidemiológico, lo que permitió la reapertura gradual de actividades educativas (García Aretio, 2021; Pizarro Lobos, Chamorro Letelier y González Valdés, 2021; Salinas, Czarny y Navia, 2021). En esta etapa, las autoridades delegaron a las personas responsables de cada plantel escolar la decisión sobre el regreso a clases presenciales. De esta manera, la implementación del sistema de semáforo en el ámbito educativo durante la pandemia se consolidó como una estrategia clave para gestionar la reapertura de actividades escolares de manera segura.

Entonces, esos niños se les llamó «niños pandemia», así se les conoce como «niños pandemia» en mi escuela, pero nada más quiere decir, pues, que son los «rezagados» (M. Pérez, entrevista, mayo de 2023).

Yo, otra cosa que quiero comentar es que he observado que estos niños, «niños pandemia», no quieren hacer la tarea, no quieren interactuar con los libros. Llevo fábulas, leyendas a mi salóncito, no interactúan, no. Lo que les gusta más que el teléfono: «Profe, présteme su teléfono», «Profe, me quiero meter en Facebook», «Profe, quiero jugar, ¿tiene algún juego en su teléfono?». Y un rezago educativo impresionante. Niños de sexto año que no saben ni leer ni escribir bien, o los números. Las comunidades estaban rezagadas, ahora ni se diga. Después de la pandemia, pero ni uno quiere regresar al trabajo (C. Pérez, entrevista, junio de 2023).

En estos breves relatos es posible observar varios aspectos importantes sobre la situación educativa de los niños y niñas al regresar a clases después de la pandemia. El término «niños pandemia» se ha utilizado para referirse a estudiantes que presentan rezago escolar, y sugiere una etiqueta potencialmente estigmatizante ante el déficit educativo percibido por el personal docente en los niveles de conocimiento del alumnado tras la suspensión prolongada de clases durante la emergencia sanitaria. Este fenómeno refleja la necesidad de abordar la situación educativa con mayor sensibilidad, de manera más compasiva y centrada en las y los estudiantes.

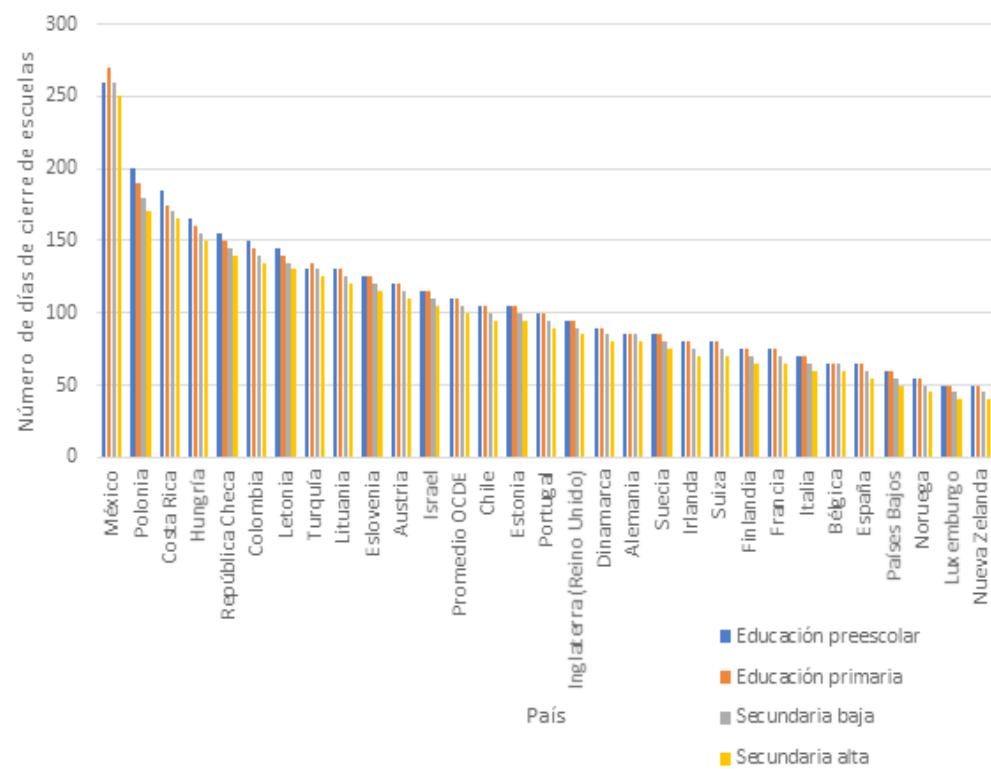
Entre las problemáticas más destacadas se encuentra la falta de motivación y el desinterés de muchas y muchos estudiantes para realizar tareas escolares o interactuar con los materiales educativos tradicionales, como los libros de texto. Por el contrario, mostraban un mayor interés por el uso de dispositivos electrónicos y el acceso a redes sociales y juegos en línea. Esta tendencia representa un desafío importante para el personal docente, que enfrenta dificultades para fomentar el compromiso y la participación activa del estudiantado en el proceso de aprendizaje. Además, estas barreras no son únicamente atribuibles a factores internos del alumnado, sino que también responden a un conjunto más amplio de condiciones sociales, culturales y familiares del contexto en el que se desarrollan. Dichos factores contribuyen al rezago educativo y complican aún más el aprendizaje tradicional en el aula.

En las entrevistas y narrativas realizadas, los y las docentes participantes mencionaron un preocupante rezago educativo entre el estudiantado. Señalaron que en muchos casos presentaban dificultades para leer, escribir y comprender con-

ceptos básicos, incluidos los números. Esto refleja el impacto significativo que la pandemia tuvo en el progreso educativo del alumnado y subraya la necesidad urgente de implementar intervenciones pedagógicas efectivas que permitan abordar estas deficiencias y promover un aprendizaje significativo en el contexto pospandémico.

En el caso de México, se estima que la suspensión de clases presenciales se prolongó por más de 264 días, de tal modo se posicionó como uno de los países con mayor número de días sin actividades escolares presenciales. En la Gráfica 1 se presentan los datos comparativos de 30 países sobre el cierre de escuelas debido a la pandemia de COVID-19 (véase Gráfica 1).

Gráfica 1. Días de cierre de escuelas por nivel educativo durante la pandemia de COVID-19



Fuente: datos obtenidos de OECD (2021).

En la puesta en práctica de las dos estrategias planteadas por las autoridades educativas y de salud —el programa Aprende en Casa, en sus versiones I y II, y

el semáforo por regiones—, las comunidades indígenas fueron las más afectadas, pues se hizo evidente con claridad la falta de acceso a sistemas de salud, medios de comunicación e internet en estas localidades (Pérez Vázquez, 2022; García Lara et al., 2022; Salinas, Czarny y Navia, 2021). También reflejó las dificultades que los docentes tuvieron para sostener las prácticas educativas, puesto que las estrategias diseñadas a nivel nacional no funcionaron en estas comunidades. Ante estas limitaciones, los y las docentes tuvieron que realizar ciertas actividades para adaptar su práctica educativa a cada localidad, con el apoyo de las madres y padres de familia y de las autoridades comunitarias.

Aspectos no anticipados: interinatos y cadena de cambio

En este apartado se exploran algunos aspectos que no se habían previsto inicialmente y se analiza cómo la combinación de la crisis sanitaria global, con procesos laborales vulnerables y cambios en las políticas laborales, alteró de manera profunda la estabilidad laboral del personal docente y afectó su capacidad para desempeñar su labor educativa de manera efectiva.

Como se ha revisado, el impacto del COVID-19 no solo interrumpió el ciclo escolar en numerosas comunidades, sino que también desencadenó una serie de efectos que alteraron las dinámicas del trabajo docente. La suspensión de clases presenciales, la implementación de modalidades a distancia, la falta de renovación de contratos para los «docentes interinos»⁷ y los procesos vinculados a la llamada «cadena de cambio»⁸ generaron un escenario en el que la continuidad educativa quedó gravemente comprometida. Esta situación afectó de manera particular a los maestros y maestras que se encontraban en las situaciones laborales más vulnerables, y también dejó más vulnerables a las escuelas donde trabajaban docentes interinos o donde los docentes solicitaron cambios de centro de trabajo, lo que ocasionó más días sin clases y, por consiguiente, un menor seguimiento de las actividades pedagógicas.

⁷ Un contrato interino es un tipo de contrato temporal en el sistema educativo que se otorga a un docente para cubrir una vacante de manera provisional, ya sea por la ausencia de un titular o mientras se lleva a cabo un proceso para asignar una plaza definitiva. Los docentes con contratos interinos no cuentan con la estabilidad de una plaza base y, por lo general, sus contratos están sujetos a renovaciones periódicas.

⁸ La cadena de cambio es un proceso administrativo dentro del sistema educativo que permite a los docentes solicitar su reubicación o traslado de un centro de trabajo a otro, ya sea dentro de la misma región o en otra, basándose en criterios como la antigüedad, las necesidades familiares, la proximidad geográfica y las vacantes disponibles.

La cadena de cambio y los contratos interinos han sido temas persistentes en la vida laboral del personal docente, que reflejan tanto un proceso de mejora de sus condiciones laborales como un esfuerzo constante para cumplir con los requisitos solicitados que les permitan alcanzar mejores condiciones profesionales. Durante la pandemia, a estos procesos de carácter laboral se sumaron los retos derivados de la nueva forma de impartir clases, lo que perjudicó no solo a los estudiantes, sino también a los docentes.

La Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) fue creada a partir de la reforma educativa de 2019. Esta reforma tuvo como objetivo reemplazar el modelo de evaluación docente impulsado durante el gobierno anterior, bajo la administración de Enrique Peña Nieto, a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente que se instauró en 2013. Este nuevo sistema, USICAMM, fue diseñado con el objetivo de alcanzar una mejora continua del magisterio, con un enfoque más formativo y menos punitivo que su predecesor. Los procesos que regula el USICAMM incluyen el ingreso al servicio docente, la promoción, el reconocimiento y la cadena de cambios. Sin embargo, su reciente creación, en combinación con el contexto de la pandemia, complicó considerablemente la situación laboral y pedagógica de docentes y estudiantes. En aquellos momentos, sus lineamientos aún no eran claros y, además, la emergencia sanitaria impidió que los y las docentes pudieran reunir la documentación requerida para los procesos de basificación de docentes interinos y para la gestión de la cadena de cambio.

Yo siento que es igual, tal vez violenta ¿no? Derechos, pero a la vez también favorece, porque anteriormente las cadenas de cambio estaban muy influidas por los sindicatos. Entonces, los maestros con la ideología de que «yo no quiero ir a marchas», a bloqueos, todo esto, estaban muy obligados a esto. Y había docentes de que no compartían estas ideas y se estancaban durante muchos años en un centro de trabajo porque no les extendían una constancia que les permitiera hacer la cadena de cambios, ¿no? Y yo, bueno, ahorita, con el USICAMM, esto ya se ve que es como que más opcional. Si tú quieres estar en el sindicato no es porque te están obligando, sino porque es una decisión propia (F. Pérez, escrito, julio de 2023).

Las notificaciones nos decían «tal fecha que nos íbamos a presentar a Tuxtla para recibir la base», pero de ahí se cancelaba que porque ya era muy extenso el contagio. Entonces, así fue pasando como casi medio año, creo, hasta que llegó. Y entonces, ya a base de eso, pues me mandaron acá en la comunidad. Y después ya vino la cadena

de cambio, que fue virtual. Y después ya... me mandaron a la otra comunidad. Pero no trabajé bien ni en una ni en otra por los trámites del USICAMM (C. Pérez, entrevista, junio de 2023).

Terminó el ciclo, entonces, ya no lo pude culminar y ahí empezó otro ciclo. De ahí me fui a otro centro de trabajo en otra región. Y entonces fue muy complicado para nosotros. Ya posteriormente, habíamos aplicado para el examen de admisión, que igual no fue presencial, fue todo en línea, y nos contrataron hasta el 2020, 2021. Sin darnos pago y con muchas escuelas sin maestros y nosotros sin trabajo (C. Gómez, escrito, julio de 2023).

Pero por problemas en aquel entonces. que el USICAMM no se podía hacer la evaluación de manera presencial, pues, fuimos una parte de la prueba, digámoslo así, de esa manera, prueba y error de la unidad porque estuvimos un año o año y medio de manera provisional, y ese año no nos reconocieron, no nos facultaron. Al siguiente año, pues, también de manera interina, no entré en el servicio en el 2021. Pero es que nadie sabía cómo funcionaba el USICAMM (P. López, grupo focal, junio de 2023).

A través de estos relatos, se puede observar la complejidad de la situación que vivieron los docentes durante la implementación del USICAMM en el contexto de la pandemia. Se destacan algunos puntos clave que reflejan la relación entre la creación de este sistema y los efectos de la pandemia, así como los problemas que surgieron, como cancelaciones y retrasos derivados de la emergencia sanitaria. Además, los docentes enfrentaron dificultades significativas al adaptarse a las nuevas modalidades virtuales, ya que la cadena de cambios, que tradicionalmente se llevaba a cabo de manera presencial, pasó a realizarse en modalidad virtual durante la pandemia.

Los procesos resultaron ser complicados, y los docentes tuvieron serias dificultades para adaptarse a los nuevos centros de trabajo, lo que afectó su desempeño tanto en las comunidades donde trabajaban como en las nuevas asignaciones. La falta de pago y la ausencia de personal docente fueron otros problemas importantes. Quienes presentaron su examen de admisión en línea fueron contratados hasta 2020 o 2021, pero muchos no recibieron salario durante varios meses. Mientras tanto, numerosas escuelas continuaban sin maestros asignados, lo que afectó la continuidad educativa del alumnado.

Como se mencionó, durante la pandemia, las evaluaciones del USICAMM no pudieron realizarse de manera presencial. Los docentes describen este proceso como de «prueba y error», ya que en muchos casos trabajaron de forma provisio-

nal durante más de un año sin ser formalmente reconocidos ni facultados, lo que generó confusión y descontento.

La implementación del USICAMM, combinada con los efectos de la pandemia, generó una serie de complicaciones logísticas, laborales y emocionales para las y los docentes, que sufrieron afectaciones en su estabilidad laboral y en el funcionamiento de las escuelas. De igual modo, en la información obtenida, los docentes señalaron la falta de coherencia entre lo que se publicaba en las convocatorias del USICAMM y los resultados finales de las evaluaciones, lo que aumentó la confusión y la sensación de injusticia. Como resultado, muchos maestros y maestras quedaron en condiciones laborales provisionales, sin la posibilidad de asegurar una plaza definitiva. Esta situación no solo afectó al personal docente, sino que también impactó negativamente en la continuidad educativa del estudiantado.

Consideraciones finales

De acuerdo con De Certeau, las tácticas se refieren a las formas en que los individuos enfrentan las circunstancias impuestas por las instituciones. En el contexto de la educación bilingüe en Chiapas durante la pandemia, los docentes aplicaron tácticas como el uso de WhatsApp y cuadernillos para continuar su labor educativa en ausencia de un apoyo institucional adecuado. Estas tácticas reflejan la capacidad de las y los docentes para adaptarse y resistir las adversidades, pero también evidencian las limitaciones de las estrategias establecidas por las instituciones y las autoridades educativas en el contexto de la emergencia sanitaria, las cuales no respondieron a las necesidades contextuales de los centros de trabajo y pusieron de manifiesto las grandes carencias en materia educativa en el estado.

Asimismo, se pueden identificar las tácticas que los padres de familia y las comunidades adoptaron frente a las deficiencias no solo de las estrategias educativas, sino también de las institucionales. Por su parte, las instituciones implementaron estrategias formales, como el programa Aprende en Casa. Sin embargo, como se ha señalado, estas estrategias no lograron abarcar las realidades de las comunidades marginadas, lo que reveló una desconexión entre las políticas educativas y las necesidades locales.

De este modo, se destaca la resistencia de los docentes bilingües durante la pandemia, quienes, a pesar de enfrentar condiciones adversas, lograron implementar tácticas para continuar con la educación de sus estudiantes. Sin embargo,

también se evidencia la falta de preparación institucional y la desconexión entre las políticas educativas y la realidad en las comunidades indígenas. Los docentes, más que nunca, se sintieron «solos» en su labor, enfrentando no solo las limitaciones tecnológicas, sino también la falta de claridad en los procesos laborales, exacerbados por la pandemia y la implementación del USICAMM.

Es posible determinar cómo la pandemia generó una disruptión profunda en los sistemas educativos, exponiendo la falta de preparación de las instituciones para gestionar crisis de este tipo. La transición forzada hacia la educación a distancia y la virtualidad dejó a muchas escuelas y docentes en condiciones desfavorables, especialmente en zonas rurales y marginadas, donde la infraestructura tecnológica era insuficiente. La desconexión entre las políticas educativas y la realidad de los docentes, sumada a la implementación del USICAMM durante la pandemia, agravó las dificultades laborales, ya que los educadores y educadoras enfrentaron procesos burocráticos complejos y una falta de claridad sobre sus contratos y evaluaciones. Esta desconexión generó incertidumbre laboral y afectó la continuidad de los procesos educativos, con escuelas sin maestros y docentes que no recibieron sus pagos a tiempo.

Es fundamental reconocer la labor del personal docente y aprender de estas experiencias para mejorar las políticas públicas que impactan directamente en el desempeño educativo, así como en los aspectos singulares y emocionales de todos los actores en el sector de la educación. Es urgente, asimismo, implementar cambios estructurales que tomen en cuenta las necesidades reales del personal docente.

Por otra parte, es crucial que las instituciones educativas ofrezcan un apoyo más sólido al personal docente, no solo en términos de recursos tecnológicos, sino también en el ámbito emocional y psicológico. La creación de programas específicos de salud mental para docentes en zonas rurales, para enfrentar situaciones complejas como la emergencia sanitaria del COVID-19, sería un primer paso hacia una educación más equitativa y eficaz. Dado que la virtualidad llegó para quedarse en muchos contextos educativos, es importante invertir en la formación de los docentes en el uso de plataformas tecnológicas. Esto no solo facilitaría la continuidad educativa en situaciones de emergencia, sino que también contribuiría a reducir la carga emocional de los docentes, al brindarles más confianza y herramientas.

Las políticas de contratación y evaluación, como las del USICAMM, deben ser revisadas para asegurar que sean claras y justas. Es necesario reducir la buro-

cracia y evitar que las evaluaciones y los procesos de contratación dejen a los y las docentes en situaciones precarias y de inestabilidad laboral. Por último, la creación de comunidades de escucha, donde los maestros y maestras puedan compartir experiencias y estrategias, podría ayudar a reducir el estrés y la sensación de aislamiento que en muchos casos enfrentaron durante la pandemia. Estas redes, apoyadas por las instituciones, contribuirían al bienestar integral del personal docente.

Bibliografía citada

- Álvarez, Marcos. (2020). El confinamiento de niñas y niños en España en 2020 por la crisis del COVID-19: propuestas desde la educación social escolar para la vuelta al centro escolar. *RES. Revista de Educación Social*, 30, pp. 457-461. Disponible en https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/confinamiento_res_30.pdf
- Asociación de Municipalidades de Chile. (2020). Encuesta nacional. Caracterización de la percepción de padres respecto a sus hijos/as en el actual contexto de crisis sanitaria derivada de la pandemia del COVID-19 2020. Chile: Dirección de Estudios Asociación de Municipalidades de Chile. Disponible en https://www.amuch.cl/wp-content/uploads/2020/05/Encuesta-nacional-de-caracterizacion-de-la-percepcion-de-padres-respecto-a-sus-hijos_as-en-el-actual-contexto-de-crisis-sanitaria-derivada-de-la-pandemia-del-COVID-19-2020.pdf
- Bourdieu, Pierre. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (2008). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- Cabezas-Heredia, Edmundo, Herrera-Chávez, Renato, Ricaurte-Ortiz, Paúl, y Novillo Yahuarshungo, Carlos. (2021). Depresión, ansiedad, estrés en estudiantes y docentes: Análisis a partir del Covid-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), pp. 603-622, doi: <https://doi.org/10.52080/rvgluzv26n94.9>
- Cassigoli Salamon, Rossana. (2016). Antropología de las prácticas cotidianas: Michel de Certeau. *Chungará*, 48(4), doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562016005000033>
- Céspedes, Amanda. (2020). Los niños en el escenario de la incertidumbre, mucho más que cuarentena. Cooperativa Opinión Educación. Disponible en <https://opinion.cooperativa.cl/opinion/educacion/los-ninos-en-el-escenario-de-la-incertidumbre-mucho-mas-que-cuarentena/2020-03-26/122025.html>
- De Certeau, Michel. (2010). *La invención de lo cotidiano*. 1. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana / Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- De Certeau, Michel, Giard, Luce, y Mayol, Pierre. (1999). *La invención de lo cotidiano*. 2. *Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana / Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Díaz de Rada, Ángel. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Díaz de Rada, Ángel. (2012). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.

- Expósito, Cristián, y Marsollier, Roxana. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), pp. 1-22, doi: <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Foucault, Michel (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- García Aretio, Lorenzo. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: Preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 9-32, doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García Lara, Germán A., Hernández Solís, Soledad, Hernández Solís, Irma, Cruz Pérez, Oscar, Ocaña Zúñiga, Jesús, y Pérez Jiménez, Carlos E. (2022). Lo escolar a través de la pantalla. Trabajo docente en Chiapas, México. *Praxis Educativa*, 26(1), pp. 1-23, doi: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260103>
- Gómez-Gloria, Jennifer, y Chaparro Caso-López, Alicia. (2021). La convivencia en el contexto de pandemia: experiencia de docentes de secundaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1276, doi: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-016)
- Gutiérrez, Alicia. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- Herrera-Rivera, Ovidio, Álvarez-Gallego, Mónica, Coronado-Mendoza, Adriana, y Guzmán-Atehortúa, Natalia. (2020). Acompañamiento en educación inicial: Voces de sus protagonistas en apertura al cambio. *Educación y Humanismo*, 22(39), pp. 1-31, doi: <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.3858>
- López, Verónica, Manghi, Dominique, Melo-Letelier, Giselle, Godoy-Echiburú, Gerardo, Otaárola, Fabiola, Aranda, Isabel, Araneda, Sebastián, López-Concha, Romina, y Avalos, Beatrice. (2021). Experiencias docentes heterogéneas en pandemia COVID-19: un análisis interseccional con diseño mixto. *Psicoperspectivas*, 20(3). Disponible en <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/2434>
- Martínez, Ana Teresa. (2007). *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica sociológica. Del estructuralismo genético a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Manantial.
- OECD. (2021). *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*. París: OECD Publishing, doi <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>
- Pérez Vázquez, Rosalva. (2022). Dejando huella en tiempos de pandemia: La experiencia del servicio social universitario en comunidades de la Región Tseltal-Ch'ol de Chiapas. *Devenir. Revista de Estudios Culturales y Regionales*, 43(15), pp. 15-30.
- Pizarro Lobos, Yoselyn, Chamorro Letelier, Andrés, y González Valdés, Isolda. (2021). Pandemia COVID-19: dispositivo que elicitá y potencia la exclusión. Estudio de un Primer Año Básico en una Escuela Municipal Rural de San Rafael en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), pp. 198-216, doi: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.012>
- Plascencia González, Martín, y Núñez Patiño, Kathia. (2022). Perspectivas de la educación formal con infancias ante el COVID-19: el contexto de Chiapas. *Cadernos CEDES*, 42(118), pp. 309-321, doi: <https://doi.org/10.1590/CC253204>
- Pozas, Marcela, Letzel, Verena, y Schneider, Christoph. (2021). La educación en casa en tiempos de coronavirus: exploración de las oportunidades y desafíos de los estudiantes de escuelas primarias y padres mexicanos y alemanes durante la educación

- en casa. *Revista Europea de Educación para Necesidades Especiales*, 36(1), pp. 35-50, doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1874152>
- Salinas, Gisela, Czarny, Gabriela, y Navia, Cecilia (coords.). (2021). *Relatos de docentes de educación indígena en tiempos de Covid 19*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Acuerdo número 26/12/20 por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021. *Diario Oficial de la Federación*, 28 de diciembre de 2020. Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5608934&fecha=28/12/2020#gsc.tab=0
- Vera-Noriega, José, Armenta-Romero, Fernando, Domínguez-Guerrero, Yoice, y Ruiz-Palafox, Jacinto. (2023). Bienestar y riesgo psicosocial de profesores de secundaria en contexto de pandemia. *Educación y Humanismo*, 25(44), pp. 1-23, doi: <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.44.5458>

Cómo citar este artículo:

Rivera Arguello, Betsy Aricel. (2025). Más solos que nunca: experiencias y prácticas de docentes bilingües en tiempo de COVID-19. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 20, pp. 1-29, doi: <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2025.v20.758>