

ENTRE LA PRECARIEDAD LABORAL Y LA BRECHA DIGITAL: experiencias de docentes de educación media superior en la Ciudad de México tras la pandemia

ENTRE A PRECARIZAÇÃO LABORAL E A EXCLUSÃO DIGITAL: experiências de docentes do ensino médio público na Cidade do México após a pandemia

BETWEEN LABOR PRECARITY AND THE DIGITAL DIVIDE: experiences of upper-secondary public-school teachers in Mexico City After The Pandemic

ENTRE LA PRÉCARITÉ PROFESSIONNELLE ET LA FRACTURE NUMÉRIQUE : expériences des enseignants du second degré a Mexico apres la pandémie



Luis Antonio Mata Zúñiga* 

Rafael Garcia Campos** 

INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 transformó abruptamente el sistema educativo mexicano: el 16 de marzo de 2020, 4.6 millones de estudiantes y más de 410 000 docentes de Educación Media Superior (EMS) migraron, de un día para otro, a la enseñanza remota de emergencia (DOF, 2020). Para contener los contagios, la Secretaría de Educación Pública (SEP) decretó el cierre indefinido de las escuelas y emitió lineamientos de distanciamiento social. Docentes y alumnos improvisaron entonces entornos virtuales basados en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para sostener el proceso educativo. La reapertura oficial de las aulas se fijó para el 30 de agosto de 2021 (DOF, 2021), aunque muchas instituciones públicas y privadas, retornaron de forma escalonada durante los meses siguientes.

* Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

** Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

La EMS en la Ciudad de México se caracteriza por su alta segmentación en la oferta educativa, que incluye instituciones públicas y privadas, las cuales exhiben calidades, recursos y servicios profundamente dispares, generando brechas de oportunidad para estudiantes y docentes muy distintas. Durante la enseñanza remota en la pandemia, estas asimetrías se hicieron patentes en la desigual preparación del profesorado para las clases en línea, en la infraestructura tecnológica insuficiente y conectividad precaria entre escuelas, agudizado por la fragmentación estructural de la EMS, compuesta por más de treinta subsistemas a nivel nacional, con marcadas diferencias locales y regionales.

En el marco de la contingencia derivada del COVID-19 sólo la mitad del profesorado de bachillerato contaba con conectividad adecuada y una proporción aún menor disponía de equipo informático adecuado (Medina-Gual *et al.*, 2021). Estas carencias, sumadas a la dispar preparación tecnológica de docentes y estudiantes, no sólo expusieron sino también profundizaron las desigualdades estructurales del sistema educativo.

Los docentes de educación media superior en México imparten en promedio 843 horas de clase al año, muy por encima del estándar internacional de 679, y atienden grupos numerosos (OCDE, 2024). La suspensión presencial en 2020 añadió exigencias pedagógicas y tecnológicas sin la capacitación docente ni la infraestructura necesarias, incrementando la carga laboral y emocional de los docentes (Mata; Angeles, 2021). Los planteles con menor capital tecnológico y menor apoyo institucional enfrentaron mayores dificultades, lo que reprodujo y agudizó las desigualdades que persistieron en el trabajo docente posterior a la pandemia.

Durante el periodo de enseñanza remota y el posterior regreso gradual a las aulas, el trabajo docente se intensificó y se precarizó aún más. Para atender grupos numerosos en formato virtual, muchos profesores tuvieron que redoblar esfuerzos al adaptarse a nuevas condiciones impuestas por la emergencia sanitaria y, además, gran parte del profesorado continuó combinando empleos en varios planteles para compensar sus ingresos. En México no es inusual que docentes de distintos niveles educativos trabajen por horas en dos o más escuelas, los llamados “profesores taxi”, que se desplazan de un plantel a otro (Moreno, 2009). Si bien la educación en línea eliminó

en la emergencia los tiempos de traslado, también obligó a estos profesores a conectarse simultáneamente a varias aulas virtuales y a participar en múltiples reuniones de coordinación y capacitación en diferentes instituciones.

Esta sobrecarga se tradujo en extensas jornadas frente a la pantalla que invadieron el espacio doméstico y desdibujaron la frontera entre vida personal y trabajo, con un claro impacto socioemocional tanto en docentes de instituciones públicas como privadas. Además de rediseñar contenidos y dinámicas nuevas para hacer frente a la educación a distancia, los maestros asumieron un intenso trabajo emocional para sostener el vínculo pedagógico y contener la ansiedad estudiantil (Mata; Angeles, 2024). Varias de estas prácticas, gestadas en la emergencia, persisten varios años después de la pandemia y se han sumado nuevos cambios tecnológicos, como la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) generativa en la educación.

Ante los retos impuestos por la pandemia, algunos docentes participaron en cursos de formación continua ofrecidos por sus propias instituciones, mientras que otros recurrieron por la formación autodidacta a través de plataformas digitales de alojamiento, distribución y transmisión de videos en líneas, como *Youtube*, o bien se apoyaron en iniciativas colaborativas entre pares dentro de sus comunidades profesionales. Tales estrategias evidenciaron la urgencia de incorporar la cultura digital a la didáctica y de estructurar la formación continua bajo un esquema institucional más sistemático y coherente. En este contexto, las instituciones privadas respondieron entonces con mayor agilidad que las públicas a las exigencias de la educación a distancia (Mata; Angeles, 2024), brecha que se produce hoy en la adopción de la Inteligencia Artificial-IA generativa.

Pese a que la SEP, a raíz de la experiencia del COVID-19, propuso reorientar la formación continua bajo un acompañamiento pedagógico, mentorías y desarrollo de habilidades digitales y socioemocionales para el profesorado (SEP, 2022), la concreción de ese discurso en políticas efectivas sigue siendo limitada. La EMS en la Ciudad de México revela con claridad esta brecha: un entramado de subsistemas que oscila entre planteles de alta selectividad y escuelas estigmatizadas, ubicadas en zonas de marginación. En ese mosaico, la desigual infraestructura tecnológica, las precarias condiciones laborales y la oferta formativa dispar profundizan asimetrías históricas, mientras

el desgaste de las condiciones laborales y socioemocionales acumuladas por el profesorado continúa siendo una dimensión escasamente atendida. Además, la poca incorporación del conocimiento práctico de quienes sostuvieron la educación en condiciones extraordinarias deja abierta una interrogante central: ¿cómo traducir esas experiencias en criterios de política pública para una formación continua pertinente al contexto desigual de la EMS en la Ciudad de México?

Cuatro años después de la enseñanza remota forzada, el profesorado de bachillerato público en la Ciudad de México enfrenta una intensificación del trabajo y una agudización de las desigualdades. Este escenario obliga a cuestionar la sostenibilidad y la calidad de la EMS años después de la emergencia sanitaria. En respuesta, el presente artículo examina la articulación entre las condiciones estructurales desiguales del sistema público y las trayectorias laborales de docentes jóvenes, con el propósito de aportar evidencia empírica y reflexión crítica que alimenten el debate sobre la mejora de las condiciones docentes y, por extensión, sobre la equidad y la calidad educativas en México. Asimismo, se ofrecen elementos comparables para discusiones regionales que enfrentan desafíos similares.

METODOLOGÍA

El presente artículo se deriva de una investigación original realizada por (Mata; Angeles, 2021), cuyo propósito fue analizar las experiencias de trabajo, estudio y ocio de 22 docentes jóvenes de educación media superior (EMS) durante los primeros meses de la crisis sanitaria por COVID-19 en la Ciudad de México. La atención a este nivel educativo responde a su alta tasa de abandono escolar en el contexto mexicano, así como a los desafíos que enfrentan sus docentes, particularmente en lo que respecta al vínculo pedagógico, las condiciones laborales y su implicación en los procesos de desafiliación escolar (MEJOREDU, 2024).

Durante el ciclo escolar 2020-2021, momento en que se realizó el estudio inicial, el 33.3% de los jóvenes mexicanos entre 15 y 17 años se encontraban fuera de la escuela, lo que representó aproximadamente 1.9 millones (INEGI, 2021). Esta tendencia se mantuvo en el ciclo 2022-2023, cuando 37.5% de

los jóvenes en edad típica para este nivel continuaban excluidos del sistema escolar (INEGI, 2025). Consideramos que cualquier agenda de investigación sobre abandono escolar en EMS debe incluir la perspectiva docente y atender sus condiciones laborales actuales, para contribuir a una comprensión más amplia del fenómeno y de las dinámicas que se configuran entre actores escolares en este nivel educativo.

El material analizado en este artículo corresponde a un estudio de seguimiento realizado con ocho docentes de instituciones públicas, quienes participaron previamente en la investigación de 2020. En aquel momento se entrevistó a un total de 22 docentes jóvenes de bachillerato, tanto de instituciones públicas como privadas.

Las entrevistas de seguimiento recuperaron aspectos vinculados con las trayectorias laborales y profesionales de los participantes. Estas entrevistas se realizaron de forma remota, a través de la plataforma Zoom, entre abril y septiembre de 2024. Se contactó vía correo electrónico o WhatsApp a los 12 docentes de instituciones públicas que participaron en la fase inicial del estudio, obteniendo respuesta de ocho de ellos. En promedio, las entrevistas tuvieron una duración de 70 minutos.

La muestra original de 2020 fue construida mediante el método de selección teórica por “bola de nieve” (Ruiz, 1999), cuyo propósito es lograr una mejor comprensión del fenómeno a partir de informantes que representen la diversidad de perspectivas en torno al objeto de estudio (Bertaux, 1997). Los criterios de inclusión aplicados en 2020 fueron los siguientes: a) tener entre 21 y 32 años; b) residir en la Ciudad de México al inicio de la pandemia; c) trabajar en el nivel medio superior; d) tener al menos un grupo a cargo; y e) haber impartido clases de forma presencial antes de la emergencia sanitaria.

El universo de estudio correspondiente al seguimiento (véase Tabla 1) incluyó a cinco hombres y tres mujeres. Al momento de la entrevista, seis de ellos se desempeñaban como docentes en instituciones públicas y dos ya no impartían clases. La edad promedio de los participantes fue de 34 años.

Todas las entrevistas de seguimiento fueron analizadas mediante un enfoque de análisis temático (Braun; Clarke, 2006). El análisis incluyó categorías predefinidas por el equipo investigador, tales como prácticas

docentes actuales, uso de inteligencia artificial generativa y condiciones laborales, así como categorías emergentes derivadas del trabajo interpretativo con las entrevistas. La codificación combinó procedimientos cerrados (enfoque etic) y abiertos (enfoque emic), los cuales fueron posteriormente depurados para mantener una alineación coherente con los objetivos de investigación.

Tabla 1. Universo de estudio

Número de entrevista	Informantes	Edad	Sexo	Tipo de sostenimiento	Antigüedad docente (años)	Materia(s) que imparte
1	Adolfo	34	H	Público	13	Orientación Educativa; Fenómenos sociales, políticos y económicos
2	Ángel	34	H	Público/ Privado	9	Ciencias Sociales; Comunicación
3	Bogar	34	H	Público	5	Sociología
4	Francisco	35	H	N/A	5	Actualmente no imparte clases
5	Cynthia	33	M	Público	7	Orientación Vocacional; Historia de México I
6	Lisbeth	35	M	Público	6	Lectura, Expresión Oral y Escrita I y II
7	Natali	33	M	N/A	3	Actualmente no imparte clases
8	Raúl	33	H	Público/ Privado	6	Inglés

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas semiestructuradas de seguimiento.

RESULTADOS

Trayectorias docentes: continuidad y precariedad laboral

Los hallazgos evidencian que la mayoría de los entrevistados ha dado continuidad a su carrera docente, aun cuando en 2020 muchos expresaban que la docencia sería un empleo temporal o de transición. Cuatro años después, seis de los ocho participantes de instituciones públicas continúan ejerciendo la docencia, casi todos en la misma institución lo que sugiere una permanencia inesperada dada la inestabilidad del sector. A diferencia de otros países donde se exige formación docente o certificaciones en didáctica para impartir clase, en México la puerta de entrada es más flexible. Es común que profesionales de diversas carreras ingresen a la docencia sin formación pedagógica, viendo en la enseñanza una alternativa laboral circunstancial. No obstante, una vez incorporados muchos docentes construyen una trayectoria indirecta hacia la profesionalización, centrando su carrera en la enseñanza y sumando cursos de formación pedagógica en su currículo. En palabras de un entrevistado: *“Yo entré a dar clases casi por curiosidad, pensando que sería algo momentáneo, pero me fue atrapando. Hoy no me arrepiento: descubrí que enseñar me apasiona”* (Adolfo, 34 años).

Por otro lado, varios docentes refieren que su vocación se ha fortalecido tras la pandemia, a pesar de las dificultades. *“Tuve días en que pensé ‘ya no puedo, quizá debería buscar otra cosa’. Pero al final sigo amando ser profe... verlos aprender hace que todo valga la pena”* (Cynthia, 33 años). Este renovado compromiso personal actúa como contrapeso a las condiciones adversas, contribuyendo a la continuidad en la docencia incluso cuando las expectativas iniciales eran de transitoriedad. Sin embargo, la precarización laboral subyace como constante en estas trayectorias. Todos los entrevistados que continuaron con la docencia describen condiciones laborales difíciles, marcadas por bajos salarios, falta de estabilidad contractual y cargas de trabajo excesivas, atendiendo grupos numerosos, frecuentemente de 40 a 50 estudiantes por clase. Esta sobrecarga se agudizó durante la pandemia y no se ha aliviado completamente en la postpandemia.

Además, las contrataciones por horas para completar un sueldo digno predominan. Uno de los entrevistados reconoció haber vivido esta situación: *“En 2020 combinaba trabajo en la prepa pública, en una secundaria y también daba clases particulares de matemáticas, todo para ganar lo suficiente”* (Bogar, 34 años). Varios admiten que, en ausencia de plazas de tiempo completo, no les quedó más remedio que multiplicar jornadas.

Pero la situación en 2024 no cambió, persisten los salarios insuficientes y la falta de prestaciones, especialmente para quienes siguen bajo contratos eventuales. *“Sigo como docente por hora... no cuento con una plaza base fija y no sé cuándo podría conseguirla”* (Lisbeth, 35 años), comenta una profesora, subrayando la incertidumbre crónica de su situación laboral luego de seis años de antigüedad docente, como así lo destaca la mayoría de los entrevistados con incluso mayor antigüedad docente. Otro entrevistado con contrato también en escuela privada reconoce que, aunque ahora tiene ingresos estables, carece de derechos plenos: *“No tengo esquema de pensión del Estado que me dé seguridad, ni apoyo de algún sindicato; la escuela me da lo básico (IMSS, aguinaldo proporcional), pero nada más”* (Adolfo, 34 años).

Estos testimonios reflejan un patrón general en la EMS pública: la ausencia de un servicio profesional docente consolidado y de escalafones claros de promoción ha mantenido a los profesores jóvenes en la precariedad, incrementando su inseguridad laboral y, en última instancia, afectando la calidad educativa. La continuidad en la docencia coexiste, por tanto, con condiciones estructurales adversas, y no todos logran o desean mantenerse en este equilibrio precario.

Un caso emblemático es el de Francisco, uno de los participantes que abandonó la docencia. Tras cinco años como profesor de matemáticas en un bachillerato público (CETis) sin lograr obtener una plaza fija, Francisco optó por renunciar en 2022 y emplearse en la industria privada. *“Nunca obtuve la base; seguía con contratos semestrales y pagos a destiempo... Cuando regresamos a presencial, lo virtual no se fue, sólo se sumó a lo presencial. La chamba se duplicó sin reconocimiento ni prestaciones”* (Francisco, 35 años). Su testimonio ilustra cómo el retorno híbrido postpandemia intensificó la carga laboral: continuaba subiendo tareas en plataformas digitales y atendiendo

grupos presenciales de 50 alumnos, “doble trabajo con el mismo sueldo... ahí confirmé que el modelo estaba roto para los interinos”.

Ante esa sobrecarga y una oferta alterna con mejor salario y seguridad social completa, decidió dar el salto fuera del sistema educativo. La reacción de sus colegas mezcló comprensión y frustración: *“Varios me dijeron ‘te entendemos, aquí la base jamás llega’... en el fondo todos saben que la docencia por hora te cansa, te desespera: grupos de más de 50 alumnos, trámites infinitos y sueldos que no alcanzan”* (Francisco, 35 años). Desde su nueva perspectiva externa, Francisco afirma que los problemas estructurales para la docencia persisten: *“sigue el problema: más de la mitad del personal por horas, grupos de más de 50 estudiantes y salarios bajísimos... quizá volvería como hobby unas horas, porque disfruto enseñar, pero ya no me veo dependiendo de la docencia para mi sustento”*. Su caso pone de relieve la pérdida de talento docente que puede provocar la precarización: un docente joven y con vocación terminó migrando a otro sector ante la falta de condiciones dignas.

En contraste, otros entrevistados han logrado mejoras relativas en su situación laboral dentro de la docencia, frecuentemente gracias a cambios institucionales o movilización colectiva. Por ejemplo, un profesor de Colegio de Bachilleres relata que, tras una huelga en su plantel, consiguió la base (plaza) de las horas que tenía: *“Ahora sí todas mis horas de clase son base, ya no estoy con el pendiente de que me las quiten de un día para otro... tengo mucha más tranquilidad”* (Ángel, 34 años). Este logro le permitió mantener la misma carga (24 horas/semana) pero con estabilidad salarial. Sin embargo, también describe que el clima laboral sigue tenso y bajo “vigilancia” de las autoridades, aunque *“nos dejan respirar un poquito más que antes”*, sugiriendo que la negociación colectiva alivió algunas presiones sin cambiar de fondo la relación laboral precaria, e insiste que necesita incrementar su número de horas con una plaza (base fija) para obtener un mejor ingreso mensual.

Las trayectorias de estos jóvenes docentes oscilan entre la permanencia, gracias a una vocación reafirmada y pequeñas conquistas laborales, y la tentación de la fuga hacia sectores más estables, todo ello condicionado por un panorama estructural de precariedad que, cuatro años después de la pandemia, permanece prácticamente intacto. A pesar de todo, quienes continúan en la docencia han desarrollado estrategias de resistencia y

adaptación notables. La experiencia pandémica por traumática que fue, pareció renovar en varios su sentido de propósito profesional. *“Después de la pandemia, veo al docente como algo importante, a una persona que tiene que seguir aprendiendo todo el tiempo y en alguien en quien apoyarte ... entendi que ser profe es así. Ya no me asusta lo desconocido; si mañana cambian el currículo, o viene una revolución tecnológica con IA, sé que los docentes podemos reorganizarnos, aprender lo que haga falta y seguir adelante”* (Adolfo, 34 años). Esta reflexión sintetiza una actitud general entre los participantes: la convicción de que, a pesar de las dificultades laborales, la labor docente “es lo mío” y vale la pena luchar por ella, adaptándose a los cambios del contexto. En las secciones siguientes se profundiza precisamente en cómo estos docentes han ajustado sus prácticas pedagógicas tras la pandemia y cómo están enfrentando la más reciente novedad tecnológica en el ámbito educativo: la inteligencia artificial generativa.

Transformaciones en la práctica docente tras la pandemia

Los años posteriores al confinamiento han estado caracterizados por una profunda transformación de las prácticas pedagógicas docentes, resultado tanto por los aprendizajes forzados que impuso la enseñanza remota, como de las secuelas académicas, emocionales y sociales que la pandemia dejó en el profesorado y en el estudiantado. Las entrevistas revelan que muchas de las estrategias y herramientas digitales adoptadas durante la emergencia sanitaria permanecieron en el repertorio didáctico de los profesores al volver a la presencialidad. En 2020, los docentes jóvenes debieron improvisar entornos virtuales de enseñanza con diversas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); esa curva abrupta de aprendizaje tecnológico dejó huellas en los entrevistados.

Ahora, en 2024, es común que estos maestros implementen una modalidad semi-híbrida en sus clases presenciales, aprovechando recursos digitales para complementar la enseñanza tradicional. *“La pandemia me obligó a acostumbrarme al Zoom, Classroom, etcétera, y mucho de eso llegó para quedarse... De regreso en presencial, uso un modelo híbrido: por ejemplo, me comunico con mis alumnos por Google Classroom; ahí comparto materiales, lecturas, videos. También sigo utilizando presentaciones interactivas*

y herramientas que aprendí en línea para ejercicios en clase, o para lluvias de ideas colaborativas” (Natali, 33 años).

Este testimonio ilustra cómo la integración de plataformas y aplicaciones educativas se ha incorporado en la práctica docente. Varios profesores mencionan que continúan entregando tareas, materiales o calificaciones mediante sistemas como Microsoft Teams, Google Classroom o Moodle, que fueron introducidos por necesidad en la pandemia y ahora agilizan ciertos procesos. Incluso en contextos escolares donde la directiva no exige formalmente el uso de herramientas digitales postpandemia, son los docentes quienes, motu proprio, mantienen el uso corriente de estas aplicaciones. *“La institución ni nos obliga ni nos entorpece... Diría que la lección de la pandemia sí caló: todos reconocen la importancia de la tecnología, pero llevarla a cabo aún es un esfuerzo personal más que algo totalmente soportado por la escuela”* (Bogar, 34 años). En otras palabras, la integración de las TIC se ha vuelto parte de la “nueva normalidad” pedagógica, aunque depende en gran medida de la iniciativa y competencias digitales de cada maestro, como afirma Bogar: *“porque hay quienes deciden mantenerse al margen de los avances tecnológicos y seguir dando clase como siempre lo han hecho”*.

No obstante, la brecha digital y las limitaciones estructurales continúan modulando la forma en que esas prácticas se despliegan en la escuela. Los docentes de instituciones públicas coinciden en que no hubo un salto sustancial en la infraestructura tecnológica de sus planteles tras la pandemia. Si bien algunas escuelas aprovecharon programas gubernamentales para mejorar parcialmente el equipamiento (por ejemplo, renovar un aula de cómputo o extender una red Wifi básica), estos avances han sido desiguales e insuficientes. *“A nivel institucional no hubo un gran cambio: el plantel tiene conexión a internet, sí, pero limitada; no cubre todos los salones con Wifi. Tenemos un par de aulas de cómputo que renovaron algunos equipos, pero los salones siguen sin computadora ni proyector porque, a decir de las autoridades, se los roban... y, si queremos el proyector hay que pedirlo con anticipación, firmar y dejar credencial o, de plano, comprarnos uno”*. (Bogar, 34 años).

Esta descripción refleja la persistencia de condiciones de precariedad tecnológica en la educación pública; además de las carencias de muchos estudiantes. Al respecto, un docente de CONALEP señala: *“Muchos estudiantes*

siguen sin una computadora personal en casa... dependen del celular para todo. Aunque ahora la escuela ofrece internet, si en su casa no hay computadora, pues solo pueden aprovechar aquí" (Adolfo, 34 años). Esta carencia obliga a los profesores a hacer "malabares" en clase, e ingeniar maneras de suplir las deficiencias institucionales con su creatividad, tal como ocurrió durante el periodo remoto. En síntesis, aunque hay más recursos digitales disponibles que antes de 2020, el aprovechamiento real en el día a día no cambió de forma radical: la tecnología permanece como un complemento valioso, pero la base de la enseñanza volvió a ser predominantemente presencial y análoga, sobre todo en contextos de mayor escasez.

La regularización ha recaído mayormente en la iniciativa individual de los docentes, ante la ausencia de programas institucionales efectivos. Insisten los entrevistados que este desafío por lograr que todos alcancen los aprendizajes esperados persiste varios ciclos después. Para este propósito algunos maestros han incorporado tácticas como grupos de tutoría más personalizadas, tareas enfocadas en competencias básicas y evaluación formativa constante para identificar lagunas. La motivación estudiantil ha sido otra preocupación central: tras la experiencia de la pandemia en 2020-21, muchos jóvenes volvieron desanimados o con la percepción de *"no estar aprendiendo nada"* y contemplaron dejar la escuela.

Frente a esto, los docentes han asumido un papel más activo en el acompañamiento emocional y la orientación. *"Después de algo como el COVID, muchos jóvenes se preguntan '¿para qué estudio?'. ... Me ha tocado aprender a ser un poco psicólogo y consejero, no solo maestro. Dedico más tiempo a preguntarles a mis estudiantes si están bien, a ser más flexible si detecto que alguien está pasando por un mal momento"* (Raúl, 33 años). Todos los entrevistados coinciden en que la salud mental estudiantil se volvió prioritaria en la postpandemia, obligándolos a desarrollar nuevas habilidades socioemocionales en su práctica docente.

El propio bienestar del docente también ha demandado atención y ajustes. Tras periodos de *burnout* durante la enseñanza remota, algunos profesores implementaron estrategias de autocuidado al volver a la presencialidad. Por ejemplo, aprendieron a establecer *"límites con el trabajo"* para no estar disponibles 24/7 como algunos lo hicieron en la modalidad

a distancia, reservando las noches para descansar y evitando responder mensajes laborales fuera de horario. Varios mencionan que recuperar la interacción cara a cara con sus alumnos, aunque implica de nuevo jornadas extenuantes, les devolvió la satisfacción cotidiana de la docencia. *“Termino más cansado que cuando estaba en casa... pero ese cansancio se siente bonito porque es volver a hacer lo que me gusta en su ambiente normal”* (Ángel, 34 años). Este sentido de revaloración del aula física y del contacto humano es un elemento recurrente: después de la experiencia virtual, tanto docentes como estudiantes apreciaron *“lo que antes dábamos por hecho: estar juntos en un salón, discutir cara a cara [...] ahora valoramos más el contacto humano en clase... mis estudiantes y yo valoramos muchísimo la interacción directa después de regresar de pandemia, e incluso ahora muchos lo preferimos”* (Lisbeth, 35 años).

En suma, las prácticas docentes en la Ciudad de México tras la pandemia se han caracterizado por una combinando de recursos digitales con enseñanza tradicional y por una ampliación del rol del profesor hacia dimensiones de apoyo académico y emocional más profundas. Estos cambios han ocurrido principalmente de forma autónoma y colaborativa entre docentes de educación media, mediante ensayo y error e intercambio de experiencias, más que por directrices claras de las instituciones. De hecho, aunque las autoridades educativas han reconocido la necesidad de capitalizar la experiencia digital y fortalecer la formación continua docente (SEP, 2022), en la práctica muchos profesores sienten que *“no hubo un acompañamiento real; cada quien hizo lo que pudo con lo que tenía”* (Cynthia, 33 años).

Pese a las carencias, los docentes jóvenes de este estudio muestran una notable capacidad de adaptación. Luego de la crisis sanitaria acumulan nuevas competencias tecnopedagógicas, con mayor conciencia de las necesidades socioemocionales de sus estudiantes, y mantienen en común que el docente hoy debe ser más flexible, creativo y estar dispuesto a aprender cosas nuevas. Este bagaje resulta crucial para encarar retos presentes y futuros, entre ellos el más reciente desafío tecnológico que ha irrumpido en la educación: la inteligencia artificial generativa.

La irrupción de la inteligencia artificial en la docencia

La innovación tecnológica se ha hecho cada vez más presente en los últimos años: la aparición de modelos de inteligencia artificial (IA) generativa, como *ChatGPT*, y su uso por parte de estudiantes y profesores. Durante 2023, estas herramientas se popularizaron repentinamente, planteando tanto oportunidades como dilemas éticos y pedagógicos en el aula. Los docentes entrevistados afrontan esta novedad con posturas diversas, que oscilan desde la adopción entusiasta hasta la cautela e incluso cierta resistencia inicial, pero todos coinciden en que la IA generativa constituye un fenómeno inevitable al que la educación deberá adaptarse. Sus testimonios ofrecen un panorama cualitativo de cómo la IA está siendo incorporada (o evaluada) en la docencia en la EMS postpandemia.

Varios entrevistados se ubican entre los “usuarios tempranos” de estas tecnologías, explorando proactivamente cómo la IA puede apoyar su labor. Estos docentes han comenzado a utilizar herramientas como *ChatGPT* principalmente “*tras bambalinas*”, es decir, para agilizar tareas de planificación, obtener ideas o generar materiales, más que para interacción directa con estudiantes. “*Sí, he comenzado a explorar el uso de IA de forma modesta. He utilizado ChatGPT en algunas ocasiones como apoyo... por ejemplo, al preparar mis clases le he pedido sugerencias de dinámicas en clase sobre un tema específico. Me sirve a veces como un asesor para generar ideas frescas. También lo he usado para elaborar materiales, como diapositivas o exámenes, que luego reviso y adapto*” (Ángel, 34 años). De manera similar, otra profesora comenta: “*Empecé a usar ChatGPT por curiosidad y pronto lo incorporé como ayudante para preparar mis clases... le pido ideas para ejercicios, sugerencias de preguntas de análisis, o que me genere textos cortos de resumen. Me ha ahorrado mucho tiempo de preparación*” (Cynthia, 33 años).

Los docentes coinciden en que la IA no reemplaza su trabajo, sino que la ven como un apoyo muy útil para agilizar ciertas tareas mecánicas o resumir ideas para exponer en clase. En resumen, conciben a la IA como una herramienta complementaria bajo control del docente, útil para ahorrar tiempo, pero que difícilmente podría sustituirlos. Aunque sí destacan que, pese a que esta herramienta les ahorra tiempo que antes empleaban para diversas tareas, ahora ocupan ese tiempo para seguir trabajando: “*se supone*

que con la IA trabajaríamos menos, pero yo sólo veo que conforme la usamos más, nos dejan más trabajo a los profes más jóvenes porque ven que podemos hacer más...” (Raúl, 33 años).

Al enfrentar el uso de IA por parte de los estudiantes, la mayoría de los entrevistados ha optado por estrategias pedagógicas de integración crítica en lugar de la prohibición absoluta. Todos relatan haber detectado casos de alumnos que presentaban tareas *sospechosamente* bien redactadas, lo que les hizo pensar que sus estudiantes utilizan ChatGPT u otra IA. *“De repente empecé a recibir ensayos demasiado bien escritos de estudiantes que antes les costaba mucho trabajo escribir... varios estaban metiendo sus tareas a ChatGPT y copiando la respuesta sin revisarla”* (Ángel, 34 años). En vez de recurrir únicamente a sanciones, los docentes entrevistados decidieron hablar con sus estudiantes sobre el tema e incluso diseñar actividades para el uso responsable de estas herramientas. Por ejemplo, una profesora narró: *“En lugar de prohibirlo, decidí incorporarlo. Les dije: ‘Sé que estas herramientas existen. Vamos a aprender cómo usarlas correctamente’. Hicimos un ejercicio: les pedí que ellos mismos probaran una IA para buscar información sobre un tema, y luego evaluamos en clase la calidad de la respuesta, discutimos si tenía errores o sesgos... vieron que la IA puede apoyar pero que también tiene errores”* (Natali, 33 años).

Este tipo de experiencias guiadas han servido para demostrar las limitaciones de la IA y para enfatizar la importancia del pensamiento crítico y original. Los profesores han establecido reglas claras con sus grupos: usar la IA como apoyo está permitido solo si se revisa y se cita la fuente original y nunca para plagiar trabajos completos. *“Les dejo claro que, si la usan para evadir el esfuerzo, al final se engañan a sí mismos...”* (Ángel, 34 años). De esta manera, los docentes se han visto obligados a reformular sus estrategias de evaluación frente al uso inadecuado de la IA, privilegiando productos en los que el estudiantado deba evidenciar comprensión y originalidad, tales como presentaciones orales, discusiones en grupo o cuadros sinópticos elaborados manualmente.

Cabe destacar que ninguno de los docentes entrevistados adoptó una postura de negación total a la tecnología; incluso quienes expresaron reservas están haciendo un esfuerzo consciente por informarse y mantenerse al día.

La profesora que se declaró menos involucrada con la IA, por ejemplo, reconoció sentir inicialmente “desconocimiento” y falta de capacitación, pero no descartó comenzar a usar estas herramientas de manera regular en un futuro cercano: *“Personalmente no he utilizado herramientas como ChatGPT de forma regular en clase... Siento que me falta saber cómo usarlas bien. Nadie nos ha enseñado formalmente... tengo la inquietud, pero siento que no las necesito definitivamente para hacer mi trabajo”* (Lisbeth, 35 años). No obstante, admite que siente la presión creciente en el entorno educativo de “subirse al tren de la IA” y no quedarse atrás.

Los relatos de los docentes dejan ver que no existe aún una política clara a nivel institucional sobre el uso de IA en las aulas de EMS, por lo que cada quien ha tenido que definir sus propias reglas. *“Hasta ahora no hay lineamientos oficiales. Ni la SEP ni la escuela han emitido reglas claras sobre la IA... queda al criterio de cada maestro. Algunos colegas de plano prohíben su uso y amenazan con reprobar trabajos hechos con IA; otros somos menos tajantes”* (Adolfo, 34 años). Esta ausencia de directrices oficiales contrasta con la rapidez con que la IA se ha difundido entre el estudiantado. No obstante, las autoridades y los profesores reconocen a nivel discursivo la necesidad de integrar la IA al sistema educativo. Sin embargo, estos esfuerzos están en etapas iniciales y no han permeado todavía a la vida escolar cotidiana, según refieren los docentes.

La situación recuerda a la vivida con la integración de las TIC durante la pandemia: las escuelas privadas y algunos docentes pioneros van un paso adelante, mientras que el sistema público en conjunto reacciona más lento, arriesgando una nueva modalidad de brecha educativa. Organismos internacionales como la UNESCO subrayan la importancia de formar a docentes y estudiantes en el uso responsable de la IA, promoviendo que la tecnología sea un complemento y no un sustituto de la labor educativa. Entre sus recomendaciones se incluye incorporar capacitación sobre IA en los programas de desarrollo profesional docente y establecer lineamientos éticos claros para su uso en la enseñanza (UNESCO, 2023b). En concordancia, nuestros entrevistados abogan por más orientación: *“Me gustaría eventualmente tomar algún curso sobre el uso de IA en educación, porque sé que es el futuro,*

o más bien el presente ya... Sé que pronto formará parte de nuestro quehacer docente, así que hay que estar preparados” (Cynthia, 33 años).

La irrupción de la IA generativa ha abierto un nuevo frente en la transformación de las prácticas docentes postpandemia. Los profesores jóvenes de EMS en Ciudad de México están navegando en terreno desconocido, pero aprovechan los aprendizajes recientes y demuestran adaptación al cambio tecnológico. Algunos se han convertido en entusiastas e intermediarios de la IA en el aula, enseñando a sus estudiantes su uso; otros avanzan con precaución, conscientes de sus propias brechas de formación. En todos los casos, subyace la determinación de utilizarla como apoyo para su labor docente, pero no para suplirlos.

Como ya lo experimentaron en la experiencia del COVID-19, la innovación tecnológica –por disruptiva que sea– puede traducirse en mejoras educativas si se inserta crítica y responsablemente. La emergencia de la IA generativa, al igual que la pandemia, está poniendo a prueba la capacidad de adaptación del magisterio; hasta ahora, los docentes jóvenes parecen responder con mayor creatividad, aprendizaje continuo y un renovado compromiso con su profesión, confirmando así su posición central en el proceso de enseñanza.

DISCUSIÓN

Los hallazgos del estudio evidencian que la precariedad laboral sigue siendo un rasgo dominante en la situación de los docentes de educación media superior en la Ciudad de México tras la pandemia. Una proporción muy alta de profesores trabaja bajo esquemas temporales o por horas, sin contratos estables ni seguridad laboral. Este fenómeno no es aislado, sino reflejo de tendencias estructurales más amplias. Por ejemplo, datos nacionales previos a la pandemia ya señalaban que 58.2% de los docentes de nivel medio superior en México estaban contratados por asignación de horas, y solo alrededor del 19% contaba con plaza de tiempo completo, evidenciando la inestabilidad generalizada del empleo docente.

Asimismo, este reporte destacó que más de un tercio de los profesores de bachillerato tenían menos de 5 años de antigüedad, indicando la continua

entrada y salida de docentes jóvenes sin una trayectoria consolidada (MEJOREDU, 2022). Estos porcentajes reflejan la escasa consolidación de trayectorias profesionales estables para los docentes noveles, quienes a menudo encadenan contratos temporales o laboran en múltiples instituciones para poder sostenerse.

Este panorama de precarización no es exclusivo de México, sino que se manifiesta en diversos grados en otros contextos. En la Unión Europea, por ejemplo, se estima que 16% del personal docente trabaja con contratos de un año o menos, cifra que en países como España, Italia, Austria o Rumanía supera el 20% (UNESCO, 2025). Incluso en España, más del 20% del profesorado tiene contratos temporales, con mayor incidencia entre los menores de 30 años en comparación con sus colegas mayores de 50. Es decir, los docentes jóvenes enfrentan contratos más precarios, un patrón común a distintas regiones. La consecuencia de esta inestabilidad es grave: desmotivación, agotamiento y abandono de la profesión. Globalmente, la tasa de abandono docente prácticamente se duplicó en la última década (de 4.6% anual en 2015 a más de 9% en 2022), con los profesores jóvenes desertando en mayor proporción (UNESCO, 2025). Estos datos internacionales resuenan con las experiencias recogidas en México: la falta de oportunidades de carrera y las condiciones laborales precarias minan la motivación y empujan a muchos docentes a replantearse su permanencia en el sistema educativo.

Detrás de la precarización docente subyacen factores estructurales profundamente arraigados. Diversos autores han vinculado la expansión de políticas educativas de corte neoliberal con la flexibilización laboral del magisterio. Bajo el discurso de la “calidad educativa”, se han introducido evaluaciones, contratación eventual y esquemas por hora que, en la práctica, debilitan la estabilidad del empleo docente (Anaya Torres, 2019). En América Latina, las reformas orientadas al mercado laboral han fomentado la desregulación de contratos y la subcontratación, proliferando esquemas flexibles de trabajo que deterioran la seguridad laboral y las condiciones salariales del profesorado. La pandemia de COVID-19 no creó estos problemas, pero sí los exacerbó: estudios realizados durante el confinamiento describen cómo la imposición del trabajo remoto agudizó la precariedad preexistente,

añadiendo cargas y tensiones adicionales a docentes ya vulnerables (Medina-Gual *et al.*, 2021).

De hecho, las condiciones precarias antecedían a la pandemia, pero se maximizan durante el encierro y persisten en la postpandemia (Anaya Torres, 2019), con profesores que tuvieron que multiplicar sus esfuerzos (y a veces sus empleos) para adaptarse a la educación en línea sin un apoyo institucional suficiente. Este contexto sugiere que la precariedad laboral docente es un fenómeno estructural, vinculado a modelos de gestión educativa que valoran la flexibilidad y la “eficiencia” a costa de la seguridad laboral. La discusión de los resultados invita a reflexionar críticamente sobre la responsabilidad del Estado y las instituciones educativas en perpetuar (o revertir) estas dinámicas. Sin una intervención decidida en políticas de contratación y desarrollo profesional, las trayectorias de los docentes jóvenes seguirán marcadas por la incertidumbre, con implicaciones negativas para la calidad educativa y la continuidad del servicio docente.

Otro eje central de los hallazgos empíricos es la profunda transformación que sufrieron las prácticas pedagógicas durante y después de la pandemia, en medio de condiciones de marcada desigualdad digital. El cierre de escuelas y la migración apresurada hacia modalidades remotas obligaron a los docentes a adaptar sus métodos de enseñanza de forma inédita. Los docentes entrevistados mostraron flexibilidad al combinar recursos digitales con estrategias tradicionales, intentando trasladar las clases presenciales a entornos virtuales con las herramientas disponibles. Esta adaptación improvisada implicó desde aprender a usar plataformas de videoconferencia, hasta replantear dinámicas de clase, evaluaciones y formas de comunicación con el estudiantado. Muchos profesores incorporaron tecnologías educativas básicas (como presentaciones multimedia, videos, foros en línea) y exploraron nuevas metodologías para mantener la interacción y el interés de los estudiantes a distancia. En este sentido, la pandemia actuó como catalizador de innovación forzada: incluso docentes que antes se resistían al uso de TIC en el aula tuvieron que desarrollar competencias digitales pedagógicas en tiempo récord.

Sin embargo, la capacidad de transformación pedagógica estuvo delimitada por brechas digitales preexistentes y persistentes. No todos los

docentes pudieron adaptarse en igualdad de condiciones, dado que solo aproximadamente la mitad de los docentes de EMS en México contaba con una conectividad a Internet adecuada en casa, lo cual limitó seriamente su uso de recursos digitales para la enseñanza (Medina-Gual *et.al.*, 2021). Este dato refleja una realidad preocupante: muchos profesores carecían de acceso a banda ancha estable, dispositivos actualizados o espacios apropiados para dar clases en línea. Del lado del estudiantado, las carencias fueron incluso mayores, con miles de jóvenes sin equipo o conexión en sus hogares, especialmente en zonas rurales o de bajos ingresos.

La brecha digital amplificó las desigualdades educativas durante la contingencia: aquellos con mayores recursos tecnológicos continuaron con relativa normalidad académica, mientras que los sectores más vulnerables enfrentaron enormes obstáculos para participar en la educación a distancia. Antes de la pandemia, las escuelas públicas mexicanas ya mostraban rezagos en infraestructura tecnológica. Este déficit histórico derivó en que, año y medio después del inicio del confinamiento, numerosas escuelas y comunidades educativas todavía no lograran el “salto tecnológico”, debido a la falta de capacitación digital de docentes y alumnos y a la insuficiente infraestructura escolar. En otras palabras, la modalidad virtual expuso y amplificó una desigualdad latente: el sistema educativo presencial, con todas sus carencias, funcionaba como un dique de contención que atenuaba la brecha digital; al retirarse la presencialidad, quedó al descubierto la notable disparidad en el acceso y dominio de las TIC.

La literatura internacional coincide en que la pandemia ensanchó las brechas educativas a nivel global, afectando más gravemente a quienes ya estaban en desventaja. Investigaciones en países asiáticos, por ejemplo, documentan que durante la educación en línea de emergencia surgieron graves brechas en el acceso a dispositivos y conectividad, limitando el aprendizaje de millones de estudiantes en regiones de China, India o el Sudeste Asiático (Yan-li *et al.*, 2022) this study aims to examine the online learning readiness and satisfaction among the university students from four Asian countries during COVID-19 pandemic. The domains of the examinations included student learning preference, self- direction, self-efficacy, and hardware-soft skill support. Methodology: This survey research employed a quantitative approach

to gather data. The sample respondents were 1,195 university students from Thailand, Malaysia, Indonesia, and China, selected using a simple random sampling method. Online questionnaires were distributed to the respondents, comprising 37 items including demographic profiles, satisfaction, and online learning readiness assessment. The survey responses were analyzed descriptively and inferentially using the Statistical Package for Social Sciences - SPSS. La UNESCO señaló que cuando la tecnología digital se convirtió en el principal medio educativo durante el COVID-19, el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional de los alumnos sufrieron significativamente (UNESCO, 2023a). En América Latina, varios estudios de caso (Argentina, Chile y, Perú) han resaltado cómo la falta de capacitación docente en entornos virtuales y la sobrecarga laboral derivada de la enseñanza remota impactaron negativamente la calidad de la educación (Huepe *et al.*, 2022). Pese a ello, también emergieron aprendizajes valiosos: la crisis demostró la importancia de integrar enfoques pedagógicos más flexibles y centrados en el estudiante, el potencial de los recursos digitales abiertos, y la necesidad de fortalecer las competencias digitales docentes.

Los resultados del estudio sugieren que los docentes de nivel medio superior de instituciones públicas perciben con mezcla de inquietud y curiosidad la creciente presencia de estas tecnologías en su campo. Este sentir está respaldado por las primeras indagaciones académicas al respecto: la IA tiene el potencial de reconfigurar las prácticas educativas, automatizando ciertas tareas, pero también redefiniendo el papel del profesor (Chiappe *et al.*, 2025) especialmente a través del uso de chatbots y modelos de lenguaje generativo. Este artículo realiza una revisión de la literatura, aplicando las directrices PRISMA a 155 artículos revisados por pares, para examinar las ventajas, limitaciones y aplicaciones pedagógicas de la IA en comparación con la enseñanza humana. Se identificaron tres principales escenarios de impacto en las prácticas educativas: a. La literatura reciente identifica tres escenarios principales de impacto de la IA en la enseñanza: (a) la pérdida o delegación de aspectos tradicionales del quehacer docente, como la transmisión expositiva de información o la corrección rutinaria de ejercicios, que pueden ser asumidos por *chatbots* y sistemas automatizados; (b) la transformación de los roles docentes, por ejemplo en cuanto al control de los contenidos educativos, la mediación del conocimiento y la gestión del contrato didáctico con el estudiante, ámbitos donde la IA podría intervenir; y

(c) la emergencia de nuevos enfoques pedagógicos habilitados por la IA, entre ellos la personalización masiva del aprendizaje, tutorías inteligentes y métodos de evaluación innovadores. En teoría, la IA generativa promete aliviar a los profesores de ciertas cargas administrativas o repetitivas y ofrecer herramientas poderosas de apoyo educativo. De hecho, ya se exploran usos positivos como la generación rápida de materiales didácticos, retroalimentación automatizada en tiempo real, o adaptaciones de contenido según las necesidades de cada alumno.

No obstante, un análisis crítico exige reconocer los retos y riesgos que acompañan a estas promesas tecnológicas. Diversos organismos alertan que la IA podría socavar la autoridad y el estatus de los docentes si su adopción ocurre sin marcos claros (UNESCO, 2023a). La UNESCO advierte que, en un escenario no regulado, podría fortalecerse un discurso de automatización extrema de la educación –“escuelas sin docentes, educación sin escuelas”– que minusvalora la dimensión humana del proceso educativo; y que además incrementa la carga laboral del docente bajo la promesa de mayor productividad del trabajador de la educación.

Un *chatbot* por sí solo no puede reemplazar competencias humanas esenciales del maestro, como la empatía, el juicio pedagógico contextual, la motivación y el acompañamiento emocional al estudiante. Por ello, la integración de la IA en la educación debe ser gradual, ética y centrada en lo pedagógico, asegurando que estas herramientas se conviertan en aliadas del docente y no en sustitutos. En la práctica, esto implica capacitar a los profesores para usar la IA generativa de manera informada: por ejemplo, saber cómo apoyarse en ella para preparar clases o evaluar, pero también entender sus limitaciones, sesgos y riesgos (Chiappe et al., 2025). Lamentablemente, hoy la respuesta institucional ha sido lenta y fragmentada.

CONCLUSIONES

Las experiencias de docentes de EMS pública en la Ciudad de México tras la pandemia muestran que la precariedad laboral y la brecha digital son problemáticas estructurales, interdependientes y con efectos directos en la calidad del trabajo docente y en las oportunidades de aprendizaje.

Estas condiciones reflejan el resultado acumulado de políticas educativas fragmentadas, reformas sexenales discontinuas y la ausencia de un proyecto de Estado con visión de largo plazo. En el plano laboral, una parte importante del profesorado sigue contratada bajo esquemas temporales y de pago por horas, obligada a trabajar en varios planteles para garantizar ingresos mínimos. Este fenómeno, descrito como el de los “profesores taxi” (Moreno, 2009), genera precariedad económica, inseguridad laboral, desgaste emocional y limita la planificación pedagógica. A ello se suman la sobrecarga de reformas constantes, la burocratización y la inestabilidad administrativa, que restringen la autonomía docente y los tiempos de preparación (Campos, 2025).

La brecha digital, evidenciada durante la educación remota, se traduce en desigual preparación del profesorado, carencias tecnológicas y baja conectividad en escuelas públicas. Aunque las TIC forman parte de la “nueva normalidad pedagógica”, su uso depende de la iniciativa individual, ampliando las diferencias entre subsistemas. Con la irrupción de la inteligencia artificial generativa, esta brecha se reactualiza: mientras algunos planteles privados avanzan en su incorporación, el sector público carece de lineamientos y formación adecuados.

La combinación de precariedad y desigualdad digital afecta la identidad profesional del magisterio, reforzando prejuicios históricos de bajo prestigio social y académico, desmotivación y abandono de la profesión (Campos, 2025). Superar este panorama exige reconfigurar las políticas públicas: ofrecer condiciones laborales estables, esquemas de carrera docente que eviten el multiempleo, simplificar exigencias burocráticas, garantizar tiempos de planificación adecuados, invertir en infraestructura y conectividad, y promover formación continua crítica, en especial sobre alfabetización digital e inteligencia artificial, destacando sus potencialidades, riesgos y responsabilidad ética en su uso.

Asimismo, es indispensable incluir un profesorado mejor remunerado, con mayor estabilidad laboral y mejor equilibrio en sus asignaciones y funciones para la toma de decisiones; crear programas de apoyo socioemocional y fomentar la innovación pedagógica. En definitiva, la docencia no puede seguir operando bajo un modelo que normaliza la precarización a manera de resignación profesional y en donde se amplía la desigualdad

digital. Democratizar el acceso tecnológico y dignificar el trabajo docente, especialmente en instituciones públicas, son condiciones indispensables del derecho a la educación. Sólo políticas integrales y sostenidas, concebidas como proyecto de Estado, con un financiamiento adecuado y sostenido, permitirán construir una educación con justicia social, equidad y ciudadanía crítica.

ENTRE LA PRECARIEDAD LABORAL Y LA BRECHA DIGITAL: EXPERIENCIAS DE DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA CIUDAD DE MÉXICO TRAS LA PANDEMIA

Resumen: El presente trabajo analiza las condiciones laborales de docentes de educación media superior en escuelas públicas de la Ciudad de México, cuatro años después del periodo de enseñanza remota impuesto por la pandemia de COVID-19. El estudio se centra en los desafíos enfrentados por los docentes durante el regreso a la educación presencial, a partir de un estudio de caso de seguimiento con ocho participantes, utilizando entrevistas semiestructuradas. Los hallazgos revelan que la experiencia del aprendizaje remoto transformó las prácticas docentes, y muchas de ellas prevalecieron en la educación presencial. Los docentes reportan condiciones laborales precarias, caracterizadas por bajos salarios, largas jornadas laborales y escasas oportunidades de desarrollo profesional. Si bien la pandemia aceleró el uso de herramientas digitales, la precariedad tecnológica y estructural en las instituciones educativas continuó presente tras el retorno a las aulas. La falta de un plan de carrera docente y promoción laboral para buena parte de profesores en activo han incrementado la inseguridad laboral y profundizado las desigualdades educativas. El objetivo del artículo es visibilizar cómo el contexto pospandémico y la reciente presencia de la Inteligencia Artificial generativa en la educación exacerbó problemáticas estructurales preexistentes en la docencia y destacar la necesidad de democratizar el acceso digital como condición indispensable para la equidad educativa. Se propone la formulación de políticas públicas que garanticen infraestructura tecnológica, formación continua y condiciones laborales dignas para los docentes de nivel medio superior.

Palabras clave: Educación media superior; condiciones laborales docentes; brecha digital; pospandemia COVID19; desigualdad educativa.

ENTRE A PRECARIZAÇÃO LABORAL E A EXCLUSÃO DIGITAL: EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO NA CIDADE DO MÉXICO APÓS A PANDEMIA

Resumo: O presente trabalho analisa as condições de trabalho de docentes do ensino médio em escolas públicas da Cidade do México, quatro anos após o período de ensino remoto imposto pela pandemia de COVID-19. O estudo se concentra nos desafios enfrentados pelos professores durante o retorno ao ensino presencial, a partir de um estudo de caso de acompanhamento com oito participantes, utilizando entrevistas semiestructuradas. Os resultados revelam que a experiência do ensino remoto transformou as práticas docentes, e muitas delas permaneceram no ensino presencial. Os professores relatam condições de trabalho precárias, caracterizadas por baixos salários, longas jornadas e escassas oportunidades de desenvolvimento profissional. Embora a pandemia tenha acelerado o uso de ferramentas digitais, a precariedade tecnológica e estrutural nas instituições educacionais permaneceu após o retorno às aulas. A ausência de um plano de carreira e de promoção profissional para boa parte dos professores em atividade aumentou a insegurança no trabalho e aprofundou as desigualdades educacionais. O objetivo do artigo é tornar visível como o contexto pós-pandêmico e a recente presença da Inteligência Artificial generativa na educação exacerbou problemáticas estruturais preexistentes na docência e destacar a necessidade de democratizar o acesso digital como condição

indispensável para a equidade educacional. Por fim, propõe-se a formulação de políticas públicas que garantam infraestrutura tecnológica, formação contínua e condições de trabalho dignas para os docentes.

Palavras-chave: Ensino médio; condições de trabalho docentes; exclusão digital; pós-pandemia de COVID19; desigualdade educacional.

BETWEEN LABOR PRECARIETY AND THE DIGITAL DIVIDE: EXPERIENCES OF UPPER-SECONDARY PUBLIC-SCHOOL TEACHERS IN MEXICO CITY AFTER THE PANDEMIC

Abstract: This paper analyses the working conditions of upper secondary education teachers in public schools in Mexico City, four years after the period of remote teaching imposed by the COVID-19 pandemic. The study focuses on the challenges faced by teachers during the return to face-to-face education, based on a follow-up case study with eight participants, using semi-structured interviews. The findings reveal that the experience of remote learning transformed teaching practices, many of which persisted in face-to-face education. Teachers report precarious working conditions, characterised by low salaries, long working hours, and limited opportunities for professional development. Although the pandemic accelerated the use of digital tools, technological and structural precariousness in educational institutions remained after the return to classrooms. The absence of a career pathway and professional promotion for a significant proportion of in-service teachers has increased job insecurity and deepened educational inequalities. The aim of the article is to highlight how the post-pandemic context and the recent emergence of generative Artificial Intelligence in education have exacerbated pre-existing structural problems in teaching, and to emphasise the need to democratise digital access as an essential condition for educational equity. The paper proposes the formulation of public policies that ensure technological infrastructure, continuous training, and decent working conditions for teachers.

Keywords: Upper secondary education; teachers' working conditions; digital divide; post-COVID-19 pandemic; educational inequality.

SOBRE OS AUTORES

Luis Antonio Mata Zúñiga

Atua na Universidade Iberoamericana e no Sistema Nacional de Pesquisadores. Doutor em Ciências Políticas e Sociais, mestre em Estudos Políticos e Sociais, UNAM. Licenciado em Ciências da Comunicação. Realizou duas estâncias pós-doutorais no Instituto de Investigações Sociais da UNAM, estudando jovens universitários, aspirações e desigualdades educacionais. Desde 2019, é coordenador do grupo de trabalho internacional: Transições para a Vida Adulta: Família, Escola e Trabalho, UNAM. É docente na UNAM, no PPG em Ciências Políticas e Sociais, no Mestrado em Docência no Ensino Médio e na graduação; também participou como professor e tutor no Mestrado em Política e Gestão do Desenvolvimento Social da FLACSO-México. Suas linhas de pesquisa são: Educação, trabalho e pobreza; jovens-estudantes e ensino médio; aspirações educacionais e laborais de estudantes universitários. E-mail: luis.mata@ibero.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6065-2479>.

Rafael García Campos

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2025), na área de História, Política e Sociedade, com ênfase nas linhas de pesquisa em Teoria Crítica da Sociedade e Pedagogia Crítica, investigando os modos como a educação pode resistir aos mecanismos de reprodução social e contribuir para a formação crítica, a justiça social e a emancipação humana. Realizou mobilidade acadêmica internacional no Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre 2023 e 2024, e no Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), da Universidad Iberoamericana, Cidade do México, entre 2024 e 2025. É Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, 2017), na área de Saúde Pública, com linha de pesquisa em Saúde Mental. Especialista em Gestão de Negócios pela Faculdade de Tecnologia (FATEC, 2013). Possui curso

de extensão em História das Ideias Pedagógicas no Brasil (2024). Graduado em Pedagogia pelo Claretiano - Centro Universitário (2022) e em Administração pela Instituição Toledo de Ensino (ITE, 2009). É pesquisador do “Grupo de Pesquisa sobre Transições para a Vida Adulta: Família, Escola, Trabalho”, vinculado ao Seminário de Pesquisa sobre Juventude da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), e do “Grupo de Pesquisa sobre Teoria Crítica, Educação e Cultura”, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: rafael.gcampos@outlook.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5836-0645>.

Referencias

ANAYA TORRES, Edgar Daniel. Calidad educativa como precarización laboral: análisis de América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. 49, n. 2, p. 9–34, 5 jul. 2019. Disponível em: <https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/15>.

BERTAUX, Daniel. *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*. [S.l.]: Nathan université, 1997.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, 2006.

CAMPOS, Rafael Garcia. *Reformas educacionais e transformações no Ensino Médio: perspectivas críticas sobre políticas públicas e trabalho docente no Brasil e México*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2025.

CHIAPPE, Andres; SANMIGUEL, Carolina; SÁEZ DELGADO, Fabiola Mabel. IA generativa versus profesores: reflexiones desde una revisión de la literatura. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, n. 72, p. 119–137, 2025. Disponível em: https://sftpinstitu.us.es/revistas/PixelBit/72/6_107046-spa.pdf.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF). *Acuerdo número 15/06/21 por el que se establecen los calendarios escolares para el ciclo lectivo 2021-2022, aplicables en toda la República para la educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica*. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=24/06/2021.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF). *Acuerdo por el que se establecen medidas preventivas ante COVID-19 en el Sistema Educativo Nacional*. México: Secretaría de Educación Pública, 2020. Disponível em: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020.

HUEPE, Mariana; PALMA, Amalia; TRUCCO, Daniela. *Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*. Políticas sociales, v. 1, 2022.

INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en educación (ECOVIED-ED)*. México: [s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovied/2020/>.

INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Tasa neta de matriculación por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024*. Base de datos interactiva. [S.l.: s.n.], 2025. Disponível em: <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=e4f13406-0c21-4512-838f-cbffe76f751f>.

MATA ZÚÑIGA, Luis Antonio; ANGELES COLIN, Diego. Being a Young High School Teacher in Mexico City. Teachers' Experiences in Times of Pandemic. *Journal of Applied Youth Studies*, v. 4, n. 5, p. 459–473, 30 nov. 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/10.1007/s43151-021-00063-3>.

MATA ZÚÑIGA, Luis Antonio; ANGELES COLIN, Diego. Precariedad laboral juvenil en tiempos de pandemia: el caso de 22 docentes jóvenes mexicanos. In: MATA ZÚÑIGA, L. A. (Org.). *La actual condición juvenil precaria*. Experiencias y trayectorias educativas y laborales en jóvenes de México, Argentina y Costa Rica. Ciudad de México: Seminario de Investigación en Juventud, UNAM, 2024. p. 25–48.

MEDINA-GUAL, Luis et al. El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicana: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 86, n. 2, p. 125–146, 18 ago. 2021.

MEJOREDU. *El proceso de desafiliación escolar de adolescentes y jóvenes en la educación media superior*. Experiencias, subjetividades y desencuentros. Ciudad de México: [s.n.], 2024. Disponible em: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/el-proceso-de-desafiliacion-escolar-de-adolescentes-y-jovenes-en-la-educacion-media-superior>.

MEJOREDU. *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2021*. México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022. Disponible em: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>.

MORENO OLIVOS, Tiburcio. La enseñanza universitaria: una tarea compleja. *Revista de la Educación Superior*, v. XXXVIII, n. 151, 2009.

OCDE. *Education at a Glance 2024*. [S.l.]: OECD, 2024. Disponible em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html. (Education at a Glance).

RUIZ, José Ignacio. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1999.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). *Estrategia Nacional de Formación Continua*. [S.l.]: Secretaría de Educación Pública, 2022. Disponible em: https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/DOCTOSESTRATEGIA_N/s25XQ7yDqK-Estrategia Nacional de Formación Continua 2022.pdf.

UNESCO. *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. [S.l.]: UNESCO, 2025. Disponible em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393262>.

UNESCO. *La IA generativa y el futuro de la educación*. [S.l.]: UNESCO, 2023a. Disponible em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877_spa.

UNESCO. *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior*. Una introducción para los actores de la educación superior. [S.l.: s.n.], 2023b. Disponible em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa.

YAN-LI, Siaw et al. Online Learning Readiness and Satisfaction During Covid-19 Pandemic Among University Students in Four Asian Countries. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, v. 7, n. 2, p. 245–269, 30 jun. 2022. Disponible em: <https://journal.unisza.edu.my/jonus/index.php/jonus/article/view/714>.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.