

^{editorial}
fontamara



La necesidad resiliente en tiempos de COVID-19.

Escenarios de adversidad y caminos
de reconstrucción

Coordinadores:

Karla Salazar Serna

Luis Alberto Mendoza Rivas

Guillermina de la Cruz Jiménez Godínez



La necesidad resiliente en tiempos de COVID-19.

Escenarios de adversidad y caminos
de reconstrucción

La necesidad resiliente en tiempos de COVID-19. Escenarios de adversidad y caminos de reconstrucción / Karla Salazar Serna, Luis Alberto Mendoza Rivas y Guillermina de la Cruz Jiménez Godínez, Coordinadores .—Cd. Victoria, Tamaulipas : Universidad Autónoma de Tamaulipas ; Ciudad de México : Editorial Fontamara , 2024.

205 págs. ; 17 x 23 cm.

1. Procesos sociales

LC: RA644 N4.3 2024

DEWEY: 303J

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Matamoros SN, Zona Centro
Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000
D. R. © 2024

Consejo de Publicaciones UAT
Centro Universitario Victoria
Centro de Gestión del Conocimiento. Segundo Piso
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149
Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2905 • www.uat.edu.mx
cpublicaciones@uat.edu.mx

Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT
ISBN UAT: 978-607-8888-48-1

Editorial Fontamara, S.A. de C.V.
Av. Hidalgo No. 47-B, Colonia Del Carmen
Alcaldía de Coyoacán, 04100, CDMX, México
Tels. 555659-7117 y 555659-7978
contacto@fontamara.com.mx • coedicion@fontamara.com.mx • www.fontamara.com.mx
ISBN Fontamara: 978-607-736-916-5

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuera el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento del Consejo de Publicaciones UAT.
Libro digital

Esta obra y sus capítulos fueron sometidos a una revisión de pares a doble ciego, la cual fue realizada por especialistas pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Asimismo, fue aprobada para su publicación por el Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y el Comité Interno de la editorial Fontamara.

La necesidad resiliente en tiempos de COVID-19.

Escenarios de adversidad y caminos
de reconstrucción

Coordinadores:

Karla Salazar Serna

Luis Alberto Mendoza Rivas

Guillermina de la Cruz Jiménez Godínez



VERDAD. BELLEZA. PROBIIDAD



MVZ MC Dámaso Leonardo Anaya Alvarado
PRESIDENTE

Dr. Fernando Leal Ríos
VICEPRESIDENTE

Mtro. Eduardo García Fuentes
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González
VOCAL

CP Jesús Francisco Castillo Cedillo
VOCAL

MVZ Rogelio de Jesús Ramírez Flores
VOCAL

Comité Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Lourdes Arizpe Slogher • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodríguez** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marciano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dra. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas †** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta †** • Universidad Nacional Autónoma de México

Índice

Prólogo	9
<i>Luis Humberto Garza Vázquez</i>	
Dedicatoria	11
Introducción	13
<i>Karla Salazar Serna, Luis Alberto Mendoza Rivas y Guillermina de la Cruz Jiménez Godínez</i>	
Capítulo 1. Re-aprender, re-organizar y re-enseñar: docentes resilientes en contexto de pandemia	17
<i>Rosa Elena Durán González y Amílcar Torres Martínez</i>	
Capítulo 2. Necesidad de resiliencia en estudiantes universitarios indígena en tiempos de COVID-19	33
<i>José de Jesús Landa López y Lydia Josefa Raesfeld</i>	
Capítulo 3. Tejidos sostenibles: una reflexión sobre la resiliencia desde el legado latinoamericano del tejido como experiencia liberadora	63
<i>Andrea Kenya Sánchez Zepeda</i>	
Capítulo 4. Necesidad resiliente en mujeres víctimas de violencia, ante el panorama de pandemia y postpandemia de COVID-19	83
<i>Edgar Ignacio Andrade Olvera y Berenice Alfaro Ponce</i>	
Capítulo 5. Resiliencia en mujeres docentes ante la doble jornada durante la pandemia COVID-19	109
<i>América Larios Guzmán e Irma Quintero López</i>	
Capítulo 6. La resiliencia sociopolítica, una posibilidad para afrontar la crisis de orfandad por COVID-19	133
<i>Mayra Rojas Rodríguez y Mariana Robles Rojas</i>	

Capítulo 7. Afrontamiento y calidad de vida de las personas adultas mayores ante COVID-19 147

Porfiria Calixto Juárez, José Aldo Hernández Murúa y Ramona Romero Segovia

Capítulo 8. La afectación socioemocional de la pandemia en estudiantes de trabajo social y sus estrategias de resiliencia 169

Lucía Cecilia Cano Martínez

Capítulo 9. Solo soy docente, ahora ¿qué hago? Acciones resilientes durante la pandemia por COVID-19 189

Ulises Berlanga Medrano

Prólogo

Es muy grato redactar el prólogo de este libro coordinado por la Dra. Karla Salazar Serna, el Dr. Luis Alberto Mendoza Rivas y la Dra. Guillermina de la Cruz Jiménez Godínez, catedráticos investigadores de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, a quienes reconozco su trayectoria profesional. Este libro enriquece las publicaciones que han explorado la relación entre resiliencia y la pandemia COVID-19; la obra es valiosa por la consistencia de sus enfoques, la diversidad de sus temáticas, la objetividad académica y el profundo análisis de las realidades enmarcadas por un fenómeno que paralizó al mundo.

Dentro de la ciencia humana, la resiliencia es un proceso que involucra factores sociales y personales que al interactuar entre sí pueden auxiliar a personas, familias, grupos y comunidades en situaciones de adversidad hasta transformar y sobreponerse a las mismas. Si bien en las últimas décadas el concepto se ha vinculado con adaptación, capacidad, resistencia y superación, en esta obra, la resiliencia es comprendida como un proceso que permite una reconstrucción ante diferentes escenarios adversos, y que su naturaleza es dialéctica.

En este libro, se integran nueve trabajos que analizan con rigor y pertinencia el proceso de resiliencia bajo los desafíos y las nuevas formas de vida que impuso la cepa de coronavirus COVID-19. Los estudios aportan claves para instrumentar estrategias socioeducativas, comunitarias y políticas sustentadas en la resiliencia, orientadas a comprender cómo las personas en condiciones de vulnerabilidad generadas por la pandemia hicieron frente a la adversidad.

Todo mi reconocimiento a quienes han coordinado esta obra, que representa una comprometida iniciativa; a las autoras y autores por la originalidad y profundidad de sus trabajos, a quienes exhorto a insistir y profundizar sobre los estudios de la resiliencia, proceso que en esta contemporaneidad ha probado su potencial en diversos sentidos y ámbitos.

Luis Humberto Garza Vázquez
Ciudad Victoria, Tamaulipas, agosto de 2022

Dedicatoria

Para quienes, bajo una memoria compasiva ante sus cicatrices, resistieron, sobrellevaron, transformaron y encontraron caminos resilientes para sobreponerse a la adversidad.

Introducción

El 31 diciembre de 2019 fueron dados a conocer una serie de casos atípicos de una enfermedad respiratoria derivada del virus SARS-CoV-2, en la ciudad de Wuham, pronto se convirtió en una emergencia de salud pública debido a su rápida propagación, y el 11 de marzo de 2020 fue declarada pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS), con 11 800 casos y 4 291 muertos y con presencia en 114 países.

Después de 58 días de declararse la pandemia, el 27 de febrero de 2021, se registró en México el primer caso de COVID-19 y para el 18 de marzo la primera defunción. Unos días después, el 23 de marzo, la Secretaría de Salud Pública declaró la Jornada Nacional de Sana Distancia, con medidas drásticas en un intento por evitar la diseminación de contagios.

Debido a las consecuencias de su rápida propagación, se adoptaron medidas de emergencia obligadas, entre estas, el confinamiento como medida más eficaz para disminuir la inminente propagación. A partir del 26 de marzo, se suspendió toda actividad no esencial.

La principal disyuntiva con la que se enfrentaron tanto el gobierno mexicano como la política internacional fue entre la economía y la salud de la población, al final estos dos elementos fueron los que mayor impacto tuvieron en defunciones y tasas de decremento de la producción. Los daños ocasionados por la pandemia, con datos oficiales, son los siguientes:

- 330 392 defunciones a octubre de 2022
- En abril de 2020, en la parte más crítica de la pandemia, las empresas reportaron una afectación de 93.2%, y 85% de estas reportaron una disminución de ingresos
- 17% de hombres y 35% de mujeres de la población subordinada remunerada realizaron sus labores en casa
- 41% de hombres y 45% de mujeres disminuyó la jornada laboral
- 46% de hombres y 46% de mujeres vieron disminuidos sus ingresos
- Los planteles educativos estuvieron cerrados por alrededor de 250 días

Fue hasta el lunes 10 de octubre de 2022 que el gobierno mexicano declaró el fin de la pandemia. Las repercusiones fueron de una magnitud sin precedentes en el acontecer económico y político en general; no existió gobierno que diera una respuesta efectiva e inmediata ante la gravedad de la situación.

En materia económica la paralización de actividades provocó un alza en el desempleo, generando un mercado de supervivencia y al margen de la formalidad.

Las deficiencias en el sistema de salud fueron evidenciadas ante hospitales saturados y colapsados ante la falta de infraestructura, suministros y personal. Mientras tanto, el sistema educativo dejó al descubierto una escolarización basada en competencias que ha brindado limitados elementos de cooperación y alternativas de resiliencia. Las buenas voluntades no fueron suficiente y tanto el Estado como el mercado no pudieron dar respuesta a una situación inédita, donde las familias se convertirían en los principales amortiguadores de los efectos causados por la pandemia.

El confinamiento, como medida de emergencia, impactó a las unidades domésticas, y la convivencia obligada en muchos de los hogares dejó expuesta la cara más cruel de las relaciones de poder en las familias: la violencia doméstica, la disparidad de género y de recursos; y por otra parte, la salud mental manifestada en problemas de ansiedad, estrés y depresión.

La presente obra ofrece un panorama del contexto pandémico a través de investigaciones en torno a las adversidades presentadas durante el confinamiento y la forma en que se afrontaron desde la concepción de la resiliencia.

De esta manera, se inicia con el capítulo “Re-aprender, re-organizar y re-enseñar: docentes resilientes en contexto de pandemia”; donde Rosa Elena Durán González y Amilcar Torres Martínez exponen, a través de una investigación realizada en el estado de Hidalgo, la situación que presentaron los docentes ante: saturación de trabajo a distancia, pérdida, duelo, incertidumbre, condiciones socioeconómicas adversas y crisis familiar, en donde la generación de apoyo académico y efectivo fueron parte de los mecanismos de resiliencia para afrontar la adversidad. A través de las narrativas de docentes, el trabajo reconoce visibiliza y revalora la práctica de los maestros de educación básica en el estado de Hidalgo.

En el segundo capítulo, José de Jesús Landa López y Lydia Josefá Raesfeld, muestran los resultados de un estudio socioeducativo con estudiantes indígenas en su trabajo titulado “Necesidad de resiliencia en estudiantes universitarios indígenas en tiempos de COVID-19”; donde reflexionan sobre las implicaciones de ser indígena en un ambiente universitario durante la pandemia, ya que este contexto aumentó las adversidades de manera exponencial y, por lo tanto, la resiliencia es esencial para sobrellevar las afectaciones sociales, económicas, educativas y tecnológicas en compañía y con apoyo externo de los padres, los hermanos, los compañeros de clase, los amigos y en muchos casos, los docentes.

Si bien en algunos estudios la resiliencia ha sido relacionada con la capacidad de las personas para superar circunstancias adversas, los rasgos de organización, cooperación y unión no se ven reflejados en el concepto desde los supuestos y postulados occidentales. Tal es la idea que sostiene Andrea Kenya Sánchez Zepeda en el tercer capítulo titulado “Tejidos sostenibles. Una respuesta al enfoque

occidental sobre la resiliencia desde el legado latinoamericano del tejido”. Con una perspectiva crítica respaldada en el psicoanálisis latinoamericano, se enmarca el concepto de resiliencia como antesala al análisis de las experiencias del colectivo las “Tejedoras” en Guatemala.

Edgar Ignacio Andrade Olvera y Berenice Alfaro Ponce en el capítulo cuatro, “Necesidad resiliente en mujeres víctimas de violencia, ante el panorama de pandemia y postpandemia de COVID-19”, realizan un análisis documental sobre el proceso de decisiones y acciones que siguen las mujeres en las instituciones gubernamentales o comunitarias, es decir, la ruta crítica para salir del ciclo de violencia, así como las respuestas que las instituciones mexicanas les otorgan a las víctimas de violencia en México al denunciar, solicitar apoyo y sancionar a sus agresores. Este análisis expone las deficiencias que sufren las mujeres en las instituciones, pero también resalta la construcción de procesos alternos a las instituciones para dar salida al ciclo de violencia, lo cual incide en el proceso resiliente.

En el capítulo cinco, denominado “Resiliencia en mujeres docentes ante la doble jornada durante la pandemia COVID-19”, América Larios Guzmán e Irma Quintero López exponen los resultados de una investigación exploratoria donde se aborda la doble presencia laboral de las mujeres docentes, por una parte, el trabajo productivo asalariado en el espacio público de la docencia, y por otra, el trabajo reproductivo, es decir, aquellas labores asignadas por su condición de género en el espacio privado. Utilizando el género como categoría de análisis, los autores explican y visibilizan las diferencias sexuales, así como los mecanismos de resiliencia ante las adversidades presentadas durante la pandemia.

Los grupos vulnerables son los primeros en sufrir los embates económicos, naturales y ambientales, en el contexto de la pandemia no fue la excepción. El caso de la orfandad y pérdida de cuidadores en la infancia es el tema del capítulo seis, donde Mayra Rojas Rodríguez y Mariana Robles Rojas, proponen reconocer una crisis de emergencia ante tal situación, visibilizar y sacar de lo privado una situación de carácter público que es la pérdida y duelo de cuidadores de niñas, niños y adolescentes, considerando la resiliencia comunitaria, política y social.

Los adultos mayores, considerados por sus características como otro grupo vulnerable de la sociedad y que fue impactado con sus propias especificidades por la pandemia, es el tema abordado por Porfiria Calixto Juárez, José Aldo Hernández Murúa y Ramona Romero Segovia en “Afrontamiento y calidad de vida de personas adultas mayores ante COVID-19”, producto de una investigación en curso, realizada en Ciudad Victoria, Tamaulipas. Con la participación de grupos de adultos mayores institucionalizados y no institucionalizados, se busca generar

conocimiento para replantear políticas sociales y protocolos en torno a situaciones emergentes de carácter de salud como lo fue la pandemia.

Por su parte, Lucía Cecilia Cano Martínez aborda el campo socioemocional en el capítulo ocho, “La afectación socioemocional de la pandemia en estudiantes de trabajo social y sus estrategias de resiliencia”, así como el confinamiento y el cambio abrupto de la cotidianidad de estudiantes universitarios en Tamaulipas, lo que ocasionó temor, preocupación hacia lo impredecible y estrés, elementos que incidieron sobre su salud física y emocional; en suma, la resiliencia representa un papel importante ante las adversidades presentadas.

El capítulo nueve son los resultados de un estudio a cargo de Ulises Berlanga Medrano que tiene como objetivo identificar las acciones resilientes realizadas por los docentes de educación media superior durante la pandemia, en el trabajo “Solo soy docente, ahora ¿qué hago? Acciones resilientes durante la pandemia por COVID-19”. En este trabajo se exploran y analizan cuatro elementos sustanciales en los docentes: el uso de la tecnología, el manejo del tiempo, el manejo de las emociones en aula, y los surgidos por el trabajo en casa.

En esta obra se han reunido investigaciones desde una visión multidisciplinaria en el contexto del COVID-19. Cada uno de los capítulos estudia desde una línea teórica y metodológica las adversidades que la sociedad enfrentó durante la pandemia, así como los mecanismos de resiliencia. Con ello, se buscan elementos que permitan generar un análisis crítico y explorar propuestas hacia escenarios de reconstrucción.

Karla Salazar Serna
Luis Alberto Mendoza Rivas
Guillermina de la Cruz Jiménez Godínez

Capítulo 1. Re-aprender, re-organizar y re-enseñar: docentes resilientes en contexto de pandemia

Rosa Elena Durán González

Amílcar Torres Martínez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen

Este trabajo presenta una mirada analítica a las narrativas de los docentes de educación básica del estado de Hidalgo cuyas ideas se encuentran plasmadas en el libro *Voces docentes en pandemia* (SEPH, 2022). Estas han sido recuperadas mediante un trabajo reflexivo y sistemático en el cual colaboró uno de los autores del presente texto. La resiliencia, como herramienta de desarrollo y confrontación, permitió identificar en las narrativas los contextos y condiciones que enfrentaron los docentes para promover los aprendizajes: la saturación de trabajo a distancia, pérdida, duelo, incertidumbre, condiciones socioeconómicas adversas y crisis familiar. Esto llevó a los docentes a reaprender y reorganizarse. Así, diseñaron estrategias diversificadas donde los padres y cuidadores se sumaron como agentes educativos. La metodología cualitativa consistió en el procesamiento de las narrativas mediante el *software* Atlas.ti para develar los factores de riesgo; el agotamiento, estrés, comunicación con sus alumnos en regiones apartadas, así como la frustración y pérdida, contrastaron con las acciones resilientes de los docentes como fue la empatía, estrategias innovadoras, mecanismos diversos de comunicación y generación de redes de apoyo académico y afectivo. Se concluye que la pandemia dejó aprendizajes y un escenario a futuro que confronta nuevos retos, por ello es sustancial contar con herramientas de resiliencia en escenarios de incertidumbre que permitan una mirada positiva y creativa que genere sinergias y fortalezca a los alumnos, padres y colegas.

Palabras clave: resiliencia, práctica docente, educación básica, COVID-19.

Introducción

El presente texto tiene como finalidad reconocer, visibilizar y revalorar la práctica docente de maestras y maestros de educación básica en el estado de Hidalgo durante la crisis de pandemia. Los docentes hicieron posible que la educación continuara a pesar del riesgo sanitario, condiciones desquebrajadas en la economía, y la situación laboral, familiar y emocional. Desde iniciativas propias, los mismos docentes se vieron en la necesidad de ampliar sus redes de apoyo y comunicación con padres, alumnos y colegas para promover aprendizajes en sus alumnos y alumnas. Este

escenario compromete a identificar las condiciones que enfrentaron, anteponiendo su dedicación y creatividad. Sin planearlo, se volvieron resilientes.

En diciembre de 2019, Wuhan, China, se convirtió en un epicentro de un nuevo brote de neumonía que en pocos días se fue desplazando en otros países. En enero de 2020 esta nueva neumonía de origen desconocido ya se encontraba en varios territorios asiáticos; a su vez, se fue propagando y cobrando la vida de miles de personas. El agente causal fue identificado en la familia *Coronaviridae*, se le denominó coronavirus 2 al síndrome respiratorio (SARS-CoV-2) y a la enfermedad, COVID-19. Para mayo de 2020 todos los continentes ya estaban afectados, los sistemas de salud estaban saturados, los países cerraron fronteras, la movilidad de la población mundial estaba limitada y la vida social se detuvo. Esto generó miedo e incertidumbre, pues la humanidad se enfrentaba una pandemia, un desastre de proporciones globales como en su tiempo lo hizo la peste o la viruela (OMS, 2020.). Esto afectó los sistemas de desarrollo del mundo.

Ante esta situación, el ámbito educativo buscó estrategias para continuar, con los medios y recursos a su alcance; se implementaron acciones creativas para educar desde los diferentes contextos y adversidades. Para los docentes, la crisis sanitaria fue una oportunidad para mostrar que la escuela no se detiene, esto fue evidente en el estado de Hidalgo, pues los maestros diseñaron estrategias diversificadas en escenarios pandémicos; asimismo, los padres y cuidadores se sumaron como agentes educativos en esta tarea.

Este trabajo parte de las narrativas recuperadas por el equipo de investigación de la Dirección General de Desarrollo Curricular y de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo sobre las condiciones de pandemia, cuyas ideas se encuentran en el libro *Voces docentes en pandemia* (SEPH, 2022). Esta publicación compila los relatos de maestras y maestros quienes, con un lenguaje claro y sencillo, algunos en lengua indígena, hacen referencia a las experiencias de su quehacer docente. Las narrativas del libro reflejan un acompañamiento sistemático, de trabajo reflexivo y profundo por el equipo de investigación en el cual colaboró uno de los autores del presente texto. De este modo, lograron la participación de educadoras de preescolar general e indígena, docentes de primaria general e indígena, educación especial, docentes de secundaria, asesores técnico-pedagógicos, directores de escuela y supervisores de zona. Sus testimonios permiten dar cuenta de la pandemia en los procesos educativos y las estrategias utilizadas para continuar con su labor educativa.

Los relatos son herramientas que permiten reconstruir el propio mundo a través de la narrativa de lo vivido, de lo que cada uno plasmó para reconocerse a sí mismo en condiciones adversas (Cyrulnik, 2003). Los padres fueron un tanto docentes, los docentes asumieron un rol de cuidadores y mediadores del conocimiento. La

currícula entró en la casa y algunos rituales de la escuela se recrearon en el espacio familiar; mientras la ciencia para abatir la pandemia avanzaba de forma aritmética, el virus lo hacía en proporciones geométricas con gran número de víctimas.

Metodología

La información recopilada desde la evidencia empírica remitió a diversos escenarios que enfrentaron los docentes; de este modo se desarrolló una mirada conceptual desde la resiliencia como herramienta analítica. Por ello se planteó un marco metodológico acorde con el escenario.

A partir de las narrativas que contienen las experiencias de la realidad docente, en el libro *Voces docentes en pandemia* (SEPH, 2022) se analizó el material con el *software* Atlas.ti, con categorías propias del marco teórico de resiliencia. Algunos conceptos que emergieron por las condiciones del contexto fueron los factores de resiliencia o de protección, entre ellos se encuentran: la creatividad, humor, iniciativa, capacidad de relacionarse, introspección, independencia, apoyo familiar, institucional, redes y autoestima entre otras (Simpson, 2008; Cyrulnik, 2003; Mancinaux, 2003). Esto permitió afirmar que los docentes desarrollaron resiliencia en ellos mismos y en sus alumnos en el confinamiento de dos años.

Los factores de riesgo fueron las adversidades socioeconómicas, saturación de trabajo a distancia, crisis familiar, pérdida, duelo, incertidumbre. Estos fueron tan diversos como las características familiares y sus contextos: "...la situación de contingencia sanitaria nos colocó en condición de vulnerabilidad cómo seres humanos. Y lo humano es la esencia de la escuela". Reflexión de un maestro de la UPN del libro *Voces docentes en pandemia* (SEPH, 2022, p. 370).

La resiliencia como herramienta analítica

La pandemia ha develado y agudizado las desigualdades, con un escenario adverso en el cual el docente se reconoce vulnerable y "lo humano es la esencia de la escuela" (SEPH, 2020, p. 370). Esta pandemia mostró que los individuos deben reconstruirse socialmente frente a la adversidad y construir caminos hacia la igualdad; los maestros exploraron, desmenuzaron situaciones adversas y fueron resilientes para sí mismos y para los demás.

El concepto de resiliencia surge de la disciplina de las ciencias naturales desde la física como la capacidad de la masa de resistir la presión para nuevamente tomar su forma original (Quintero, 2005; Llobet y Wegsman, 2004).

A partir de estas características, el término ha sido acotado a las ciencias sociales. En este trabajo, el análisis se da desde la resiliencia en el contexto educativo con enfoque social.

Henderson y Milstein (2004) afirman que se trata de la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse, ser fortalecido y transformado por experiencias de adversidad. La resiliencia es un proceso que surge desde el interior de las personas, para enfrentar situaciones adversas.

¿Qué es la resiliencia en educación y en contextos de pandemia?

En dos años de confinamiento, los individuos experimentaron adversidades y situaciones familiares y personales muy difíciles, desestabilizadoras en lo físico y lo emocional. La resiliencia es una actitud que permite incidir en el nivel personal y colectivo; este proceso accede al desarrollo y proyección a futuro de manera positiva y creativa (Manciaux, 2003). Los docentes tuvieron la capacidad de respuesta diversificada en los escenarios de los estudiantes, familias y contextos que caracterizaron ese tiempo, lo cual les permitió sobreponerse y rehacerse a ellos mismos para generar sinergias con sus alumnos, padres y colegas. Este proceso resiliente se entiende en dos vías. Por un lado, los profesores fueron y aún son facilitadores de estas capacidades tanto propias como colectivas. Al mismo tiempo aprendieron a desarrollar resiliencia en sus estudiantes para direccionar sus metas y sentido de vida. Por otro lado, las intervenciones sociales con padres y cuidadores, que al involucrarse en el proceso educativo de sus hijos, les permitió generar un espacio de conocimiento con el uso de herramientas tecnológicas para algunos casos.

Simpson (2008) entiende la resiliencia bajo tres conceptos centrales: el primero es la *adversidad*, el segundo es la *adaptación positiva* o *superación de la adversidad* y el tercero da cuenta del proceso dinámico y dialéctico. La misma autora resalta que los autores franceses incorporan el concepto de *resiliar* o *résilier*, como el sentido de avanzar, ir hacia adelante en una situación traumática, primero resistirlas para posteriormente superarlas y vivir lo mejor posible; es un contrato con la adversidad (Simpson, 2008, p. 14), y por último, considera el término de Emmy Werner (1989) como un resorte moral, cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir.

Los factores de resiliencia son los pilares que permiten sobrellevar problemas con creatividad, alta autoestima y humor para lograr adaptarse y anteponerse. Estos pilares producen conductas resilientes que permiten una proyección positiva. Los 5 pilares resilientes son: a) *las redes sociales informales* integradas por personas cercanas, que sirven de soporte y acompañamiento asertivo como fuente de apoyo emocional, entusiasta, positivo, con la capacidad de impulsar la creatividad y proyecto a futuro, b) *perspectiva filosófica*, que puede ser espiritual, ideológica o religiosa, c) *el desarrollo de aptitudes* como aquellas fortalezas que se reconocen para entablar vínculos afectivos,

así como el desarrollo de valores morales, d) *autoestima* para reconocer las fortalezas y potencialidades de cada persona, pero también sus limitaciones. Este pilar considera seguir un proyecto a futuro, vislumbrar los obstáculos y adversidades para vencerlos con creatividad, e) el *sentido del humor* es la capacidad de encontrar en lo imperfecto una actitud positiva, asertiva y tolerable (Simpson, 2008, p. 31). La adversidad está relacionada con los riesgos.

Esta autora resalta los factores biológicos inherentes al cuerpo humano, así como los factores de riesgo relacionados con las emociones y temas con tinte de valores y la moral, a los que se suman los factores sociales relacionados con el contexto donde se expresan las problemáticas de riesgo; también están los factores sociales, como la situación económica, los recursos materiales, tecnológicos, ingresos, empleo, condiciones materiales e infraestructura comunitaria. Los factores educativos son: la vulnerabilidad de reprobación, deserción, ausentismo, bajo rendimiento académico (Simpson, 2008). Los factores resilientes o factores protectores son los responsables de que un sujeto en determinadas condiciones se sobreponga. Dentro de los factores protectores están: el apoyo familiar, profesional, institucional y recursos.

El estudio de la resiliencia traspasó los contextos clínicos y se trasladó a la familia, la comunidad, las organizaciones y la escuela, para enfrentar realidades adversas, como la pobreza, la enfermedad o los traumas. La resiliencia es el *interjuego* que contempla un balance para superarlos mediante la identificación de factores de riesgo a nivel personal, comunitario y del entorno, así como los factores protectores individuales, familiares y socioculturales que posibilitan una transformación (López y Limón, 2017). Por tanto, la resiliencia familiar es la capacidad de identificar debilidades y fortalezas de la familia que permitan utilizar sus recursos para potenciar transformaciones y agenciamiento en los individuos.

En estas condiciones de pandemia surgen los docentes como potenciadores de la resiliencia para sí mismos, para sus alumnos y para la comunidad escolar. El rostro de la vulnerabilidad que dejó la pandemia fue el confinamiento de sus alumnos, que los colocó en riesgos académicos, emocionales y sociales; de los primeros son la deserción, reprobación o abandono escolar. El factor de riesgo en el contexto de las personas concretas permite identificar la realidad y realizar comunicaciones dialógicas para potenciar el autoestima y autonomía (López y Limón, 2017).

Los estudios de resiliencia están enfocados en el contexto escolar y el trabajo social con familias y comunidad, pero en condiciones de pandemia esta frontera se desdibujó. Las herramientas que los docentes utilizaron para superar las adversidades correspondían tanto a aspectos académicos como sociales no solo con sus alumnos, sino con los padres de familia y cuidadores.

En el ámbito educativo existen dos modelos para su análisis: el primero resalta el riesgo mediante un inventario de dificultades para señalar las carencias y adversidades en el contexto escolar. Antepone un resultado de fracaso porque el análisis es reduccionista y centrado en el riesgo. Como parte de esta postura determinista, se etiqueta negativamente a los sujetos y su contexto, nombrándolos *zona desfavorable*, *zona de alto riesgo* al que agregan niveles para señalar mayor gravedad como *ruralidad nivel I, II o III*, etcétera.

El otro modelo es el de prevención, que reconoce el contexto de riesgo, pero se enfoca en los agentes sociales para hacerlos parte de un proceso destinado a transformarlo. El trabajo de los docentes radica en reconocer las dificultades, pero potencia las actitudes positivas con sus alumnos y padres de familia, las relaciones enriquecedoras y de felicidad, esto a su vez genera sinergias que construyen una calidad de vida centrada en proyección del futuro inmediato. La resiliencia es un elemento intrínseco que puede ser un tesoro que le permita construir al individuo expectativa de futuro (Simpson, 2008). La mayoría de los docentes enfrentaron estas adversidades desde la experiencia empírica, y las herramientas que utilizaron fueron su formación pedagógica y el sentido humanista que se conjuntó para construirse resilientes.

Respecto a los factores de riesgo, Cyrulnik (2003) señala que la pérdida ha sido un rostro enfrentado en esta pandemia. Desde la pérdida de la convivencia cara a cara con los alumnos, el contacto humano entre los seres queridos, los espacios de socialización, de trabajo; pérdida de la privacidad del hogar, pérdida de trabajo, familiares y calidad de vida. La pérdida conduce a alteraciones y angustia, temor e incertidumbre, y desestabiliza emocionalmente. Las alteraciones en el desarrollo de las y los niños son evidentes, y los padres, madres o cuidadores, así como maestros, deben mitigar la pérdida de todos (Herscovici, 2011).

Los factores protectores o factores resilientes son herramientas que se utilizan en las condiciones adversas, de riesgo, de trauma, estresantes o de incertidumbre (Gómez y Kotliarenco, 2010).

La pandemia ha mostrado lo mejor y lo peor de nosotros como seres humanos, se ha visto egoísmo, clasismo, envidia, miedo, discriminación, prepotencia, etc., mas también ha mostrado compañerismo, amor, fraternidad, esfuerzo, resiliencia, creatividad, empatía, superación, etc. (SEPH, 2022, p. 18).

Resultados de narrativas

¿Quiénes fueron resilientes?

Las adversidades socioeconómicas, tecnológicas, emocionales en condiciones de pandemia desde una perspectiva de género se hacen evidentes en los testimonios recuperados y analizados. La pregunta central de este trabajo es: ¿qué condiciones y adversidades socioeconómicas, tecnológicas, académicas, emocionales enfrentan los maestros en condiciones de pandemia?

En el 2022 muchos países levantaron restricciones para volver a las actividades presenciales, el 13 de marzo se reportó una nueva advertencia desde Shanghái en China, donde se confinó a la población de dos ciudades grandes por un nuevo brote de enfermedad más agresiva, por lo cual, la Organización Mundial de la Salud está en vigilancia constante ante el peligro de una nueva diseminación. La esperanza para controlarlo estriba en que un gran porcentaje de la población se encuentra vacunada, aunque las vacunas existentes aún están en fase de estudio y solo fueron autorizadas para uso de emergencia. En este escenario, los docentes enfrentaron una crisis similar a una guerra o un desastre natural. Los seres humanos a veces olvidan las lecciones de paz y fraternidad; más se tardan en vislumbrar una esperanza de vida mejor, que la urgencia para desencadenar una guerra nuclear que amenace la paz mundial.

Los docentes se internaron en la vida de sus alumnos; detectaron problemas como violencia familiar, bajo nivel escolar, separaciones o procesos de divorcio, parejas separadas, niños aislados, la fe en un futuro normal próximo: “ya aprenderán el próximo año con otra maestra”, “mis papás se pelean y ya no vamos a vivir juntos” (SEPH, 2020, p. 23). Los padres ya no contaban con los maestros para descargar la responsabilidad de sus hijos con ellos.

¿Cómo enfrentar el problema de niños angustiados y con miedo cuando enferman sus papás?

Las adversidades como factores de riesgo

Hasta antes de la pandemia, y en otros casos un tiempo más atrás, los niños y los adolescentes tenían tres espacios de interacción y desarrollo con sus compañeros y amigos: la casa, la escuela y la calle. A partir de algún tiempo, la inseguridad les quitó la calle, ahora la pandemia les quitó la escuela, quedando como único reducto la casa, donde en el mejor de los casos tienen que interactuar a distancia y realizar procesos de estudio.

El reto de llevar la escuela a casa para algunos fue un obstáculo debido a las condiciones socioeconómicas de cada familia y el acceso a dispositivos básicos como internet, dentro de este ambiente surge una interrogante: ¿realmente están

aprendiendo los niños? (SEPH, 2020, p. 101), claro que sí porque no solo en el aula se enseña, también en la calle, en la sierra, en los espacios abiertos, como el ágora ateniense de los antiguos filósofos griegos, el lugar es lo de menos cuando se tiene el deseo de enseñar y aprender; eso nunca termina.

Los maestros de escuelas indígenas y rurales, deben sortear más dificultades que los maestros de contextos urbanos, realizar largas travesías entre caminos de tierra o lodo, en ocasiones intransitables; si no hay vehículo disponible, un burro, caballo o carreta se convierte en su medio de transporte, así como continuar a pie por esos caminos donde los zapatos dejan algo más que huellas, ahí se queda una parte de ellos mismos, más bien, son los caminos quienes dejan huella en sus zapatos, en su ropa, en la cara y cabello. Por ello llegan a sufrir discriminación por otras personas (SEPH, 2020), incluso por algunos de sus mismos compañeros. La resiliencia de los maestros es mayor, además de todas las dificultades mencionadas, también en escuelas con población hablante de lengua indígena deben enfrentar otros procesos de reconocimiento y valoración de su propia cultura, como el de la lengua. A falta de materiales básicos para este desarrollo, el maestro elabora los propios, con la finalidad de facilitar la comunicación y acercamiento con los otros; el maestro elabora cuadernillos que faciliten su interacción, no obstante, algunos padres comentaron al respecto: “eso no es necesario para los niños, que mejor les enseñe inglés” (SEPH, 2020, p. 70).

Esto es resiliencia, anteponerse ante todas las dificultades mencionadas para dejarles a sus alumnos una enseñanza más, fuera del horario de clases, que aun en las condiciones más difíciles deben luchar por alcanzar sus ideales y no abandonar su educación.

El desempleo de algunos padres ocasionado por la pandemia, el elevado nivel de pobreza y el subempleo de nuestro país fue una de las causas que elevó la mortalidad; a pesar de las recomendaciones de la Secretaría de Salud de permanecer en casa, mucha gente que apenas ganaba lo suficiente para vivir al día, se vio en la necesidad de salir a la calle a conseguir el sustento, al carecer de un ingreso que les permitiera solventar el gasto diario. El costo de los cubrebocas se incrementó debido a la demanda, para muchas familias no era posible adquirirlos, mucho menos cambiarlos a diario, el lavado de manos también resultaba insuficiente cuando ni siquiera tenían agua en sus casas.

En donde priman los bajos recursos económicos, hubo varios casos de desertión escolar. Los alumnos que contaban con la beca Benito Juárez, la consumían casi en su totalidad para el pago de datos celulares para sus clases y en ocasiones resultaba insuficiente. Los maestros se vieron forzados a invertir recursos que no tenían para la adquisición del equipo tecnológico necesario para

desempeñar sus labores, este equipo no podía ser cualquiera, sino un equipo con suficiente capacidad de almacenamiento y con cámara de video; muchos docentes adquirieron deudas a plazos y tardaron meses en pagarlas.

En donde los recursos de comunicación a distancia no son suficientes o no existen, fueron subsanados con el compromiso y responsabilidad. Los cuadernillos elaborados por los maestros tenían que ser entregados en forma presencial a los padres de familia en sus comunidades, pero algunos municipios cerraron el acceso a quienes no vivían ahí para evitar la transmisión de la enfermedad, con esto les arrebataron a los maestros una herramienta útil de trabajo para ayudar a sus alumnos. Todas estas adversidades se convirtieron en retos a superar, y buscar la forma de vencerlos elevó la autoestima en contextos difíciles.

Realizar sus actividades en estas condiciones fue un reto para los maestros, después de la preocupación inicial por su salud y la de sus familiares, el siguiente cuestionamiento fue si los métodos que estaban haciendo a distancia serían suficientes para lograr un aprendizaje adecuado en sus alumnos.

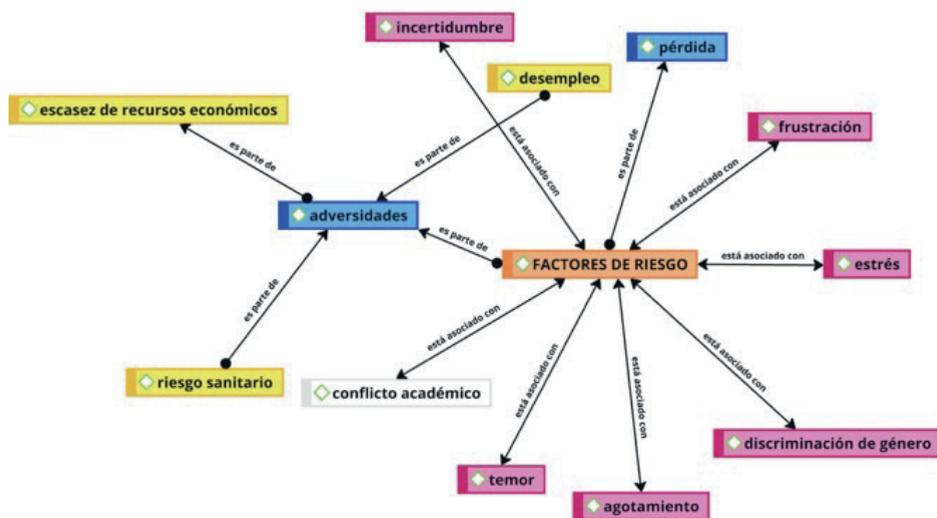


Figura 1. Factores de riesgo, 2022

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de narrativas del libro *Voces docentes en pandemia* (SEPH, 2022).

Exceso de trabajo y falta de empatía

Como se observa en la Figura 1, los y las docentes que enseñan materias únicas en varios grupos debían lidiar con el triple o cuádruple de padres de familia; recibían

varios mensajes a la vez y estos se acumulaban: “en ocasiones tenía 130 mensajes” (SEPH, 2020, p. 75), al no poder contestar todos con rapidez, algunos padres se molestaban. Otro ejemplo de incompreensión al trabajo de los maestros fue al solicitar la ayuda de los padres en la educación de sus hijos: “maestra, usted como no hace nada solo está sentada en casa, yo apenas vengo llegando a mi casa después de trabajar y mire la hora que es” (esta maestra perdió a su madre por COVID-19 durante la pandemia, y así fueron muchos casos). Muchos padres desesperaban y se ponían agresivos al no entender la situación de la maestra.

El agotamiento y estrés

Los maestros y maestras, además de atender a sus alumnos, debían atender las necesidades educativas de sus propios hijos y de su hogar, por lo cual, y contrario a lo que mucha gente piensa, para los maestros y maestras esta permanencia en casa nunca fue un periodo vacacional, al contrario, preferían estar dando clases en el salón.

Las excesivas cargas de trabajo, invasión del espacio cotidiano: salas, comedores, habitaciones que eran utilizadas para realizar las clases, tanto por los alumnos como los espacios de los maestros, invadieron su privacidad, generando en algunos casos estrés, enfermedades como hipertensión, diabetes, neurosis, dolores musculares, etcétera. Nadie sabía cuánto iba a durar esta pandemia, en el peor de los casos pocos apostaban más de seis meses, pero se alargó más tiempo del esperado. Los maestros, a causa del estrés que disminuía sus defensas naturales, también contrajeron la enfermedad y muchos de ellos sucumbieron lamentablemente.

Cualquiera podría identificarse con el estrés de los maestros, con el miedo a enfermar y ponerse grave, a morir y dejar desamparados a sus hijos o seres queridos, así como el riesgo de contagiarlos a ellos o sus familias. No solo era preocuparse y ocuparse de ello, también había que plantearlo a sus alumnos para que se cuidaran mejor... cómo “decirles que enfermó y falleció un familiar en mi casa por una situación crítica no tendría contacto con ellos durante varios días” (SEPH, 2020, p. 42).

Comunicación

La comunicación fue un aspecto fundamental, localizar y buscar a sus alumnos para integrarlos al año escolar, más difícil cuando no los conocen por ser nuevos, desarrollar tácticas diferentes hasta localizarlos, incluso yendo a sus casas, en regiones apartadas, poniendo en riesgo su integridad física. Los maestros crearon mecanismos para llegar a alumnos sin recursos, sin equipo y que viven alejados, en

lugares donde no hay señal, “yo vivo en un pueblito donde es difícil que llegue la señal” (SEPH, 2020, p. 30).

Para comunicarse con los padres y obtener mejor calidad en la ayuda que prestarán a sus hijos, los maestros tuvieron que hacer a un lado el lenguaje académico, usando uno más coloquial y comprensible para que los padres pudiesen apoyar en el desarrollo educativo de sus hijos. La escolaridad promedio en el estado de Hidalgo es menor respecto a la media nacional. De acuerdo con el INEGI (2015), en México los habitantes de 15 años y más tienen 9.1 grados de escolaridad, contra 8.7 para el estado de Hidalgo, situación que repercute al apoyar a sus hijos en las tareas escolares, considerando también que el 63.5% de los padres del estado de Hidalgo tienen de dos a tres hijos que requieren apoyo simultáneo.

Las condiciones de conectividad donde era posible fue otro de los aspectos que el docente tuvo que sortear, si bien una mayoría se conectaba con los datos de su teléfono celular, algunos docentes fueron testigos del desplazamiento de padres y alumnos a casas de familiares o amigos para acceder a las clases de TV o internet para hacer sus tareas.

Frustración

Implica sentir la impotencia de los padres que tienen dos o tres hijos y solo cuentan con un celular o televisor, extender sus horarios de trabajo hasta horas inimaginables. Los niños también se desesperaron, “maestro, ya quiero regresar a clases normales”, “si no hay clases como antes, yo ya no sigo en escuela” (SEPH, 2020, p. 148), y no poder consolarlos con un abrazo, daba sensación de impotencia, afortunadamente en el libro no se reportan fallecimientos de alumnos.

Problema de género

La discriminación de género en ocasiones se presentó cuando obligaron a maestras a encargarse de los grupos de los niños más pequeños únicamente por su condición de ser mujeres disfrazándolo de “mayor capacidad”.

Pérdida

En esta pandemia, las pérdidas se fueron sumando; enfrentar reclamos de sus propios hijos al perderse la privacidad familiar porque el horario de clases y revisión de tareas extendió los horarios. El exceso de actividades agotó el tiempo de descanso y convivencia familiar, se perdió por atender a los alumnos, a los padres de familia, juntas de maestros, con los directores, cursos, etcétera. Los reclamos se hacían presentes: “ya nos abandonas, no cenarás con nosotros”, “éramos maestros de tiempo completo” (SEPH, 2020, p. 43). Trabajar en casa no resultó tan agradable

como parecía al principio, “eran interrumpidos en cualquier momento, desde ladridos de perros hasta visitas inesperadas” (p. 64). Las dificultades durante esta crisis para unos maestros resultan insalvables y solo quieren regresar al aula en un intento por recobrar su vida anterior.

Otra pérdida más lamentable fueron las defunciones en las familias de los alumnos: padres, madres y familiares cercanos. “Cómo decirles que enfermó y falleció un familiar en mi casa: por una situación crítica no tendría contacto con ellos durante varios días” (SEPH, 2020, p. 42), muchos maestros sintieron un nudo en la garganta, y aún más cuando ellos mismos estaban atravesando situaciones semejantes, o peor aún, cuando fallece alguno de ellos o ambos. Cuando no se puede siquiera verlos para apoyarlos o abrazarlos en el duelo, se pierde el acompañamiento y el afecto que otorga la cercanía de los seres queridos.

Factores protectores

Empatía

La dinámica laboral de los maestros se transformó, esta pasó de un horario fijo de trabajo a uno extendido o sin tiempo establecido. Los docentes prácticamente trabajaban todo el día para hacer empatía con los padres de familia, que muchas veces llegaban tarde del trabajo, estaban desempleados o estaban enfermos. La resiliencia se presentó en todos: maestros, padres y alumnos. La pandemia no hizo distinciones. Los maestros de escuelas particulares, a pesar de contar con alumnos en mejores condiciones de vida, también sortearon estas dificultades, pero eso no importaría sin su esfuerzo, creatividad y empatía. En cualquier escenario y circunstancia la resiliencia docente hizo posible que las estrategias de enseñanza se adaptaran a las condiciones (Figura 2).

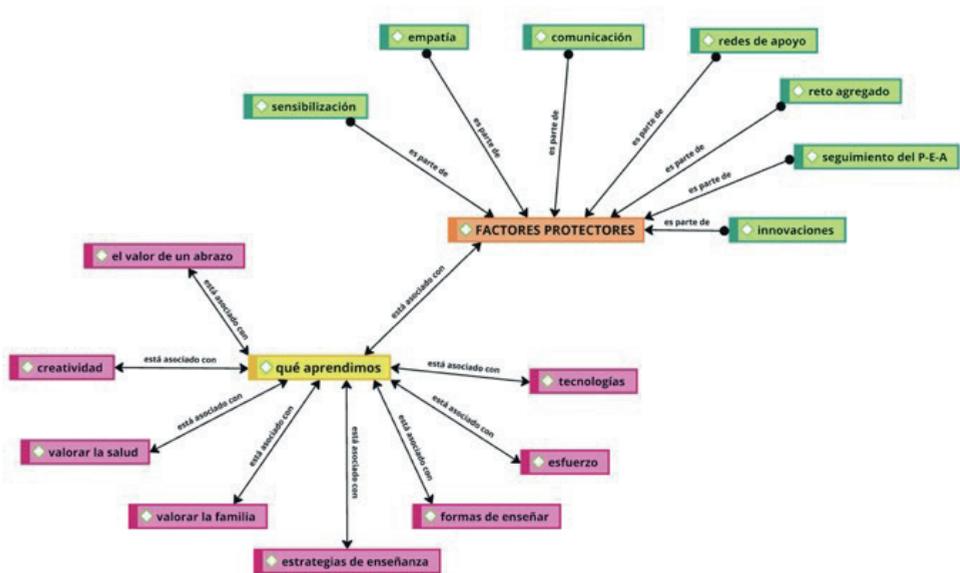


Figura 2. Factores protectores, 2022

Fuente: elaboración propia a partir de narrativas del libro *Voces docentes en pandemia* (SEPH, 2022).

Estrategias

Antes de la pandemia no se permitía usar el celular en clase: “no contábamos que en esta pandemia nuestro mejor aliado sería este aparato electrónico” (SEPH, 2020, p. 76). Por tanto, el aprendizaje del uso de tecnología moderna se enfocó en herramientas tecnológicas nuevas, como la interacción con las plataformas de comunicación, la realización de aulas virtuales, el uso de aplicaciones como WhatsApp; estas habilidades se tuvieron que aprender para continuar con la labor educativa a distancia. Los maestros adquirieron equipo tecnológico caro y se adaptaron a nuevas formas de transmitir el conocimiento a distancia para cumplir con sus alumnos y con la SEPH. Aún hoy algunos profesores todavía tienen problemas y necesitan el apoyo de terceros con las tecnologías.

También tuvieron que seleccionar los aprendizajes más relevantes para aprovechar el poco tiempo que los padres de familia pudieran dedicar a la enseñanza de sus hijos. A una maestra se le ocurrió una brillante dinámica para mantener la atención de sus alumnos, empezó a leerles el libro de Ana Frank, con el cual los niños se identificaron en esos momentos de encierro y también empezaron a escribir en un diario, buscaron fotos de la familia y más actividades didácticas que se le ocurrieron a la maestra, obteniendo buen resultado (SEPH, 2020, p.130).

Redes de apoyo académico y afectivo

En esta pandemia se vio y se experimentó la empatía y solidaridad entre compañeros que amablemente, a pesar de sus cargas de trabajo, se daban tiempo para apoyar a sus compañeros más rezagados dándoles asesorías gratuitas. Los apoyos de los demás colegas en similares circunstancias ayudaron a sacar el trabajo adelante; estas experiencias servirán en el futuro para aprovechar lo óptimo y desechar lo poco relevante en situaciones semejantes.

El personal de salud también enfermó de COVID y, a pesar de estar enfermo, continuó laborando, incluso desde la cama. Narra una profesora supervisora: “en el momento que se abren las cámaras de la sesión y en uno de los casos observo a una de las maestras en cama, me desplomo y trato de continuar con la sesión, no sé si para no hacerla sentir mal a ella o a mí” (SEPH, 2020, p. 318).

Para los maestros, después de la preocupación inicial por su salud y la de sus familiares, se plantearon si los métodos a distancia eran suficientes para lograr un aprendizaje adecuado en sus alumnos. La muerte de compañeros de trabajo, conocidos y familiares de los alumnos provocaban mayor incertidumbre sobre dar clases de forma presencial.

La pandemia ha mostrado lo mejor y lo peor de los seres humanos, se ha visto egoísmo, envidia, rechazo, miedo, traición, discriminación o prepotencia; pero también ha mostrado compañerismo, amor, fraternidad, esfuerzo, resiliencia, creatividad, empatía, superación, etcétera. Lo más difícil es conocerse a sí mismo, y en esta época de crisis los individuos han mostrado lo mejor y lo peor de su interior.

Una maestra de un grupo de niños pequeños con necesidades especiales transmite sus experiencias: “Es común escuchar de quienes no saben qué hacemos las maestras con niños muy pequeños, decir que solo los cuidamos, o que solo jugamos con ellos, o que algunos nos ven como las niñeras de la escuela”. Con esta pandemia “los padres se han dado cuenta de que en cada actividad hay una intención de aprendizaje, que cuando se hace de manera sistemática los niños aprenden y los padres también” (SEPH, 2020, p. 272).

Otro testimonio nos confirma que no era cierta la frase: “la escuela no podía ir a casa y los padres de familia no son profesores” (SEPH, 2020, p. 102). Se pronostican muchos cambios en la educación para el futuro y la tecnología tendrá un papel importante en ella; al respecto, un profesor de una escuela indígena reflexiona sobre un comentario atribuido a Jane Goodall: “la tecnología por sí sola no basta, también debemos poner el corazón”; además, traduce un texto escrito en su lengua materna, que por fortuna no fue el único, ya que otros profesores también lo hicieron (SEPH, 2020, pp. 167-169).

A muchas personas y maestros nos costaba trabajo entrar de lleno al mundo de las aplicaciones tecnológicas, una maestra lo señala claramente: “era necesario que un virus viniera para atrevernó a manejar Zoom y Classroom” (SEPH, 2020, p. 201). También resalta el escrito de uno de sus alumnos: “no quiero tener derecho a la educación, quiero tener el derecho de volver a mi salón y aprender con mi maestra y mis compañeros” (SEPH, 2020, p. 207).

Conclusiones

¿Qué aprendimos? Esta pandemia nos enseñó que todos fuimos maestros y alumnos al mismo tiempo, a todos nos dejó una enseñanza; aún no tenemos evidencias sobre los logros académicos esperados de los estudiantes, pero sí dejó enseñanza para la vida. El rezago académico puede superarse en el futuro, porque se conservó lo más importante: la vida; muchos compañeros, familiares, amigos y millones de personas en el mundo no pudieron lograrlo desafortunadamente. Los testimonios docentes afirman que a veces sintieron desfallecer, pero lograron anteponerse.

Lo más difícil es conocerse a uno mismo, en esta época de crisis hemos conocido a los demás y a nosotros mismos, hemos mostrado lo mejor y lo peor de nuestro interior. Las personas desde su naturaleza resiliente han reconstruido, resignificado y recreado sus prácticas desde lo cotidiano para refrendar su sentido de pertenencia.

Ante la emergencia, muchos maestros priorizaron sus actividades, lo más importante era preservar la salud y la vida de ellos, sus familiares, alumnos, padres y la sociedad.

Estos tiempos de adversidad han sido una realidad inesperada que nos ha enseñado una nueva perspectiva sobre la resiliencia, la cual ha dejado al descubierto la necesidad de la innovación, pero, ante todo, reconstruirnos y proyectarnos al futuro con actitud positiva y empática.

Referencias

- Cyrulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas: Volver a la vida después de un trauma*. Gedisa.
- Gómez, E. y Kotliarenco, M. (2010). Resiliencia familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), 103-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26416966005>
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Paidós.
- Herscovici, C. (2011). Resiliencia familiar y el énfasis en los recursos del sistema. *Cultura Educación y Sociedad*, 2(1), 105-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7823324>

- INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Llobet, V. y Wegsman, S. (2004). El enfoque de Resiliencia en Proyectos Sociales: Perspectivas y desafíos. *Revista de Psicología*, 13(1) 143-152, Universidad de Chile. <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17493>
- López, F. y Limón, F. (2017). Componentes del proceso de resiliencia comunitaria: conocimientos culturales, capacidades sociales y estrategias organizativas. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(3), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/3331/333153776004.pdf>
- Manciaux, M. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En Cyrulnik, B., Manciaux, M., Vanistendael, S. y Lecomte, J. (Eds.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 17-28). Gedisa.
- OMS. (2020, 5 de enero). Cepa variante del SARS-CoV-2 asociada a visones - Dinamarca / China. OMS. <https://www.who.int/es/emergencias/disease-outbreak-news/item/2020-DON229>
- Quintero, A. (2005). Resiliencia: contexto no clínico para trabajo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1). <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/308>
- SEPH. (2022). *Voces docentes en pandemia*. UPN Hidalgo-SEPH. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/VOCES-DOCENTES-EN-PANDEMIA_hidalgo.pdf
- Simpson, M. (2008). *Resiliencia en el aula un camino posible*. Bonum.
- UNESCO. (2020). Docentes resilientes en tiempos de crisis del COVID -19 [Webinar]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://es.unesco.org/news/docentes-resilientes-tiempos-crisis-del-Covid-19webinar#:~:text=En%20tiempos%20del%20COVID%2D19,su%20brillante%20labor%3A%20el%20educar>

Capítulo 2. Necesidad de resiliencia en estudiantes universitarios indígenas en tiempos de COVID-19

José de Jesús Landa López

Lydia Josefa Raesfeld

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen

Este capítulo fue posible a partir de la reflexión de los resultados obtenidos de la tesis de maestría titulada *Resiliencia en alumnos de nivel superior de origen indígena que estudian en el ISCHu de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo durante el periodo 2020-2021*, con el objetivo de dar una mirada a los conflictos que la pandemia por COVID-19 trajo consigo y cómo es que los universitarios indígenas de esta casa de estudios afrontaron esta adversidad para lograr sus metas como estudiantes. El método utilizado fue mixto, con un diseño transversal al ubicar la temporalidad durante el confinamiento por la COVID-19 y su alcance fue descriptivo y explicativo. Asimismo, por la población que conformó al objeto de estudio, la muestra fue estratificada al ser una minoría con características únicas o especiales. Se aplicó el instrumento de Palomar y Gómez (2010) RESI-M, junto con otro diseñado por Landa (2021) con un Alfa de Cronbach de .942. Los hallazgos revelan que la permanencia de los estudiantes durante el confinamiento se vio directamente condicionada por la falta de recursos tecnológicos como un equipo de cómputo e internet, entre los más relevantes, derivado del bajo ingreso económico de las familias indígenas, aunado a la lejanía de sus comunidades y la deficiencia de los servicios básicos como la luz. Se concluye que las universidades deben adoptar un modelo de resiliencia que apoye más a los estudiantes vulnerables y tener un plan de contingencia que subsane y esté listo para situaciones pandémicas. Si no se toman este tipo de medidas la población estudiantil indígena continuará en esa fluctuación de lograr o no la meta de concluir con sus estudios universitarios.

Palabras clave: resiliencia, estudiantes indígenas, vulnerable, adversidades, educación, universidad.

Introducción

La educación indígena en México ha representado un reto a lo largo de la historia. Las políticas educativas gubernamentales no han mejorado el estilo de vida de esta población. El desarrollo histórico-educativo de la población indígena ha sido un tema descuidado cuya atención consiste en la integración a un sistema

homogéneo que pierde constantemente de vista el contexto en el que se encuentra (Escalante et al., 2010). Las adversidades que se presentan en su vida diaria y que aumentaron durante el confinamiento por COVID-19, giran en torno a lo económico, lo educativo y lo social. Estos aspectos fueron el punto de partida para que se realizara un estudio socioeducativo con estudiantes universitarios indígenas de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), resultados que se comparten en este capítulo con la finalidad de resaltar la necesidad de apoyar a los estudiantes universitarios indígenas a ser resilientes o a fortalecer esas condiciones o entornos que permiten su buen desarrollo educativo.

Este capítulo ofrece una reflexión respecto a la necesidad e importancia para la población estudiantil indígena de ser resilientes, por lo que algunos datos que se proporcionan a continuación son tomados de la tesis titulada *Resiliencia en alumnos de nivel superior de origen indígena que estudian en el ISCHu de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo durante el periodo 2020-2021*, ya que este estudio se realizó durante el confinamiento por COVID-19, arrojando datos sobre la situación de los estudiantes, conociendo sus factores de riesgo y sus factores protectores, sin pasar por alto que la resiliencia para algunos fue determinante y condicionó su estancia dentro de la misma universidad.

Las secuelas del confinamiento por COVID-19 tuvieron gran impacto en el mundo. Durante poco más de dos años se vivió un contexto complejo que limitó las actividades presenciales y que obligó a las personas a buscar otros medios para continuar con su vida, adaptándose y sobreponiéndose a las adversidades que el virus trajo como consecuencia. Sin embargo, este tipo de escenarios aumentan exponencialmente en las poblaciones vulnerables como los grupos indígenas.

A continuación se proporciona información sobre la trayectoria educativa de los jóvenes indígenas en la universidad, previo y durante el confinamiento. La exploración de los datos se vio delimitada por la lejanía y poco contacto y comunicación con los estudiantes indígenas. Se contó con la participación de 41 estudiantes, de los cuales, solo dos dieron testimonio sobre su situación por medio de una entrevista y quienes compartieron, bajo su experiencia, todo lo que implica ser universitario de origen indígena en una universidad pública lejana a su contexto.

Asimismo, se recalca la relevancia de la resiliencia dentro de todo este proceso durante del confinamiento, ya que al estar inmersos dentro de un contexto adverso, la resiliencia confirma y explica perfectamente cómo estos estudiantes pudieron anteponerse y continuar con sus estudios.

Relevancia de la resiliencia en universitarios indígenas

La palabra resiliencia proviene del latín *resiliens* y *resiliere* que significa saltar hacia atrás, rebotar o replegarse. Etimológicamente, se compone del prefijo latino *re* que indica intensidad y reiteración, es decir, rehacer o reinterpretar; el verbo *salire* que significa brincar o saltar; el sufijo *nt* que indica agente, es decir, arrogante o confidente; y el otro sufijo *ia* que indica cualidad, es decir, confluencia, frecuencia o sentencia. De modo que al articular todo se define como la cualidad (*ia*) del que (*nt*) vuelve (*re*) a saltar (*salire*) (RAE, 2020).

Desde la construcción etimológica, el término alude a una serie de características específicas o cualidades que presenta un cuerpo cualquiera para volver a realizar una acción. Inicialmente se utilizó en la física definida como la característica que tienen los cuerpos para resistir el choque de otros (López y Venegas, 2016).

En el área psicosocial, la resiliencia busca fortalecer al individuo por medio del entorno que le rodea mejorando sus condiciones de vida y se clasifica en cuatro perspectivas: la primera se refiere a la relación del fenómeno con la adaptabilidad; la segunda hace referencia a una capacidad o habilidad; la tercera hace referencia a un conjunto de factores internos y externos; y la cuarta la considera como un proceso (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013). De esta forma, el concepto de resiliencia se amplía y su estudio empieza a enriquecerse conforme se va investigando más sobre él.

Se parte desde la idea de que la resiliencia es un proceso y no un resultado, ya que las adversidades están condicionadas por los diferentes escenarios sociales que pueden vulnerar o no a los individuos. Lo que significa que si un estudiante indígena afrontó adversidades durante su trayectoria educativa en la primaria y por el proceso que pasó se le considera resiliente, no significa que llegando al nivel superior no se le presenten otras adversidades que lo hagan sentir vulnerable, es decir, que las situaciones adversas son las características o cualidades que se le presentan al individuo en cualquier momento de la vida y que representan un elevado grado de daño o atentan contra su salud física, mental, socioemocional o espiritual (Noriega et al., 2016).

En el proceso resiliente, Rutter destaca la importancia de identificar los factores de riesgo y los factores protectores. Los factores protectores son esas condiciones o entornos que permiten el buen desarrollo de los individuos que fungen de apoyo para reducir las circunstancias desfavorables o vulnerables clasificándose en internos y externos: los internos se refiere a los atributos o cualidades con las que cuenta el individuo como persona, por ejemplo, la seguridad y confianza en sí mismo, la empatía, la facilidad para comunicarse, el auto-concepto, etcétera; los externos se

refiere a las condiciones o personas que rodean al individuo, por ejemplo, la familia, los padres o un adulto que le de apoyo incondicional (Noriega et al., 2016).

Los factores de riesgo varían de acuerdo con la disciplina de la que se mire, por ejemplo: para la salud, los factores de riesgo son la insuficiencia ponderal, las prácticas sexuales de riesgo, la hipertensión, el consumo de tabaco y alcohol, el agua insalubre, las deficiencias del saneamiento y la falta de higiene (OMS, 2020), es decir, todos esos factores que atentan contra la salud de los individuos; y para el aspecto psicosocial, son los problemas familiares (violencia familiar, divorcios, violación, entre otros), la discriminación, la injusticia social, bajo nivel escolar, cultural y económico, entre otros (Herrera, 1999). Identificar estos dos factores permitirá conocer las fortalezas internas y externas del estudiante indígena, así como las amenazas o adversidades; también se estudia la posibilidad de que el alumno cuente con un tutor resiliente.

La resiliencia en el ámbito psicosocial fortalece a los individuos que se encuentran en una situación adversa. Sin embargo, los estudiantes indígenas que han vivido adversidades desde muy pequeños y que ahora transitan por su vida universitaria, enfrentan complicaciones mayores debido al confinamiento por la pandemia de COVID-19. En este proceso requieren ser apoyados para que puedan mantenerse en la universidad, por medio de herramientas que posibiliten su resiliencia. Durante el confinamiento, los estudiantes tuvieron que buscar la forma de afrontar las adversidades escolares desde sus hogares; de acuerdo con los resultados obtenidos, un pilar fundamental para los estudiantes del ICShu fue la familia. Pero antes de llegar a ese punto, es importante resaltar y reconocer esos factores de riesgo presentes durante el confinamiento en los estudiantes y que se explican en el siguiente apartado.

Implicaciones de ser indígena en el nivel superior

Considerarse o no una persona indígena tiene que ver con el grado de pertenencia e identidad del individuo que se encuentra en ese contexto. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) dice que 7 364 645 personas de 3 años y más hablan una lengua indígena, siendo esto una característica específica de esta población. Porras y Salmerón (2015) argumentan que la población aumenta si se consideran otros aspectos como hogares indígenas, población que vive en hogares indígenas, población hablante de lenguas indígenas en hogares no indígenas y personas que se autodescriben como indígenas. Sin embargo, se tomó en consideración el dato del INEGI porque corresponde con las características de los estudiantes de la UAEH. De las cifras expuestas por el INEGI, respecto al total de personas indígenas, solo el 5.9% de los hombres y el 4% de las mujeres que

inician sus estudios tienen la escolaridad de nivel superior (Rizo, 2017) siendo este un indicador de que la accesibilidad y permanencia de los estudiantes es limitada.

El porcentaje de estudiantes indígenas que llegan a este nivel es muy bajo, las universidades reciben en sus aulas a una diversidad de estudiantes cuya vida universitaria puede estar llena de estrés debido a la cantidad de responsabilidades adquiridas. Con base en una entrevista a una alumna indígena, se sabe que existe un grado de dificultad para integrarse o establecer amistad con sus compañeros de clase; ella notaba desinterés hacia su persona y recibía miradas de inferioridad.

Pues, la verdad que sí me sentí un poco desubicada, creo que también por el tiempo que dejé de estudiar, por el cambio, por irme a la ciudad, porque pues de pronto no me integraba ni siquiera con mis compañeros y también sentía que pues no (...) y desde el principio yo, pues me presenté y les dije que era de una comunidad indígena y no todos te ven con buena cara, de pronto te excluyen simplemente por esa condición con una visión de inferioridad. Pero no me importaba y así fueron pasando las cosas y no tenía amigos, solo tenía una amiga (...) (Alumna A) (Landa, 2022, p. 73).

Sin embargo, la alumna pudo mantener la estabilidad gracias al apoyo familiar, demostrando que con el apoyo incondicional de un tercer o terceros como la familia se puede hacer frente a las adversidades. Sin embargo, previo al confinamiento, los estudiantes indígenas tienen que viajar desde su comunidad hasta la universidad buscando un lugar donde rentar, se ven forzados a alejarse de sus familias y quedar sin su apoyo presencial, volviéndolos vulnerables si es que no cuentan con una buena inteligencia emocional.

Pues, antes de la pandemia, pues, mis dificultades eran encontrar como espacio en Pachuca, un... sí, un espacio para hospedarme, la alimentación, el transporte. Mi comunidad es una comunidad que no tiene como comunicación y entonces es muy complicado salir de aquí, no hay transporte público, solo podemos pedir un taxi de otros municipios y creo que era lo más complejo (Alumna A) (Landa, 2022, p. 70).

Para los estudiantes indígenas, estudiar dentro de una universidad que no corresponde al contexto del que provienen representa un grado de dificultad mayor de lo que se puede esperar de un estudiante que no es indígena; en ocasiones este tipo de cambios causa que los estudiantes sean objeto de burla y rechazo (Zapata de la Cruz y Sánchez, 2018).

La alumna comenta que las adversidades que enfrentaba antes de la pandemia consistían en encontrar un buen lugar cercano a la universidad que no le exigiera demasiado pago de renta, ya que de la población estudiada, el 56 % cuenta con ingresos menores a los mil pesos mensuales, es decir, que más de la mitad no cuenta con lo necesario para cubrir sus necesidades y solo el 3 % tiene un ingreso de 5 mil a 7 mil pesos (Landa, 2022), siendo una minoría respecto del total.

La solvencia económica es una de las principales adversidades que los estudiantes indígenas tienen; la consecuencia inmediata es que no cuentan con los medios o recursos materiales y didácticos para sus tareas o trabajos, ya que, de acuerdo con la encuesta aplicada con la población estudiantil indígena del ICSHu, el 56 % cuenta con un equipo de cómputo. Asimismo, el alcance de las becas hacia estos estudiantes no cubre la matrícula completa, teniendo solo al 41 % beneficiados, por lo que el 54 % de los estudiantes se ven forzados a buscar una fuente de empleo que les permita solventar sus gastos (Landa, 2022).

La encuesta anteriormente mencionada, tiene como base la Escala de Medición de Resiliencia para Mexicanos (RESI-M) de Palomar y Gómez (2010), misma que se complementó con otros ítems condicionados a otras categorías de análisis que se deseaban abordar dentro de la investigación de Landa (2022). Para evaluar la consistencia interna del conjunto de preguntas, se aplicó la medida estadística del Alfa de Cronbach, teniendo como resultado 0.942, lo cual demuestra que los datos obtenidos con ese instrumento son confiables.

Una de las alumnas entrevistadas argumenta que las becas no siempre son otorgadas a los estudiantes que lo necesitan. Se quita el beneficio a un estudiante que sí lo necesita y que si no recibe el recurso económico con alta probabilidad se dará de baja de la universidad.

pues no sé, no me gusta también la forma en que, este, se ponen de a generalizar que todos cuentan con los mismos servicios, también sabemos que no todos los alumnos hablan con la verdad, hay quienes viven en Pachuca y se fueron de fiesta y están haciendo, no sé qué cosa y dicen mil excusas o, usted sabe, también fue universitario estudiante. Pero, pero detrás de eso hay quienes de verdad tienen dificultades para tener una educación superior, para poder hacer una carrera (...) (Alumna A) (Landa, 2022, p. 85).

Si bien estas circunstancias se presentaban cuando no se tenía un contexto pandémico, aumentaron cuando empezó el confinamiento; la población se vio obligada a permanecer en sus casas agravando la accesibilidad y permanencia de los estudiantes indígenas en la universidad.

Durante el confinamiento, algunas empresas, negocios, escuelas, etcétera, tuvieron que migrar sus actividades presenciales a virtuales, entrando en un campo que no todos dominaban: la implementación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), causando una demanda seis veces mayor hacia materiales electrónicos como equipos de cómputo, *smartphones*, *tablets* e incluso el servicio de internet (Sánchez, 2020). A partir de aquí, la permanencia de los estudiantes indígenas se puso en riesgo debido a que la principal limitante para continuar con sus estudios era la lejanía de sus comunidades. Los estudiantes indígenas del ICSHu, partícipes en esta investigación, cuentan con algunos servicios básicos: el 90% cuenta con luz eléctrica, 56% con un equipo de cómputo, 44% con un *smartphone*, 49% con internet y un 12% con una tableta (Landa, 2022). Estos resultados pudieran no considerarse tan alarmantes, sin embargo, si se retoma el contexto de la investigación, la muestra que respondió a la encuesta corresponde al 4.2% de la población estudiantil indígena total (970) de la universidad en sus distintos niveles, y representa el 31% de los estudiantes universitarios del ICSHu. El formulario se envió al correo electrónico de los 132 que estudian en el ICSHu y solo 41 dieron respuesta (Landa, 2022).

Los datos anteriores demuestran correspondencia entre la cantidad de estudiantes que cuentan con el mínimo de servicios que les permitió continuar con sus estudios sin problema, de los que no se recibió respuesta al contestar la encuesta. Lo que significó que tuvieron problemas para acceder y continuar con su educación superior.

En una de las entrevistas, una estudiante comentaba que no tenía internet, ya que su comunidad se encontraba lejos del pueblo donde se tenía por lo menos acceso a un café-internet, lo que significaba gastar en pasajes, arriesgar su integridad personal, contagiarse de COVID o tener malas notas por la falta de cumplimiento en tiempo y forma de sus tareas.

(...) nosotros no teníamos ni siquiera internet, de pronto yo salía, no sé, a dos horas de mi casa y llegaba a media noche terminando mis actividades y ahí molestando a las personas o salía a otros municipios (...) pues los primeros meses fue no tener internet, tener que salir a las casa de aquí de la comunidad o a otros municipios para poder hacer mi examen porque a los exámenes si me presentaba, aunque me daban facilidades para entregar mi trabajo un poco después, a mis exámenes si me tenía que presentar. Y la situación estuviera como estuviera (...) (Alumna A) (Landa, 2022, p. 70).

Y aunque después tuvo la oportunidad de contratar el servicio de internet, este fue deficiente debido a que la calidad se veía limitada por la lejanía de su comunidad, así como por la deficiencia de la luz eléctrica.

(...) entonces, después de tener el servicio, pues, si mis dificultades han seguido, luego tenemos problemas con los servicios como la luz, se nos va mucho la luz y tarda en regresar hasta una semana. Y luego estamos completamente incomunicados, tampoco tenemos señal normal y entonces cuando, cuando se nos va la luz o el internet no hay forma de comunicarse, entonces, de pronto mis compañeros tienen problemas y mandan un mensaje, <<¡oh, dile al maestro que tengo este problema!>> o <<que me pasa esto>> y/o se pueden conectar desde sus datos y nosotros no, no tenemos señal (Alumna A) (Landa, 2022, p. 70).

Ahora bien, si se fija la atención sobre los estudiantes que respondieron al cuestionario, se deduce que son alumnos aún más resilientes, al mantenerse dentro de la institución durante este confinamiento. Solo tienen dos opciones; o le hacen frente a los problemas o se dejan vencer y desisten de continuar velando por sus objetivos, sobre todo si se entiende a la resiliencia como esa “capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive ser transformados por estas” (Grothberg, 2006, p. 18).

Los estudiantes indígenas se ven involucrados en diferentes escenarios adversos en los que son vulnerables, es decir, que viven en pobreza extrema y tienen limitaciones de acceso a ciertos servicios básicos relacionados con la educación y la salud, evitándoles tener la vida que ellos desean (PNUD, 2014). En el siguiente apartado se habla al respecto y se focalizan los distintos tipos de vulnerabilidad a los que están expuestos.

Vulnerabilidad social y exclusión educativa de estudiantes indígenas en universidades

La vulnerabilidad social es una situación vigente en los pueblos indígenas; de acuerdo con Ortiz-Ruiz y Díaz-Grajalez (2018), esta se relaciona con la fragilidad y limitaciones de las personas o grupos para hacer frente a las adversidades cotidianas, causadas por un “efecto social originado por dinámicas históricas excluyentes y vulneradoras de los derechos de diferentes grupos sociales” (Aguiló, 2008, citado por Ortiz-Ruiz y Díaz-Grajalez, 2018, p. 614). La clasificación de los diferentes tipos de vulnerabilidad que plantea Wilches-Chaux (s.f., citado por Leal, 2009) incluye: vulnerabilidad natural, física, técnica, económica, social, política, ideológica, cultural, educativa, ecológica e institucional. La población indígena es vulnerable económica, social, política, ideológica, cultural y educativamente.

En el aspecto económico, quien nace en una comunidad indígena tiene un 33% de posibilidad de vivir en pobreza extrema, por lo que 1 de cada 3 niños indígenas vivirán en condiciones precarias (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD- 2014). Para el contexto pandémico en México, la situación de las familias y los estudiantes indígenas resulta ser más compleja dada la cantidad de desempleos que trajo como consecuencia, pasando de una tasa de 3.5% en 2019 a 4.1% en 2021 (INEGI, 2021), aumentando la vulnerabilidad y dificultando el acceso a la educación por falta de recursos económicos y tecnológicos.

En el aspecto político ha habido poca eficiencia en la implementación de las políticas orientadas al bienestar de las poblaciones indígenas, generando una desigualdad social muy marcada, por ejemplo, el 53% de las viviendas indígenas están construidas sobre base de suelo de tierra, 42.3% no cuenta con agua potable, 73% no cuenta con drenaje, 20.7% no cuenta con electricidad (INPI, 2016). A esto se le agrega que la calidad de los servicios en las casas de los universitarios jóvenes no es el adecuado; hay días en los que no tienen luz ni agua.

La vulnerabilidad ideológica se presenta dentro del cuadro familiar, en el que el acceso a la educación de cualquier nivel se ve limitado por el grado de importancia y apoyo que reciben los jóvenes estudiantes por sus padres, es decir, que por cuestiones ideológicas en las que encasillan a la educación como algo innecesario, los padres niegan el acceso a la misma a sus hijos asignándoles la responsabilidad de trabajar para contrarrestar la vulnerabilidad económica anteriormente planteada.

De acuerdo con los resultados del estudio de Gracida (2012), este tipo de limitantes se presenta más en mujeres que en hombres, ya que en las comunidades indígenas prevalece el *machismo* y mantienen la ideología de que la mujer debe estar en casa atendiendo labores domésticas y el cuidado de los niños.

Continuando con el aspecto social, con miras hacia el exterior de la familia y la comunidad indígena, se encuentra la discriminación social y educativa que ejerce la sociedad dominante sobre este grupo. Solo el 25.8% de la población indígena tienen instrucción escolar, 27.2% cuentan con nivel de primaria incompleto, 18.7% con primaria completa y 28.2% con estudios de secundaria (INPI, 2016).

Esta tendencia estigmatiza el porvenir de los indígenas durante toda su trayectoria estudiantil hasta llegar a la universidad, en donde se enfrentan a la exclusión educativa que, de acuerdo con Piussi (2008, citado por Ritacco, 2011), se presenta cuando no se recibe educación de acuerdo con la edad, cuando se priva el acceso a la educación obligatoria y la poca o nula respuesta hacia el alumnado que presenta problemas de aprendizaje y cuya formación profesional está en riesgo.

Debido a esta desigualdad, el acceso de estudiantes indígenas al nivel superior es muy bajo, ya que entre el 1 % y el 3 % de todos los estudiantes son alumnos que pertenecen a una comunidad indígena (Schmelkes, 2008, citado por Arcos, 2012).

Ser indígena es igual a vivir en entornos de adversidad escolar

La vida de una persona indígena está limitada por diversos factores; pese a esas circunstancias, se reconoce y valora el esfuerzo y trabajo de aquellos que logran llegar a las universidades, sobre todo porque se entiende que la trayectoria educativa no fue nada fácil debido a las carencias, aunque también hay metas propuestas y alcanzadas. La educación universitaria es una meta más a cumplir en estos estudiantes y su logro está condicionado por las adversidades enfrentadas en los niveles anteriores, a los que se le pueden sumar otras más. Por eso en este apartado se mencionan esas adversidades que los estudiantes indígenas atraviesan para concluir con sus estudios. Es una trayectoria que no todos los que la inician la terminan y esto está directamente relacionado con su capacidad de ser resilientes.

Las adversidades surgen en cualquier momento de la vida, relacionadas con retos que no todos los individuos pueden afrontar. De acuerdo con la Real Academia Española (2020), una adversidad es una “situación desgraciada en que se encuentra alguien”, sin embargo, de acuerdo con Grotberg (2006), aquello que percibimos como adversidad puede no serlo para otros, dejando una interrogante sobre qué se considera adversidad y qué no.

Ante este tipo de interrogantes, la misma autora comenta que las adversidades se clasifican en dos: en aquellas que se originan dentro del ámbito familiar (muerte de uno de los padres, divorcio o la separación; la enfermedad de los padres o de un hermano; la pobreza; un accidente que deje secuelas en la persona; el maltrato; el abuso sexual; el abandono; el suicidio; una salud frágil y la hospitalización; incendios que produzcan daños en la persona; miembros de la familia discapacitados; padres que pierden sus trabajos o sus fuentes de ingresos), y aquellas que se originan fuera del mismo (los robos; la guerra; los incendios; los terremotos; las inundaciones; los accidentes de automóviles; las condiciones económicas adversas; ser refugiado ilegal; ser inmigrante; los daños provocados por tormentas, inundaciones o el frío; ser encarcelado por motivos políticos; la hambruna; ser abusado por un extraño; los asesinatos en el vecindario; los gobiernos inestables; la sequía) (Grotberg, 2006).

La vida de los estudiantes universitarios está ligada al aumento de responsabilidades que les generan más independencia, ya que en esta etapa de la vida se hace una búsqueda y selección de la carrera profesional, misma que en el futuro le absorberá muchas horas diarias durante muchos años de su vida.

Este proceso implica desprenderse más de la familia para aprender a valerse por sí mismo. Es durante este proceso donde se pone a prueba el manejo de las emociones, porque de ello va a depender el cómo se relacione con los demás y por ende cómo será su aprendizaje y aprovechamiento académico (Sánchez et al., s.f.). Si bien una adversidad depende del punto de vista del afectado, en el ámbito escolar universitario también se presentan y afectan a los estudiantes en aspectos académicos, físicos y psicológicos.

En un estudio realizado por Reyes y López (2015) en la Universidad del Mar en Oaxaca, se señala que el 49.6% de la población estudiantil indígena se enfrenta a problemas económicos, ya que provienen de comunidades rurales apartadas, lo que les obliga a viajar todos los días o a rentar un lugar cercano a su universidad implicando un gasto extra para sus ingresos, así como también los gastos de materiales didácticos y alimentación; situación similar que se presenta con los estudiantes del ICSHu de la UAEH.

La alimentación para un estudiante universitario es de gran importancia y en caso de que alguno no esté teniendo el debido cuidado o atención puede enfermar del estómago, por ejemplo, padecer gastritis. Cuando un estudiante no come en sus horas establecidas y se alimenta de comida chatarra, presenta un desorden alimenticio, poca energía, sueño, desánimo, ansiedad y falta de concentración, cuyo resultado inmediato es un bajo rendimiento escolar (UPN, 2018). Para mantener un control de sus gastos, los estudiantes se ven forzados a buscar un trabajo, lo que implica dedicar tiempo a una actividad que les consume energía, pero que es importante para solventar sus necesidades fisiológicas y educativas.

Según Reyes y López (2015), la inseguridad personal representa una coincidencia en los estudiantes del 31.5%, ya que se encuentran dentro de un ambiente al que no están acostumbrados y los materiales didácticos pueden llegar a ser limitantes al no poder comprender los contenidos, lo que los lleva a redoblar esfuerzos, pero también a aumentar el estrés, la ansiedad y la depresión debido a la incapacidad para manejar todo ello, así como problemas musculares de articulación derivado de las posturas al estudiar o dificultades para conciliar el sueño (UPN, 2018).

Mantener un estado emocional adecuado es otra de las adversidades con las que tienen que trabajar los estudiantes, ya que el 27.1% de los estudiantes indígenas tienen la autoestima baja, son tímidos o se sienten solos, lo que se vuelve intolerable para ellos y los conduce a la deserción (Reyes y López, 2015).

Aunado a lo anterior, Gracida (2012), Suárez (2017), Didou (2018), Peniche y Ramón (2018) y Méndez et al. (2019) agregan que las adversidades que atraviesan los estudiantes indígenas son:

1. *Cambio de contexto del nivel medio superior al superior*: este cambio dificulta las relaciones comunicativas con las demás personas
2. *El alcance de la educación superior a la zona o comunidad a la que pertenecen*: el estudiante tiene que dejar su comunidad para vivir cerca de la universidad, o tiene que viajar desde muy lejos para acceder a la educación superior
3. *El acceso a la universidad (intercultural, pública o privada)*: dada la desigualdad de condiciones y programas educativos en los niveles previos al superior, así como el contexto, el acceso es aún más complicado
4. *La permanencia dentro de la universidad*: dificultades como los ingresos económicos, la falta de apego familiar, apoyo institucional y convivencia escolar son factores que inciden en los estudiantes

Retomando el contexto de la pandemia por COVID-19, las adversidades educativas y económicas aumentan exponencialmente ya que todas las universidades en el país se vieron obligadas a cerrar sus puertas y a trabajar de forma virtual. Esto para los estudiantes indígenas implicó un reto aún más grande dadas sus limitaciones contextuales -que a lo largo de este escrito se viene articulando.

La falta de acceso a la educación en tiempos de confinamiento derivó en problemas de carácter económico. De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad de Tecnologías de la Información en Hogares (ENDUTIH), en el sector rural 19% de los hogares cuentan con una conexión a internet; 19.3% de los hogares poseen computadora o tableta y 77.3% dispone de celular (INEGI, 2018), lo que da a entender que la pandemia condicionó el acceso a la educación superior a esta población en particular, concentrando indicadores aún más bajos en los estados donde más presencia indígena hay, tales como Chiapas (14.2%), Oaxaca (14.4%), Guerrero (5.7%) y Veracruz (9.2%) (INEGI, 2018). La condicionante de contar con acceso a internet y un equipo de cómputo como mínimo para continuar con sus estudios universitarios implicó que varios no pudieran mantenerse dentro de las universidades. La brecha digital que ya existía y se mantiene en México con la población indígena sigue siendo significativa.

La deserción era inevitable al entrar en confinamiento por la pandemia; la Secretaría de Educación Pública (SEP) estimaba que el 8% de su población estudiantil iba a desertar, dando una expectativa de 320 mil estudiantes aproximadamente, y el PNUD estimaba 630 mil, es decir, casi lo doble de lo que especulaba la SEP. En el nivel superior, la Universidad Nacional Autónoma de México dio a conocer que aproximadamente un 20% de su población estudiantil estaba en riesgo de abandonar sus estudios, siendo 72 mil el total estimado, las razones por las que daba a conocer ese indicador tenían que ver por aspectos económicos y de acceso

a las herramientas tecnológicas (Schmelkes, 2020). El panorama que proporciona Schmelkes es muy claro al referirse a una cantidad considerable de estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios, por lo que aquellos estudiantes que más se vieron afectados por el confinamiento, fueron aquellos que no tenían acceso a los medios para continuar con sus estudios, que en su mayoría eran los indígenas.

Estas adversidades condicionan la resiliencia de los estudiantes indígenas, ya que pueden carecer de un buen estado emocional o un buen apoyo familiar y económico. Por ello, se requiere que en las universidades se preste más atención al desarrollo de resiliencia en los estudiantes, ya que con ello se podría coadyuvar a que estos estudiantes cumplan con sus objetivos, pese a sus desventajas sociales y económicas.

Permanencia de los estudiantes indígenas en universidades durante la COVID-19: una mirada al proceso de resiliencia.

Los apartados anteriores profundizan acerca de las adversidades que los estudiantes indígenas enfrentan y su condición vulnerable ante las diversas circunstancias educativas y sociales que se presentan. Sin embargo, en el caso de los estudiantes indígenas del ICSHu de la UAEH, el proceso de resiliencia se dio en cada uno de ellos y se fortaleció durante la pandemia.

Cuando se inició el confinamiento, la adversidad inmediata de los estudiantes indígenas consistió en contar con los siguientes elementos para continuar con sus clases: un equipo de cómputo, acceso a internet y energía eléctrica. Para la gran mayoría, tener acceso a estos elementos significó pausar sus estudios debido a que esto representaba un costo, sin embargo, hubo quienes hicieron todo lo que estuvo a su alcance para contratar un servicio de internet, viajar al pueblo más cercano para conectarse de un cibercafé, comprarse un equipo de cómputo, etcétera.

Sin embargo, el acceso a los recursos materiales mencionados anteriormente se logró gracias a que la familia no estuviera como un factor protector externo, y aunque durante el confinamiento la situación económica no estuvo a su favor, el esfuerzo de los padres porque su hija o hijo continuara con sus estudios fue de gran relevancia, tal y como lo expresa una alumna.

Sí, creo que, creo que mi familia es la base, nosotros no teníamos ni siquiera internet, de pronto yo salía no sé, a dos horas de mi casa y llegaba a medianoche terminando mis actividades y ahí molestando a las personas o salía a otros municipios. Y entonces ellos dijeron, <<no pues, no puedes seguir con esa situación estamos en esto y te vamos a apoyar>> y ya buscamos la posibilidad de contratar internet. Y así como como eso en todo, creo que ellos son la estructura básica para que yo esté estudiando una carrera. Lo del internet es solo un

ejemplo, solo es un ejemplo de cómo la familia esta para apoyar, porque ellos han estado para todo (Alumna A) (Landa, 2022, p. 83).

El éxito de afrontar el confinamiento se basa en el apoyo de la familia; en el caso de la alumna A fueron sus padres. A los individuos que dan acompañamiento se les denomina *tutores resilientes* o *personas encargadas* de formar parte de la vida de otro individuo para apoyarlo y motivarlo a sacar lo mejor de sus fortalezas ante los conflictos.

La alumna continuó con sus estudios, no se dejó vencer por pensamientos pesimistas, teniendo inteligencia emocional estable para mantener su constancia y decisión de seguir estudiando; la familia estuvo siempre presente para apoyarla con sus objetivos, en lo económico o en lo emocional, cumpliendo con un rol efectivo dentro de su proceso resiliente.

Respecto a las actividades escolares como las clases y tareas, la comunicación y la empatía fueron primordiales. Si bien los estudiantes tenían problemas para establecer relación con sus compañeros de clase, durante el confinamiento la empatía fue un mecanismo importante para que entre ellos comprendieran sus fortalezas y sus limitantes, teniendo conciencia de que había compañeros que no contaban con los recursos necesarios para acudir a sus clases, lo que permitió un mayor acercamiento y apoyo mutuo, sobre todo por las actividades o trabajos en equipo.

(...) pues, tenemos que integrarnos y creo que, creo que he aprendido a integrarme y pues, también he aprendido, pues, bueno me he tratado de ponerme al corriente con mis compañeros para no estar completamente desintegrada y tener como, no sé, temas de conversación en común, algún, alguna actividad en común. Porque sus actividades y las mías o sus intereses y los míos son completamente diferentes y creo que por eso no me integraba y pues ahorita, pues, no nos relacionamos así presencial, pero en cuestión académica creo que me he integrado mucho con ellos. He visto que en estos días si he reforzado mucho esa parte del trabajo en equipo (...) Yo creo que sí, las relaciones que hacemos en la universidad definen mucho nuestra estancia en la carrera, definen mucho todo porque sin las personas con las que nos relacionamos a diario, aunque no sea personal, pero, simplemente con preguntar si a ti se te pasó la tarea, preguntarle <<¡oye! ¿qué dejaron de tarea?>>, <<¡oye! ¿cuál fue la indicación en esto?>>, creo que hacemos como una red que nos fortalece y eso no se construye con un maestro, mucho menos en esas circunstancias de que no lo podemos tener físicamente (Alumna A) (Landa, 2022, p. 86).

De acuerdo con el testimonio de la alumna, la comunicación y relación con sus compañeros fueron importantes para cumplir con los objetivos de la materia, y aunque no en igual medida, también con el apoyo de los docentes.

Al principio faltó organización y empatía por parte de los docentes al asignar tareas, conforme pasaron los días y el confinamiento se alargaba, creció la empatía hacia la inconformidad de sus estudiantes, llegando a acuerdos.

En un principio sí hubo una carga de trabajo y, pero en mi grupo lo manifestamos, hablamos con los licenciados y hacerles saber que no solamente son ellos o algún licenciado en particular que no solamente tomamos su clase que son varias no, entonces pues ahí se modificó la carga de trabajo y ahorita ya están pues, ya nos adecuamos bien y ya tenemos un horario específico para cada uno (Alumna B) (Landa, 2022, p. 88).

Con base en lo anterior, los docentes tuvieron que cumplir una doble función en todo esto: ser resilientes y, de forma consciente o inconsciente, ser tutores resilientes, es decir, organizaron los tiempos de sus actividades laborales y personales, contemplando la capacitación necesaria para impartir clases de forma virtual y sobre el uso de las TIC.

Al respecto, Contreras et al. (2021) en su estudio elaborado en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) argumentan que la capacitación de los docentes para el uso de espacios virtuales, así como de herramientas tecnológicas, en algunos casos fue autónomo por medio de tutoriales en el sitio *web* YouTube. De igual manera, dada la cercanía que tenían con los estudiantes, fueron las principales figuras en solicitar apoyo por parte de las instituciones para dar seguimiento y vigilancia a la situación de cada estudiante, al menos con aquellos que mantenían contacto, con la finalidad de que no se sintieran solos en este proceso.

Asimismo, Contreras et al. (2021) resaltan la invaluable participación de los docentes en la atención emocional de los estudiantes en esta universidad, ya que proporcionaron tutorías y sesiones que apoyaban a los alumnos en el confinamiento. Los problemas que mayormente trataban tenían que ver con sus miedos en lo educativo y en lo emocional, frustraciones al no dominar o saber utilizar los espacios virtuales o las herramientas tecnológicas en sus clases, siempre tratando de asumir una actitud positiva hacia los estudiantes, lo que generó en los educandos un sentimiento de confianza y seguridad para continuar con sus estudios.

Los docentes de la UIET actuaron de esa manera con sus estudiantes porque, lejos de sentir empatía sobre lo desconocido que llegó a ser el uso tecnológico en sus clases, quisieron mantener a sus estudiantes activos, tratando de subsanar las necesidades educativas y psicológicas por las que estaban atravesando, ya que ellos

mismos también estaban pasando por esa adversidad. La labor de estos docentes fue significativa, ya que en términos de lo posible lograron fungir dos papeles, uno como personas resilientes y otro como tutores resilientes, pues, pese a la adversidad psicológica, educativa y tecnológica a la que estuvieron sometidos a causa del confinamiento, buscaron superarse, fortalecerse con más aprendizajes y lo más importante, apoyar a sus estudiantes que tenían iguales o mayores adversidades que ellos, buscando la permanencia de sus estudiantes en la universidad.

Hasta aquí se aprecia que el proceso resiliente de los estudiantes no depende únicamente de los medios y el individuo mismo que está frente a una adversidad, sino que depende en gran manera de terceros que le ayuden a identificar y potenciar sus fortalezas internas. En los casos anteriores ese apoyo externo se ve reflejado en los padres, hermanos, compañeros de clase, amigos o docentes.

La resiliencia en los estudiantes indígenas durante el confinamiento se dio en diferentes circunstancias, condiciones y procesos, tal y como se esclarece en los ejemplos de la UAEH y las otras universidades citadas en este texto. Retomando el ejemplo de los estudiantes indígenas del ICSHu, todos los encuestados son resilientes, con la peculiaridad de que en ese estudio las respuestas se clasificaron con base en el instrumento para medir resiliencia RESI-M de Palomar y Gómez (2010).

El 78% de los estudiantes son resilientes por haber tenido en sus resultados respuestas positivas ante los ítems del instrumento; y a 22% se les consideró estudiantes resilientes en riesgo, por haber tenido entre sus resultados respuestas negativas ante los mismos. Los ítems están diseñados para conocer de forma favorable la respuesta de los individuos y entre mayor número de respuestas favorables mayor es la presencia de resiliencia en ellos; y entre mayor número de respuestas desfavorables menor es la resiliencia (Landa, 2022).

A partir de los datos anteriores, surge el interés de que haya un acompañamiento por parte de las universidades en apoyo al proceso resiliente, ya que contextos como el de la pandemia por COVID son un ejemplo de que se debe estar preparado en muchos aspectos para mitigar y hacer frente a esas circunstancias que impiden el bienestar de los estudiantes, sobre todo a aquellos que son más vulnerables.

Implementación del proceso de resiliencia en programas de apoyo universitarios

Los programas de apoyo universitarios están diseñados para atender las necesidades escolares de los estudiantes, los medios y herramientas que utilizan van desde apoyos económicos de becas -institucionales y gubernamentales- hasta

actividades escolares como eventos culturales y tutorías. Sin embargo, en ocasiones estos programas pierden de vista la situación emocional de los estudiantes o carecen de un buen manejo para ser atendidas, ya sea por la negación o la poca o nula participación que pudiera llegar a presentar el estudiante o por la falta de preparación del profesional a cargo. Es necesario que dentro de estos programas se adopte uno para desarrollar resiliencia.

Haciendo un análisis de los programas compensatorios como el Programa Nacional de Becas (PRONABES), suelen estar al alcance de los estudiantes, solo que la cantidad proporcionada es baja y no contribuye a solventar los gastos básicos en su totalidad, como el transporte, alimentación, fotocopias, materiales para las clases, renta de una habitación, entre otros, necesarios para asegurar su estadía cerca de la universidad (Ortelli y Sartorello, 2011). Además, en los programas compensatorios se genera un ambiente de competencia entre los estudiantes, tanto indígenas como no indígenas, ocasionando que rivalicen entre ellos por adquirir un apoyo económico, que también lo necesitan (Ortelli y Sartorello, 2011).

Por otra parte, Velasco (2010) analiza los programas de apoyo implementados por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por medio del Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC) y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), cuyo objetivo es fomentar la interculturalidad en las universidades y apoyar a los estudiantes indígenas a que concluyan con sus estudios.

El apoyo por parte del PUMC consiste en becas económicas, asesorías con el respaldo de tutores y la planeación y acondicionamiento de espacios de fomento a la cultura como seminarios, congresos y cátedras nacionales e internacionales. En cambio, el PAEIIES consiste en becas de apoyo económico, asignación de tutores y asesores académicos que le den acompañamiento personalizado y por casos consecutivamente (Velasco, 2010). La intención de ambos programas es apoyar a los estudiantes, sin embargo, este tipo de apoyos se ven condicionados por el tipo de población al que va dirigido. En el PUMC la selección de los beneficiarios es muy rigurosa, al grado de que el estudiante es sometido a un análisis en el que debe demostrar en primer lugar su origen étnico, en segundo lugar, llevar un buen promedio de excelencia académica y en tercer lugar ser una persona que vive en pobreza; si no cumple con alguno de los requisitos, no se le proporciona la beca (Velasco, 2010). En el PAEIIES el apoyo es exclusivamente para indígenas y se excluye a la otra comunidad estudiantil de origen humilde, situación que ha sido criticada porque ese tipo de medidas generan otros grupos en desventaja de condiciones (Velasco, 2010).

Lo mismo ocurre con el Programa Intercultural de Educación por la Inclusión Social (PIEIS) que tiene la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). De acuerdo con el análisis de los informes rectorales a partir del inicio del programa, el apoyo gira en torno a lo económico y a actividades de tipo filantrópico, cultural (congresos, coloquios, etcétera) y académico, sin embargo, la cantidad de participantes en el programa cubre entre el 40 % y el 45 % de estudiantes indígenas, es decir, no cubre con toda la población estudiantil indígena (UAEH, 2019).

El alcance del programa no abarca a la población por la que fue creado desde el principio, ya que de acuerdo con los resultados del ICSHu, 88 % de los estudiantes no lo conocen y del 12 % que lo identifica, 60 % no sabe cuál es su objetivo, dando a conocer que hay un problema sobre divulgación hacia los estudiantes, de igual manera, la alumna entrevistada comenta que tampoco había escuchado sobre el programa hasta que se le invitó a formar parte de este estudio.

Ni siquiera lo he escuchado, definitivamente no lo he escuchado. Bueno, el día que mandó la encuesta la primera vez sí lo mencionaba, me parece que ahí fue cuando escuché sobre ese programa, pero, definitivamente jamás lo he escuchado. La única beca que he escuchado en la universidad es la de Manutención y la de Benito Juárez (Alumna A) (Landa, 2022, p. 94).

Aunque el desconocimiento del programa pudiera representar impedimento para recibir apoyo, en el caso de la misma alumna despertó un gran interés por conocerlo, sin descartar su acercamiento al mismo. No pasa por alto la petición de que el programa debe buscar ampliarse para que todos los estudiantes indígenas tengan acceso a los beneficios y apoyos.

(...) sí me gustaría conocerlo primero, primero conocer de qué se trata, porque hasta ahora lo desconozco y saber si yo puedo ser parte de, no sé, de algo de, porque definitivamente ahora no sé ni de que se trata para decir que, pues, si estoy como, si me gustaría, pero antes si me gustaría saber de qué se trata o cuál es el fin de aquello. Es que pienso que sí estamos muy muy lejos de ese programa y creo que es hasta un reto para tener como cercanía y decir, pues, y ahora cómo y ahora dónde y ahora con quién me dirijo, como que siento que está hasta fuera de, del alcance así inmediato (Alumna A) (Landa, 2022, p. 78).

Aunque los programas y las actividades persiguen un mismo fin y la ideología teórica de la interculturalidad, se plantean expectativas muy altas. Las medidas de acción de las universidades no tienen un enfoque intercultural, más bien promueven y cambian la identidad hacia una nueva pertenencia cultural en la que no cubren todas sus necesidades (Velasco, 2010). En el análisis de estos tres programas no

se encuentran datos, información u objetivos que tengan claro cómo desarrollar resiliencia en los estudiantes. Las adversidades de los estudiantes se deben tratar con la participación de terceros, es decir, con las universidades y sus profesionales.

Las adversidades planteadas en los apartados anteriores no se cubren con lo que ofertan los programas. Grotberg (2006) proporciona una serie de pautas para promover resiliencia, aplicable a los estudiantes indígenas:

1. *Confianza*: simboliza el apego y la ayuda que pueda recibir de un tercero denominado tutor resiliente, sin embargo, el tutor debe ser alguien especial para el estudiante, puede ser algún familiar, amigo o docente, una persona que le inspire confianza, respeto o amor
2. *Autonomía*: fomentar esa capacidad de tomar sus propias decisiones, lo que le permitirá reconocer sus límites, volviéndose más responsables de sus actos. Lo que significa que pueden tener control y manejo sobre sus emociones
3. *Iniciativa*: el alumno tiene la capacidad y la voluntad de hacer las cosas, de esta forma le será más fácil fijarse metas u objetivos y poner en marcha sus planes, considerar las consecuencias, tomar decisiones más acertadas y cambiar lo que sea necesario para lograrlo
4. *Aplicación*: tiene que ver con las habilidades socioemocionales que desarrolle y con las que cuente el estudiante, de acuerdo con esas habilidades va a ser la forma de actuar y aplicar las estrategias que entreteja con base en su desarrollo y progreso
5. *Identidad*: se refiere al reconocimiento personal de cada estudiante, comúnmente relacionado con las preguntas: ¿quién soy?, ¿cómo me veo con respecto a los otros de mi edad?, ¿cómo son mis nuevas relaciones con mis padres y otras figuras de autoridad?, ¿qué he logrado?, ¿hacia dónde continúo mi camino? Estas interrogantes permiten reconocerse a uno mismo con base en todo lo aprendido

Tal y como expresa Landa (2022), las universidades pueden optar por diseñar un programa para diseñar resiliencia tomando como base lo recomendado por Grotberg (2006); de esta forma se podrán atender las adversidades de los estudiantes.

El proceso de Grotberg (2006) para ser resiliente debe complementarse con características elementales denominadas factores resilientes, que consisten en identificar aquello que es útil y efectivo al intentar superar alguna adversidad, organizándolos de la siguiente manera:

- Yo tengo (apoyo externo): consiste en aquellas personas cercanas al estudiante que le inspiren confianza y lo motiven a ser independiente o autónomo, fungiendo también como mediadores al marcar límites en su comportamiento
- Yo soy (fuerza interior): son cualidades que le permiten socializar con el entorno, orientadas al respeto por sí mismo y hacia los demás con un alto grado de empatía, que le otorgan seguridad y optimismo al realizar las cosas
- Yo puedo (capacidades interpersonales y de resolución de conflictos): consiste en que el estudiante se fije metas y objetivos de acuerdo con sus capacidades y pueda solucionar conflictos académicos, laborales, personales y sociales (Grotberg, 2006)

Existe un modelo que reúne todos los elementos anteriores para desarrollar resiliencia en los estudiantes; fue propuesto por Henderson y Milstein (2003), y se llama Rueda de la Resiliencia. Consiste en identificar los factores de riesgo y los factores protectores del estudiante, y fortalecer al educando con la finalidad de que pueda hacer frente a la adversidad. Este modelo se aplica al contexto educativo y consiste en seis pasos: enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas, brindar oportunidades de participación significativa. Los tres primeros pasos están orientados a mitigar los factores de riesgo en el ambiente y los últimos tres a desarrollar la resiliencia en el individuo o grupos.

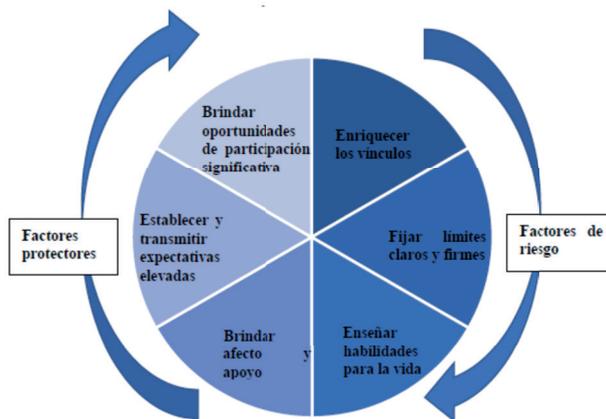


Figura 3. Rueda de la Resiliencia de Henderson y Milstein

Fuente: Henderson y Milstein (2003, citado en Landa, 2022, p. 38).

Estos elementos serán de gran utilidad para los docentes o tutores resilientes de cada universidad, ya que les permite explorar interna y externamente a los estudiantes apoyándolos a anteponerse a la adversidad o salir de ella. Los programas de apoyo de las universidades no estarán enfocándose solamente en lo económico o en la promoción de eventos interculturales, sino en la intervención educativa más minuciosa y precisa en la que se buscará que el proceso de resiliencia de los estudiantes indígenas y otros más que se encuentren en situaciones de vulnerabilidad, puedan concluir con sus estudios de nivel superior.

Los factores internos y externos con los que cuentan los estudiantes son fundamentales, pero ¿qué características debe tener ese acompañante incondicional que forma parte de los factores externos y al que Boris Cyrulnik denominó *tutor de resiliencia*? Al respecto, Puig y Rubio (2012) proponen algunos principios que sirven para ser tutores resilientes desde su propia experiencia y que son aplicables para cualquier programa donde se cuente con ellos:

- Acompañamiento a la persona en el descubrimiento y conocimiento de sus propias capacidades:
 - Identificando los factores de riesgo, así como la fuente de malestar o conflicto
 - Se enlistan los factores de protección tales como sus habilidades, intereses y capacidades
 - Se establecen normas firmes y seguras a partir de la corresponsabilidad y la negociación, para genera un apego seguro
 - Las normas se extienden al conjunto de recursos y profesionales que trabajan junto al individuo
- Ruptura de estereotipos en el individuo y en los profesionales
- Promoción de factores de resiliencia:
 - Se cuida el vínculo afectivo que se crea en la relación interpersonal
 - Se acepta al usuario independientemente de su conducta (aunque esta no se apruebe), desde un profundo respeto por la otra persona
 - Se seleccionan las actividades y actuaciones en función de sus capacidades
 - Se utiliza el sentido del humor y se estimula la búsqueda de soluciones alternativas, poniendo en práctica la capacidad de reírnos de nosotros mismos
- Selección de información:
 - Se trabaja con lo que los usuarios traen
 - Se rescatan figuras significativas para la persona
 - Se lleva a cabo una exploración conjunta de los recursos personales y ambientales de los individuos

- Se les anima a apoyarse en sus propios recursos, devolverles el poder, convencidos de sus fortalezas
- Espacio para la expresión del daño:
 - Se respeta su proceso, teniendo en cuenta sus ritmos vitales y su disponibilidad
 - Neutralidad técnica pero no neutralidad moral (no se intenta tomar las decisiones por el individuo)
 - Se trabaja la toma de conciencia de la situación adversa y del riesgo
 - Se acompaña a los usuarios en la elaboración de pérdidas afectivas
 - Se potencia la capacidad de hablar y pedir ayuda, y la búsqueda de independencia
- Apoyo en la reconstrucción a partir de sus recursos:
 - Se parte de los recursos e intereses de los individuos
 - Se estimula su capacidad de elección. Los objetivos negociados, se ordenan en pequeños pasos, de tal manera que se puedan reconocer con facilidad los avances hacia la recuperación
 - Se comparte información con el usuario con el fin de reducir la incertidumbre
 - Se intenta encontrar sentido a la situación: el sentido de vida
 - Se posibilita el compartir con otras personas que atraviesan parecidas situaciones de dificultad, apoyándose en el grupo
 - Se acompaña en la comprensión de lo que le está sucediendo dado el efecto biológico que tiene la palabra
 - Se facilita la posibilidad de aprendizajes sociales que permiten cambiar la realidad por otra distinta
 - Se ayuda a tomar conciencia de la situación mediante el manejo y la superación de la experiencia
 - Se les incita a recuperar experiencias positivas y soluciones exitosas
 - Expectativas de futuro: optimismo inteligente
 - Se les anima a elaborar proyectos para su futuro, alimentando la expectativa de mejora, dando ánimo, cariño y hablando
 - Se promueve la ocupación en actividades que permitan la abstracción del daño y posibiliten momentos gratificantes
 - Se permite pasar de víctima a superviviente
- Espacios de crecimiento y sanación para los profesionales (tutores):
 - Generar momentos en el equipo para compartir información acerca de los avances y dificultades

- El profesional recibe formación con oportunidad de reciclarse continuamente
- La institución propicia un clima afectivo y colaborador entre profesionales
- Los profesionales se sienten reconocidos y valorados
- Son frecuentes los momentos de participación en aquellas decisiones que afectan a la institución (pp. 79-82).

Estos principios expuestos por Puig y Rubio (2012) vienen a complementar los modelos para desarrollar resiliencia, tal y como lo hace el modelo de Henderson y Milstein (2003), quienes no pierden de vista la participación del tutor de resiliencia y su intervención en los factores resilientes.

El resultado final será proporcional a la efectividad de cada programa y en relación con sus estrategias orientadas al desarrollo de la resiliencia en los estudiantes. Los resultados esperados son estudiantes resilientes con las siguientes características: autoconcepto, empatía, facilidad de comunicación, moralidad, pensamiento crítico, seguridad, simpatía, sociabilidad, confianza, autoconocimiento, proyecto de vida, buena autoestima, sentido del humor, aceptación, aplicación, iniciativa, integridad, identidad, autonomía, autosuficiencia, capacidad de planear, optimismo, compasión, solución de problemas, trabajo duro, afecto, capacidad de llevarse bien con los demás y creatividad (Silas, 2008).

Con lo anterior, se busca que los programas de promoción de resiliencia sean adaptables, diseñados de acuerdo con la adversidad, personas implicadas y los diferentes contextos en los que se encuentran, por lo que, la efectividad del modelo aplicado por cada universidad dependerá de las estrategias diseñadas y su aplicación (Grotberg, 2006).

Discusión

La labor de las universidades durante el confinamiento fue ardua; se pueden llegar a justificar todas esas deficiencias que se presentan en ese capítulo debido a la pandemia, sin embargo, los procesos académicos e institucionales se deben fortalecer y sirven de parteaguas para futuras investigaciones. El contexto pandémico limitó bastante el acceso e interacción con los estudiantes indígenas del ICSHu, por lo que su alcance se vio afectado, razón por la cual el diseño de la investigación fue transversal, dando a conocer las circunstancias que durante el confinamiento los estudiantes indígenas estaban afrontando. Asimismo, se utilizó un muestreo no probabilístico que consiste en una selección que no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación que se realice, por medio de un muestreo aleatorio, es decir, que se contactó a la mayor cantidad de estudiantes indígenas,

dadas las posibilidades y medios de contacto disponibles que eran los correos personales e institucionales, teniendo como resultado una muestra de 41 estudiantes. Pero, aunque hayan sido pocos los participantes, los testimonios y las encuestas aplicadas, de las cuales aquí se presentan algunas, dan cuenta de la realidad que se vivió durante el confinamiento dejando en evidencia la falta de preparación para los cambios bruscos que la sociedad presenta. Pese a eso, cada institución educativa tendrá que mejorar esas áreas de oportunidad que la pandemia trajo consigo y dar esa atención que necesitan los estudiantes vulnerables, ya no solo indígenas, sino todos aquellos que entren dentro de esa categoría.

Conclusiones

El COVID afectó a todas las personas en aspectos económicos, educativos y sociales. Sin embargo, anteponerse a las mismas implica que pese a las circunstancias la humanidad mantiene su lucha frente a contextos pandémicos. Los cambios han sido radicales y la nueva normalidad exige tomar medidas que ayuden a llevar un estilo de vida de bienestar. En el caso de la educación universitaria de las personas de origen indígena, es menester que tanto sociedad y gobierno mantengan una estrecha relación para mejorar las condiciones lejos de todo hecho discriminatorio y con programas más efectivos que coadyuven a las universidades en su labor de proporcionar el servicio de educación superior. Una alumna expresaba que no se le daba completa seriedad a su situación económico-social y a la de sus compañeros que comparten la misma situación.

(...) estamos muy muy lejos de ese programa y creo que es un, hasta un reto para tener como cercanía. O no sé cuánto tiempo lleve ese programa (...) creo que, si fue desde 2012, creo que es tiempo suficiente para que sus objetivos se hayan abordado y que hayan respondido a las necesidades actuales de los estudiantes de, en el momento que la situación se puso más cruel y que los más vulnerables demandaban atención. Y no sé, tal vez podría decirlo como una atención no prioritaria, pero si personalizada. Como le decía hace un rato, que todos, que todos mis compañeros que no tengan acceso a una computadora a un teléfono tengan como un apoyo personalizado del profesor y que les diga, <<ok podemos trabajar de esta manera, puedes entregar esto>> o no sé, algo, buscar alternativas y no ser tan cuadrados (Alumna A) (Landa, 2022, pp. 78-79).

Los hechos que anteceden a la educación indígena deben ser pauta para que se genere un cambio con miras al bien común como sociedad, sin distinción ni inequidad. Después de la pandemia, las instituciones educativas se vieron forzadas a tomar decisiones y diseñar programas para mejorar las condiciones

de sus estudiantes, esto a raíz de que la COVID-19 empeoró la situación de los alumnos indígenas.

Es conveniente que las universidades desarrollen estrategias aplicables y efectivas orientadas hacia su propia población particular por medio de un estudio bien fundamentado y flexible ante cualquier cambio de contexto, para respaldar los derechos de los estudiantes, por medio de la atención y apoyo de sus necesidades; y quién mejor que su propia institución educativa para hacerlo. Respecto a lo anterior, una alumna comenta lo siguiente:

Y pues, que la universidad sea concreta en sus acciones. Ok, vamos a censar a los alumnos, pero ¿qué vamos a hacer con esa información? porque de qué nos sirve saber que, no sé, tenemos 5 alumnos en la Huasteca, 5 en el Valle, 5 en la región Otomí-Tepéhua que no tienen internet, que no tienen computadora, si no hacemos nada. Entonces, creo que es muy importante, tomar acciones, si se tiene como los datos creo que se debe trabajar en ello y que, pues sí, que se refleje. Creo que la universidad tiene un reconocimiento como una buena universidad y entonces, pues, sí sería importante considerar eso para como... para que todos estemos en el mismo... ¿cómo explicarlo? No todos estamos en el mismo nivel (Alumna A) (Landa, 2022, p. 79).

La resiliencia es un proceso que puede llegar a tomar muchos años para desarrollarse; todo depende de las fortalezas internas y externas con las que cuenten los estudiantes indígenas, sin embargo, si el rol del tutor resiliente es muy efectivo, las universidades deben incluir en sus programas de apoyo un apartado para desarrollar resiliencia. Existen profesionales e investigadores con el perfil psicológico y social que pueden aportar en demasía para que estos apoyos sean exitosos. Asimismo, si un cuerpo académico y profesional universitario no puede tener ese acercamiento, se puede lograr también por medio del servicio social o del trabajo colaborativo con compañeros de clase y/o familiares.

Es necesario que cada universidad se pueda crear un Consejo Estudiantil Indígena, conformado por los mismos alumnos indígenas, cuyo objetivo se centre en la salvaguarda de sus derechos como estudiantes y sean actores y promotores de actividades y movimientos que coadyuven a su bienestar. Culturalmente hablando, un comité conformado por ellos mismos asegura un seguimiento y organización de actividades culturales y programas -como el que se propone en este escrito-, ya que, quién mejor que ellos que viven en carne propia esas adversidades para buscar soluciones más efectivas y no suceda lo que se cita en el testimonio anterior.

Durante el confinamiento, la resiliencia en los estudiantes se dio únicamente con aquellos que tenían acceso a las TIC, lo que representa una brecha tecnológica entre las comunidades indígenas y las universidades. Todo esto derivado y condicionado del factor económico que, al igual que la tecnología, limita a los estudiantes indígenas en el aspecto educativo y en su salud.

La reflexión final que nos deja este confinamiento respecto a los jóvenes indígenas es que, aunque se les consideraba resilientes, las adversidades que ya tenían aumentaron exponencialmente, y solo una pequeña parte de ellos se mantuvo en contacto y al pendiente de sus estudios universitarios, demostrando que esa población que continuó se volvió más resiliente y que las universidades deben formular estrategias que busquen, si bien no erradicar los problemas, ser más flexibles ante las exigencias académicas y apoyar a los alumnos para que no deserten.

Referencias

- Arcos, L. (2012, febrero). El derecho de los pueblos indígenas a una educación superior. *RMIE*, 17(53), 533-555. <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/317/317>
- Contreras, d. I. C. J. R., García, F., García, J., y Morales, G. (2021, julio). Educación universitaria intercultural virtual en tiempos de pandemia por Covid-19. Experiencias docentes significativas. *Atenas. Revista Científica Pedagógica*, 4(56), 83-97. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/688/1011>
- Didou, S. (2018, septiembre). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 93-109. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n187/0185-2760-resu-47-187-93.pdf>
- Escalante, P., Gonzalvo, P., Tanck de Estrada, D., Staples, A., Loyo, E., Greaves, C., y Zoraida, J. (2010). *La Educación en México*. México: El Colegio de México.
- García-Vesga, Ma. C., y Domínguez-de la Ossa, E. (2013, enero-junio). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77325885001.pdf>
- Gracida, G. (2012). *Nuestras historias. La resiliencia en trayectorias escolares vulnerables: voces de estudiantes indígenas*. [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana, México, D.F.]. <http://ri.ibero.mx/handle/ibero/722>
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el Mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. España: Gedisa.
- Henderson, N., y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Herrera, P. (1999). Principales factores de riesgo psicológicos y sociales en el adolescente. *Revista Cubana Pediatría*, 71(1), 39-42. https://www.researchgate.net/publication/262471531_Principales_factores_de_riesgo_psicologicos_y_sociales_en_el_adolescente

- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática -INEGI- (2018). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad de Tecnologías de la Información en Hogares*. Recuperado el 9 de octubre de 2021, de <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2018/#Tabulados>
- _____. (2020). *Presentación de resultados. Estados Unidos Mexicanos. Censo 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_Principales_resultados_EUM.pdf
- _____. (2021). *Empleo y ocupación*. <https://www.inegi.org.mx/temas/empleo/>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas -INPI- (2016). *Fichas de Información Básica de la Población Indígena, 2015*. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/fichas-de-informacion-basica-de-la-poblacion-indigena-2015>
- Landa, J. (2022). *Resiliencia en alumnos de nivel superior de origen indígena que estudian en el ICSHU de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo durante el periodo 2020-2021*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México]
- Leal, A. (2009). Las múltiples facetas de la vulnerabilidad: una propuesta teórica y metodológica para su estudio. *IX Congreso Venezolano de Sismología e Ingeniería Sísmica-CONVESIS Caracas*, 19 al 22 de mayo de 2009. https://www.researchgate.net/profile/Alejandra_Leal_Guzman/publication/263276922_Las_multiples_facetas_de_la_vulnerabilidad/links/00b4953a61983cf3b6000000/Las-multiples-facetas-de-la-vulnerabilidad.pdf
- López, F., y Venegas, A. (2016). Epistemología y etimología de la resiliencia. *Centro Boliviano de Estudios Multidisciplinarios (CEBEM)*. <http://cv33.cebem.org/wp-content/uploads/2018/06/Apuntes-epistemol%C3%B3gicos-sobre-Resiliencia.pdf>
- Méndez, J., Montané, A., Llenez, J., Hervas, G., Calduch, I., Morales-Ulloa, R., y Muñoz, J. (2019, mayo). Características sociodemográficas y condiciones de vida y estudio de los estudiantes de Educación de origen indígena. La aproximación del proyecto TO-INN. *Revista de Sociología de la Educación*, 12(2), 139-156. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/14810>
- Noriega, G., Angulo, B., y Angulo, G. (2016, marzo). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas Docentes* (58). <http://www.revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/1199/974>
- Organización Mundial de la Salud -OMS-. (2020). *Factores de Riesgo*. https://www.who.int/topics/risk_factors/es/
- Ortelli, P., y Sartorello, C. (2011, junio). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Perfiles Educativos*, 33(Esp.), 115-128. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea11.pdf>
- Ortiz-Ruiz, N., y Díaz-Grajales, C. (2018, julio-septiembre). Una mirada a la vulnerabilidad social desde las familias. *Revista Mexicana de Sociología*, 80(3), 611-638. <http://www.>

- scielo.org.mx/pdf/rms/v80n3/0188-2503-rms-80-03-611.pdf
- Palomar, J., y Gómez, N. (2010). Desarrollo de una Escala de Medición de Resiliencia para mexicanos (RESI-M). *Interdisciplinaria*, 27(1), 7-22. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18014748002.pdf>
- Peniche, R., y Ramón, C. (2018, enero). Desempeño académico y experiencias de estudiantes universitarios mayas en Yucatán, México. *Revista de Educación Alteridad*, 13(1), 120-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6679858>
- Porras, R., y Salmerón, I. (2015). *Informe Miradas 2015*. Equidad educativa: igualdad de oportunidades, de acceso, de programas y de resultados. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-summary-es.pdf>
- Puig, G., y Rubio, J. (2012). Al filo de lo posible. En A. Forés, y J. Grané (Edits). *La resiliencia en entornos socioeducativos* (pp. 72-83). <http://ilera.com.mx/wp-content/uploads/2019/11/La-resiliencia-en-entornos-socioeducativos-Anna-Fores-Miavalles-Jordi-Grane-Ortega.pdf>
- Real Academia Española -RAE-. (2020). Adversidad. <https://dle.rae.es/adversidad>
- _____. (2020). Resiliencia. <https://dle.rae.es/resiliencia>
- Reyes, O., y López, N. (2015, mayo-agosto). Problemas y desafíos en la educación superior: el caso de los estudiantes indígenas de la región Costa del estado de Oaxaca. *Temas de Ciencia y Tecnología*, 19(56), 39-48. http://www.utm.mx/edi_anteriores/temas56/T56_1E5_Desafios.pdf
- Ritacco, M. (2011). El ejercicio de la docencia en contextos de exclusión socioeducativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía: Dificultades y perspectivas. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 2(1), 18-38. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys2.1.2011.02>
- Rizo, A. N. (2017). *Boletín CONAMED – OPS*. http://www.conamed.gob.mx/gobmx/boletin/pdf/boletin13/poblacion_indigena.pdf
- Sánchez, A. (2020, 4 de julio). Carece de Internet 30% de universitarios mexicanos. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2020/07/04/politica/017n2pol>
- Sánchez, M., Álvarez, C. A. Flores, T. Arias, J., y Saucedo, M. (s.f.). *El reto del estudiante universitario ante su adaptación y autocuidado como estrategia para disminuir problemas crónicos degenerativos*. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n4/e7.html#refe1>
- Sánchez, S. (2020, septiembre 17). El confinamiento ya es un factor que impulsa la venta de cómputo y electrodomésticos. *Forbes*. <https://www.forbes.com.mx/el-confinamiento->

- ya-es-un-factor-que-impulsa-la-venta-de-computo-y-electrodomesticos/
- Schmelkes, S. (2020, octubre-diciembre). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. *Universidades* (86). 73-87. <http://www.udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/407/409>
- Silas, J. (2008, agosto-diciembre). La resiliencia en los estudiantes de educación básica, un tema primordial en comunidades marginales. *Revista Electrónica Sinéctica*, (31). <https://www.redalyc.org/pdf/998/99812248002.pdf>
- Suárez, I. (2017). *La permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, España]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/459242/cis1de1.pdf?sequence=1>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, U.A.E.H. (2019). *Anuario Estadístico 2019. Tercer Informe de la Administración Universitaria*. <https://www.uaeh.edu.mx/informe/2017-2023/3/docs/anuario.pdf>
- Universidad Privada del Norte -UPN-. (2018). *4 problemas de salud comunes en universitarios y cómo evitarlos*. <https://blogs.upn.edu.pe/comienzo/2018/11/20/cuatro-problemas-salud-comunes-universitarios-evitarlos/>
- Velasco, S. (2010). La inclusión de estudiantes indígenas en las universidades públicas de México. El caso de dos programas de acción afirmativa. *Congreso internacional. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles*, llevado a cabo en septiembre de 2010 en Santiago de Compostela, España. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00532571/document>
- Zapata de la Cruz, J., y Sánchez, R. (2018, diciembre). Educación indígena, de la asimilación al rescate: realidad excluyente de chichimecas, chontales y chinantecos en México. *Emerging Trends in Education*, 1(1), 3-35. <http://revistas.ujat.mx/index.php/emerging/article/view/2759/2256>

Capítulo 3. Tejidos sostenibles: una reflexión sobre la resiliencia desde el legado latinoamericano del tejido como experiencia liberadora

Andrea Kenya Sánchez Zepeda

Profesora Asociada C Interina de Tiempo Completo

Escuela Nacional de Trabajo Social

ENTS UNAM

Resumen

En el presente ensayo, se presenta una reflexión desde una perspectiva crítica, histórica y decolonial sobre el concepto *resiliencia*, desde sus acepciones occidentales, haciendo mención sobre los supuestos postulados y bondades que a principios del siglo XXI han sido promovidas, pero que en términos sociales son insostenibles. Esto puede atestiguar el incremento de la literatura sobre el *coaching* colectivo o personal, que basa su principal apuesta conceptual en la diada autoestima/resiliencia.

Desde una perspectiva crítica del psicoanálisis latinoamericano, así como de diversas experiencias en la lucha por la dignidad y los derechos humanos (en adelante DD.HH.) en la región de América Latina, se propone una reflexión comparativa entre la propuesta occidental de entender la resiliencia y las experiencias de apoyo, seguridad, conexión y refugio socioemocional ante procesos de violaciones graves a DD.HH. que se han suscitado en la región. Tal ejemplo está basado en las experiencias de las *Tejedoras* y la relevancia del tejido como un proceso colectivo y expresión de dignidad que acumula grandes saberes sobre el cómo reconstruirse, levantarse, solidarizarse, apoyarse y cuidarse mutuamente bajo postulados sencillos y sin tantas expectativas más que mantener la organización social y colectiva, la cooperación y la unión basada en responsabilidades socioafectivas, rasgos que no son profundizados bajo las acepciones occidentales sobre la *resiliencia*.

Palabras clave: resiliencia, tejedoras, derechos humanos, redes sostenibles.

Introducción

Hace algunos meses escribí sobre la enorme sabiduría implícita en nuestras células. Por lo regular, no tomamos en cuenta a este actor biológico fundamental en el funcionamiento de nuestro cuerpo, y desconocemos el protagonismo que tiene el ADN en cómo las células se desenvuelven y se articulan para darnos la vida. Resalto este rasgo sobre la articulación, ya que dentro de una cierta tradicionalidad científica, venimos de tendencias monotemáticas y parciales del conocimiento

en las cuales hablamos de centralidades y no de actuaciones periféricas, que también tienen un papel relevante en la coordinación, articulación y dinámica que implica el milagro de la vida fisionómica-biológico.

Es bajo este tipo de reflexiones, influidas desde el pensamiento de frontera o transdisciplinar, que llego al presente texto manteniéndome en la idea sobre la articulación, sobre la fusión, lo que implica el tejido de redes sociales y no precisamente de las virtuales o digitales que están en la representación social de las mayorías hoy en día, sino aquellas redes sociales de apoyo que implican comunidades de acción, respuesta social próxima y real, contacto directo. Hablo de las redes sociales que se articulan o pueden articularse bajo diversas expresiones organizativas genuinas sobre la seguridad, la protección psicosocial, la importancia de la conexión y del encuentro real, los cuidados y el refugio que me condujeron a la profunda filosofía que implica el tejido y la acción de tejer; y no hablo solo del tejido del telar, de los hilos y otates que se expresan en la artesanía, me refiero a lo que analógicamente y desde una dimensión filosófica sustantiva propone la expresión latinoamericana del tejido como una idea que contrasta plenamente con la concepción occidental sobre la *resiliencia*, concepto donde el paradigma clínico de la psicología resulta dominante y que se propone en los típicos libros de autoayuda, *emprededurismo* como la opción para sobrevivir al mundo de hoy.

Ahora bien, el concepto *resiliencia* tiene un esquema dominante de conceptualización y entendimiento que al llevarse a la práctica, tiene contradicciones metodológicas evidentes, ya que se exagera la construcción y fortaleza del individuo -mejor llamado persona- obviando el carácter performático que implica la construcción de la persona en relación a su grupo primario, en esencia de la colectividad, cuestión que no es abordada por el concepto de resiliencia desde las lecturas de autoayuda o de la literatura anglo o francosajona.

La *resiliencia*, desde estas ópticas occidentales, enarbola el carácter sobrenatural o soteriológico de las grandes hazañas presentadas en formas de literatura novelística,¹ o bien historias de éxito de personas, principalmente

¹ Se recomienda el texto titulado “¿Una literatura de resiliencia? intento de definición” de Angelo Gianfrancesco (Manciaux, 2003, pp. 28-74), quien analiza las funciones psicológicas y sociales en personajes de diferentes cuentos y literatura clásica de los siglos XVII, XVIII y XIX, como *Los cuentos de Perrault* (1697), *Los Hermanos Grimm* (1813), *Los miserables* de Victor Hugo, *Sin Familia* de Héctor Malot, *Oliver Twist* de Charles Dickens, *El niño* de Jules Vallès, entre otras que son simultáneas a los tiempos de cambio que dejó la separación del Estado de la Iglesia y por tanto del cuestionamiento y afrontamientos a monarquías y procesos coloniales, así como a la Revolución Industrial intensificada en la mitad del siglo XIX que dejó brechas de empobrecimiento profundas en diferentes poblaciones del mundo y que son los grandes dramas de dichas novelas.

empresarias, que resaltan los bemoles de la resiliencia siempre desde una óptica individual. Preponderan los esquemas soteriológicos donde las fatalidades de la vida son abordadas ante elementos milagrosos o incluso extraordinarios y en las que el individuo es el único responsable de levantarse o bien dejarse en el suelo caído, sin analizar el carácter paupérrimo o precarizado de la sociedad y de lo social; estos son los rasgos ontológicos esenciales de cómo ha sido abordado y difundido el concepto resiliencia en el mundo académico.

De manera simultánea a la construcción conceptual anglosajona de este concepto que tuvo su auge en las décadas de 1980 y 1990, en América Latina se han generado experiencias y bagajes que tienen sus raíces en nuestra historia prehispánica y epistemologías de los pueblos originarios² y que muestran esquemas de afirmación de vida que han persistido por siglos, ya sea frente a sistemas autoritarios y de opresión política, geopolítica o económica-financiera que devastan la vida humana y la naturaleza eso que, desde una lectura materialista dialéctica (Marxist Org, n.d.), se ha ubicado como *capitalismo*.

Retomando lo anterior, se desarrolla esta reflexión comparativa entre la concepción anglosajona de la resiliencia de frente a una reflexión basada en una perspectiva crítica de la psicología clínica latinoamericana vinculada a experiencias de trabajo directo que empujan una necesaria reflexión crítica sobre la diada autoestima/resiliencia.

Esta separación con la acepción occidental me da la posibilidad de hablar sobre solo uno de tantos ejemplos de nuestra América Latina en términos de experiencias de apoyo, seguridad, conexión y refugio socioemocional como es el ejemplo de las *tejedoras* y la relevancia del tejido como una experiencia colectiva resiliente de reconstrucción, solidaridad, apoyo y cuidado mutuo, así como de organización política y social básica, rasgo en el que no profundizan las perspectivas occidentales sobre la resiliencia.

A manera de reflexión final, propongo resaltar la importancia que tiene para la disciplina del trabajo social construir, mantener y fortalecer trabajar en las redes sociales de apoyo, con ideas extensivas de las relaciones filiales, emocionales, y no solo consanguíneas en las que se sigue fundando la importancia de la familia, y en las que también, los tiempos y las mutabilidad performática de los mismos van impactando o empujando a concebir a estas redes como estructuras no estáticas, sino mutables, movibles con diferentes magnitudes y aplicaciones en la medida de la urgencia, la emergencia o la estructuralidad de las problemáticas que enfrentan

² Por algunos compañeros, es mencionada como Abya Yala, en el marco del giro ontológico de las ciencias sociales.

los grupos de atención prioritaria o bien grupos sociales tan fundacionales como las familias. A continuación, esta mirada no pretende ser disruptiva, pero sí propone la reflexión crítica y la necesidad de pensar en postulados conceptuales que necesitan ser vividos y sentí-pensados desde lógicas sociales más acercadas a nuestras realidades latinoamericanas.

La perspectiva occidental sobre la *resiliencia* y su peligroso uso en la construcción de la subjetividad neoliberal

Los orígenes desde el paradigma clínico-psicológico del concepto *resiliencia* son inevitables de abordar. La admisión o la *duda* sobre por qué “algunos individuos resisten mejor que otros lo avatares de la vida, la adversidad y la enfermedad” (Manciaux, 2003) ha sido la preocupación fundamental desde la visión occidental de los estudios, investigaciones y propuestas -sobre todo vinculadas al ámbito preventivo- sobre la *resiliencia*, de manera destacada, en propuestas anglo y francosajonas. No puede obviarse los vínculos que desde dichas perspectivas soportan los cuestionamientos y abordajes del concepto *resiliencia* sostenido en los elementos biológicos,³ así como en elementos primarios de la psicología clínica, sobre todo desde el enfoque clínico conductual.

Se revisan otros conceptos importantes que han acompañado a las narrativas del *supérate a ti mismo*, del *únete a los optimistas* o bien del *emprendedurismo*, ideas y conceptos con amplia difusión y aceptación por la generación adjetivada como *millennium*, así como conceptos con una idea central coincidente y de gran amplificación en el sistema capitalista, como el de las capacidades.

En algunos estudios iniciales sobre la vinculación de conceptos *capacidades* y *resiliencia* -o también considerados como una díada-, estos se encuentran potencialmente ligados al peso que tienen ciertos actores y roles de la vida familiar y de la vida social, como se explica en “las interacciones con la madre, los parientes, el entorno y un clima de afectividad” (Manciaux, 2003), considerando a estas dimensiones como cualidades que se dan por sentado, o bien, son esenciales para que un ser humano, sobre todo niña o niño, pueda adquirir *esas capacidades* resilientes para la vida. Esto además de ser una visión muy limitada, excluyente e incluso patriarcal sobre el papel de las madres y mujeres sobre las responsabilidades en la constitución y construcción del ser humano, no discute las performatividades de la propia parentalidad o de la acción de *maternar*, *paternar*, ambas, o como ya

³Desde una suerte de fusión en el mal nombrado darwinismo social hasta en los estudios sobre la importancia de la carga genética y sus repercusiones en la trayectoria de vida.

se apuntalaba en la introducción, sobre la performatividad y no linealidad en la construcción inacabada de un sujeto o actor social.

Este tipo de atribuciones fundamentales sobre las diferencias de cómo unos u otros individuos podrían abatir mejor las vicisitudes o salir más rápido de dificultades o sucesos traumáticos de la vida, es una carga simbólica atribuida a la familia o al seno de la crianza, sin politizar o analizar histórica y cronológicamente el porqué de esas dificultades, de esas desigualdades.

Pues bien, esto ha sido una línea hegemónica en la construcción de estudios, investigaciones, pero también conceptualizaciones sobre la resiliencia. Algunos de los conceptos más representativos de las perspectivas occidentales al respecto son de autores como Vanistendael, Kreisler, Grotberg, Manciaux y Tomkiewicz, que tienen como singular característica la preocupación por la *capacidad* o la generación de capacidades para la resiliencia, sin cuestionar las condiciones, posiciones, como situaciones diversificadas, que hacen la diferencia en la constitución o construcción de un sujeto social, ya sea individual o colectivo, y tampoco se cuestionan las exigencias de un sistema social supeditado por los modos y estilos de vida impuestos por un sistema financierista y económico que justo ha dejado de lado y fragmentado la cuestión social y humana. Algunos de los elementos más representativos de los conceptos de dichos autores que colocan en tela de juicio las supuestas bondades de la *resiliencia* como opción metodológica de trabajo psicosocial, son:

La resiliencia es la capacidad de tener éxito de modo aceptable para la sociedad, a pesar de un estrés o de una adversidad que implica normalmente un grave riesgo de resultados negativos (Manciaux op. cit., Vanistendael 2003, p. 25).

Es la capacidad de un sujeto para superar circunstancias de especial dificultad, gracias a sus cualidades mentales, de conducta y de adaptación (Manciaux op.cit., Kreisler 2003).

Resiliar (résilier) es recuperarse, ir hacia adelante tras una enfermedad, un trauma o un estrés. Es vencer las pruebas y las crisis de la vida, es decir, resistirlas primero y superarlas después, para seguir viviendo lo mejor posible. Es rescindir (*résilier*) un contrato con la adversidad (Manciaux y Tomkiewicz 2000).

Una capacidad universal que permite a una persona, un grupo o una comunidad impedir, disminuir o superar los efectos nocivos de la adversidad (Grotberg, 1995).

La preponderancia que se da a la *capacidad* como elemento fundamental de la resiliencia es notable; casi todas las conceptualizaciones carecen de cuestionamientos profundos sobre cómo es que un seno familiar o un conjunto de personas pueden transmitir esa capacidad o bien, mantenerla así como hay un gran vacío de análisis

de contexto o mirada socio histórica sobre los atributos o condiciones en las que se puede o no formar esa cualidad o transmisión de esta.

Por señalar solo un ejemplo contradictorio, en el primer concepto cuando se enuncia la capacidad de “tener éxito de modo aceptable para la sociedad” (Vanistendael, como se puede leer en Manciaux, 2003, p. 25), surge la pregunta, ¿cuál es ese modo aceptable o cuál sería? Por ejemplo, coloquemos esta apuesta conceptual frente a los testimonios de algunos jóvenes que ingresan a las filas del sicariato (González, 2017), que mencionan y declaran que han sido capaces de sobreponerse y salir de su destino ligado a la pobreza heredada o predeterminada al tener un *éxito* basado en la compra de coches, casas, cosas lujosas, sin reparar en que no es un modo aceptable para una sociedad de consumo con tendencias adictivas, incluidas el consumo de sustancias psicotrópicas. La forma o el medio de llegar a ese “éxito” consiste en reponerse mental y emocionalmente de tu primera persona asesinada, que reponerse de matar o quitarles la vida a otras personas es una de tantas acciones devastadoras a las que son obligados o colocados a elección por hacer, es una capacidad que los lleva a subir escalones en la propia organización y con ello ganar más dinero, más cosas, más propiedad, mientras la supuesta capacidad está ligada a ser más sanguinario en sus acciones.

O por ejemplo, cuando en el segundo y cuarto concepto atribuidos a Kreisler y Groetberg (Manciaux, 2003) proponen que la *capacidad* de ser resilientes es finalmente una *cuestión de adaptación* en la que, *las cualidades mentales y de conducta impiden⁴ o disminuyen los efectos*, ya calificados como nocivos ante una situación adversa, ¿quién podría decir que en el ejemplo anteriormente referido sobre estos jóvenes sicarios se adaptan bajo sus propios esquemas mentales o de conducta, ya sea aprendidos, asimilados o bien, empujados por las circunstancias socioeconómicas estructurales heredadas de generaciones anteriores? Ello sin manifestar un cuestionamiento central sobre si es que se pueden “impedir” las consecuencias, efectos o vivencias experimentadas en una situación de adversidad que por ningún humano es buscada o intencionada.⁵

En este punto, vale la pena rescatar la discusión y confrontación directa al concepto *resiliencia* que ha propuesto el psicoanalista argentino y peronista Jorge

⁴ Rasgo conceptual que sorprende como propuesta categórica, como si se pudiera detener o impedir, por ejemplo, rasgos ligados al cambio climático o sucesos inesperados ligados al reacomodamiento de la naturaleza.

⁵ A excepción de aquellas personas que por deporte o turismo extremos buscan y propician esas condiciones de alto riesgo e inseguridad para superar las pruebas y que también se ha convertido en una expresión más del capitalismo de exhibición (quién consigue la mejor *selfie*, quién se difunde como el más temerario etc...).

Alemán (2013). Entre los argumentos centrales de sus fuertes críticas sobre la díada *autoestima/resiliencia*, que explica dentro de un marco sobre la profundización de la devastación psicosocial y socioemocional del sistema capitalista interiorizado en las personas, Alemán apunta:

Así como el nefasto término “autoestima” revela de un modo privilegiado las exigencias superyoicas del modo de producción de subjetividad neoliberal, la expresión “Resiliencia” la completa. El famoso término, en absoluto es un elogio del coraje implicado en el deseo, más bien demanda una sumisión despolitizada al siguiente mandato: hagan lo que hagan, contigo vamos a premiar que lo soportes y haremos de esto una cualidad que te designa. Es un término hecho a la medida exacta del nuevo capitalismo que reclama que por abstracta y opaca que sea la fuerza que siempre te pide más, la virtud reside en quien se somete a ella. El par autoestima /resiliencia juegan al unísono y sirven a la voracidad superyoica del neoliberalismo (Alemán, 2013).

Y en efecto, no se cuestiona esa cualidad atribuida, calificarla como buena o mala en términos de reflexión moral, sino cómo se construye esa cualidad de adaptación o de sobrevivencia, que enfatiza el concepto de Vanistendel: “capacidad de tener éxito de modo aceptable para la sociedad”; esto hace cuestionable la propuesta occidental y conceptual para entender y caracterizar la resiliencia como una opción de mecanismo psicosocial, sin analizar a profundidad los convencionalismos sociales en su totalidad influidos por la dimensión productiva y económica. Incluso, como el mismo Alemán (2020) propone analizar, algunos fenómenos sociales y políticos actuales se encuentran en un marco de entender al “capitalismo no solo como una economía o como un sistema, sino como una estructura acéfala que se reproduce ilimitadamente, una maquinaria que aún en los tiempos más críticos tiene la capacidad de rehacerse” (p. 15).

Llama la atención que se exija en la persona o en los grupos sociales la misma *cualidad de rehacerse* al igual que el sistema de producción actual⁶ lo manifiesta, lo que se puede entender porque ese joven sicario podría aludir a buenas capacidades de afrontamiento, adaptación, rehacerse y salir de sus circunstancias, las que ve como negativas sin que ningún especialista le diga o le confirme que ha vivido experiencias traumáticas o estresantes; lo sabe en términos privados, pero también en términos públicos, porque hay un convencionalismo de una sociedad capitalista

⁶ Alemán explica que una característica del sistema neoliberal como forma de producción actual es “precisamente la novedad del neoliberalismo: la capacidad de producir subjetividades que se configuran según un paradigma empresarial, competitivo y gerencial de la propia existencia” (Alemán, 2019).

que caracteriza al éxito, quiénes sobreviven, quiénes fracasan, quiénes tienen más oportunidad de vida o quiénes mueren:⁷

El régimen de dominación neoliberal está sustentado en la “violencia sistémica” porque no necesita de una forma de opresión exterior, salvo en momentos cruciales de crisis orgánicas, y en cambio, logra que los propios sujetos se vean capturados por una serie de imperativos donde se ven confrontados en su propia vida a las exigencias de lo “ilimitado”. Desde muy temprano, las vidas deben pasar por la prueba de si van a ser o no aceptadas, si van a tener lugar o no en el nuevo orden simbólico del mercado, porque funciona como un dispositivo imperativo, ejerciendo presión sobre las vidas, marcándolas con el deber de construir una vida feliz y realizada (Alemán, 2019).

Es inexorable no pensar en los mandatos científicistas desde una perspectiva conservadora que insiste en mirar ciertos temas desde la idealización de sistemas o estructuras, como por ejemplo, una frase hilarante sobre el “hacer de las familias funcionales o volverlas normales”, porque siempre estará la duda, ¿sobre qué las hacemos funcionales?, o ¿bajo qué principios o elementos volverlas “normales”? Algunas voces críticas desde la perspectiva de DD.HH. han apuntalado dudas sobre la inclusión: ¿es esta una manera de adaptación aspiracionista o cuando se habla de inclusión a qué convencionalismos sociales responde esto de ser incluido o sentirse aceptado o integrado sin analizar a qué?

Sin discutir el reconocimiento de la dignidad y la interseccionalidad de la complejidad en la que sus cuerpos y sus personas expresan la justicia o injusticia social, estas dudas no son resueltas ni desde la retórica literaria y tampoco sobre la teoría occidental ligada al concepto resiliencia.

Inclusive, se puede mirar en el famoso *sentimiento de culpabilidad* ya analizado por Freud (2017), que fue exacerbado por el sistema neoliberal como un reclamo del “hazte responsable tú mismo, rehazte, repara tus fuerzas” sobre todo para consumir; actos que en otro momento histórico se erigían como culpas. Para el sistema neoliberal, el “hazte responsable de ti mismo” ha sido el más potente generador de la literatura y recursos audiovisuales dirigidos a promover la autoayuda, la superficialidad del optimismo que, en efecto, grita a su vez: “resígnate, pero haz lo que sea para vivir mejor”, “trata de vivir mejor que los demás”, “si los demás no quieren vivir mejor, tú, mejora tus posibilidades y condiciones, no importa el costo, míralo como una inversión a futuro”.

⁷ Inclusive, como lo atestiguamos con los saldos de la pandemia por COVID-19.

Todos estos mensajes tienen códigos cifrados en una sociedad capitalista neoliberal, ya que la codificación dentro de la subjetividad neoliberal que exige “haz lo que sea y pasa por quién sea para que tú estés mejor, no importa lo que pase, tú eres único (a), ¡maniféstalo!, ¡decláralo! ¡decrétalo! y se hará realidad”, es decir, el mensaje final también concluye que tú eres tu propio sostén, ya que esta competencia te dejará no solamente el camino libre, sino que te dejará solo; este es el lado encriptado de la propuesta occidental sobre la resiliencia.

La explicación de Alemán (2019) sobre el papel preponderante de la *resiliencia* en la construcción del sujeto *consumidor/consumido* y la *subjetividad neoliberal*, ha construido la cualidad en el sujeto actual y ha reforzado el quebrantamiento de las colectividades en sus diferentes alcances y magnitudes. Asimismo, ha incrementado las enfermedades mentales y psicosociales durante la mitad del siglo XX y principios del siglo XXI, teniendo como máxima protagonista a la depresión:

De este modo, las epidemias de depresión, el consumo adictivo de fármacos, el hedonismo depresivo..., las patologías de responsabilidad desmedida, el sentimiento irremediable de “estar en falta”, el “no dar la talla”, la asunción como “problema personal” de aquello que es un hecho estructural del sistema de dominación, no son más que manifestaciones del poderoso capitalismo contemporáneo, tal y como se confirma en la cultura norteamericana donde son nucleares los distintos relatos de “autorrealización” para sostener la primacía del Yo (Alemán, 2019).

Este sujeto *consumidor-consumido*, tras la pandemia, ha tomado conciencia de la combustión corporal y emocional que las exigencias en ritmo y calidad de vida del mundo neoliberal ha exigido. Destaca la contradicción implícita en la intensificación del uso de las redes sociales o plataformas de comunicación como único recurso de interacción en la vida que transita de lo pandémico a lo endémico tras el paso del COVID-19, ya que, en teoría, las redes sociales prometieron conectarnos más, cuando a estas alturas tenemos una generación nativa digital en desarrollo, que más que conectarse, se está separando.⁸

⁸ No estoy “demonizando” a las redes sociales, ya que los avances en las Tecnologías de la Información (TIC) las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) así como las Tecnologías para el Empoderamiento y Participación (TEP) (rasgos del mundo hiperconectado, sobre todo en pandemia, y que forma una apuesta del mundo capitalista en su cuarta etapa) han tenido contribuciones importantes, pero solo para fines comunicativos, y que la dinámica social no solo se funda en interacciones verbales o narrativas. Las redes sociales son un gran escaparate de representaciones neoliberales y del capitalismo de consumo, en donde las personas pueden tener un escape mental que reduce tiempos sustanciales para la cultivación y la convivencia

Es decir, hay un total vacío por discutir los rasgos éticos políticos de los postulados de la orientación occidental sobre la resiliencia que invita a preguntas como: ¿a qué le llamamos adaptación?, ¿qué exigencias son emanadas de una sociedad cosificada y de consumo?, ¿cómo sobrevivir en una sociedad que exige acumulación, competitividad y no buen vivir? Las conceptualizaciones occidentales sobre resiliencia aquí señaladas carecen de historicidad y de una necesaria reflexión tras décadas de ruptura y precarización del tejido social, así como a un evidente desgaste⁹ por sostener un consenso o contemporáneo contrato social más reciente, que después de 1945 se divulgó como democrático y de respeto a los DD.HH. de las personas, ya que el sistema económico no ha sido ni democrático ni respetuoso de la primera condición de garantía fundamental que es respetar la vida y la dignidad humana.

Finalmente, aunque entre diferentes estudios y conceptualizaciones sobre la resiliencia se asoma el concepto resistencia, esta vuelve a ser colocada como un atributo individual y por tanto competitivo, aseptico de la historia y del contexto de cómo enfrenta al trauma y a sucesos desestabilizantes, superación de dificultades, etcétera. Pero la resistencia es una experiencia bien conocida desde América Latina y que remite a los procesos de violencia colonial de la que fuimos objeto por los imperios de los siglos XV y XVI.

La resistencia, entre otras cualidades más de nuestro carácter comunitario latinoamericano, es central en una de tantas experiencias de la región frente a consecuencias estructurales de violaciones históricas a DD.HH. o bien, a los efectos de esa violencia sistémica que derivan de los procesos de *injusticia social histórica* (Santos, 2014), como lo explicaría el profesor Boaventura de Sousa Santos; una de las experiencias más bellas, más liberadoras y estéticas del siglo XX y que tanto han enseñado en el acompañamiento psicosocial a sectores de población y colectivos: las *Tejedoras*.

colectiva real, no virtual, e incentiva la frustración sobre el satisfactor de deseos creados muy propios de esta época egocentrista del Yo Neoliberal. Esto también lo explica Alemán (2019) cuando dice: “Toda esta dimensión de la experiencia humana debe ser abolida al servicio de un rendimiento, que está por encima de las posibilidades simbólicas con las que los hombres y mujeres ingresan en el lazo social”; el consumo de las redes sociales va destruyendo la potencia o bien los lazos sociales generados a partir de otras interacciones que no pasan por la exhibición y demostración de la máscara de la personalidad, de la demostración de cosas chuscas, graciosas, hazañas o imágenes para “volar” mentalmente.

⁹ O sensación de engaño o fraude en la mayoría de la población.

La filosofía intrínseca en el tejido (o la acción de tejer)

Las Tejedoras constituyen una experiencia sentipensante de resiliencia¹⁰ colectiva.

“El alma no se salva solo con las palabras. Son necesarias obras, ¡Y cómo!”
(Gramsci, 1999).

La significación de las *Tejedoras* es una de las expresiones humanitarias más genuinas que han dejado profundas huellas y experiencias sororas ante difíciles momentos y hechos sobre crímenes de lesa humanidad en diferentes partes de América Latina.

La experiencia precursora dende el tejido o la acción de tejer tuvo un impacto psicosocial en el acompañamiento a víctimas de graves violaciones a DD.HH. y en procesos de reconstrucción del tejido social, es una de las que se consideran como primeros ejemplos sobre la multidimensionalidad de la reparación con justicia transicional basada en la experiencia guatemalteca. En el marco de una cruda represión frente a los tiempos de cambio que se movían y agitaban en América Latina en los años 60 y que no dejan de tener resonancias y repercusiones hasta la década de 1980, esta violencia sistemática tuvo su punto cúspide para el caso guatemalteco entre 1978 y 1984, en la cual y bajo la dictadura de Efraín Ríos Montt y el apoyo de una élite militar apoyada desde Washington D.C., se desarrolló un plan de exterminio, en archivos abiertos (ONGD, 2022), conocido *Operación Sofía* en la que fueron asesinadas 100 000 personas; otras miles más fueron obligadas a desplazarse; también hubo miles de violaciones graves y de lesa humanidad documentadas hacia mujeres y niñas guatemaltecas.

En este marco se retoma la raíz de una de las expresiones más bellas y estéticas¹¹ para trabajar de a poco la construcción de paz, la reparación del daño, que no pasa solo por los elementos legaloides, sino que tiene relación con la reparación de los cuerpos y del alma, retomando uno de los procesos con mayor arraigo e importancia en el pueblo maya ixil, sobre todo, en el trabajo artesanal realizado por las mujeres (Velásquez Nimatuj, 2018), como es el tejido del telar de cintura.

¹⁰ El ejemplo de las mujeres tejedoras desde la Guatemala golpeada por graves violaciones a DD.HH. como el genocidio, el desplazamiento forzado que vivieron en las décadas de los 70, 80 y 90, es más un proceso de reconstrucción del tejido social basada en la dignidad humana, y es un ejemplo de resistencia, persistencia e insistencia en ello; pero este texto pretende contrastar las derivaciones e implicaciones del entendimiento occidental del concepto en cuestión, ya que vale la pena proponer una orientación epistemológica de la misma, tomando su misma declarativa conceptual y narrativa que valore y tome en cuenta otra óptica desde las experiencias emanadas de América Latina.

¹¹ Entendiendo a esta desde el enfoque de la *Estética de la liberación* desarrollada por el Dr. Enrique Dussel Ambrosini (Arcos y Dussel, 2020).

La perspectiva de las mujeres sobrevivientes organizadas en grupos ubicados en diferentes territorios de las regiones más lastimadas por el genocidio y el constante asedio de las empresas neoliberales resultó de la reflexión sobre el conflicto armado, el genocidio, la violencia sexual, entre otras atrocidades. Dichas reflexiones se transversalizaron bajo una perspectiva de justicia comunitaria en donde la memoria y a lucha por la justicia y la verdad eran los pilares del acompañamiento colectivo entre mujeres y la realización de los tejidos, que son formas ancestrales de plasmar y dejar asentada esa memoria, sin dejar la necesidad de politización y de organización que bajo el tejido también podía potencializarse una actividad productiva y cooperativa que fortaleciera dichas agrupaciones.

Las *Tejedoras* de Guatemala han dejado una marca simbólica que va más allá de los tejidos, ya que han enseñado a otras mujeres en todo el mundo que no solo se teje para consolar o para canalizar las diferentes intensidades emocionales que puedan salir o expresarse con las manos, por el contrario, el mensaje sobre la acción de tejer comunica y transmite textigramas por la verdad, desde las miradas que intentan ser borradas. El arte que une y reúne es el tejido; adquiere un valor colectivo que psicosocialmente convoca a tejer redes, pero de personas, para seguir afrontando y defendiendo los temas y problemas que para las poblaciones tienen valor, un valor de afirmación para la vida.

La herencia del tejido abarca a gran parte de lo que conocimos antiguamente como Mesoamérica, por ello, hay diferentes expresiones del tejido, desde las poblaciones maya de la zona de Centroamérica como la parte sur de México, pasando por Oaxaca y subiendo hasta el norte de México con pueblos como el rarámuri y el yaqui. Las mujeres nahuas, habitantes de la Ciudad de México,¹² explican qué es para ellas el arte textil y cómo, inclusive bajo los tiempos de pandemia por COVID-19, contribuyó la acción de tejer al colectivo y sus corazones a través del sentipensar¹³ de los textigramas textiles.

¹² Yo provengo de la CDMX, conozco y me muevo en esta zona; encuentro similitudes en diferentes experiencias que implican esta acción del tejer en lo material, simbólico y social.

¹³ Desde la propuesta categórica conceptual del sociólogo colombiano, Orlando Fals Borda.

¿Qué es el arte textil desde la aportación nahua?

El textil es un arte, pero para muchos pueblos originarios, principalmente para las mujeres, es un legado, no solo técnico, sino simbólico sobre cómo transitar la vida. A la vez, el telar se considera como una actividad viva, algo que palpita en lo que se teje, porque lo que se teje no son solo hilos y telas, sino acontecimientos, historias, experiencias de vida en la que también tienen cabida, desde las alegrías hasta las preocupaciones, las exigencias y las gratificaciones.¹⁴

Mi camino entre hilos y otates...

Comienza mi andar en el telar de cintura un abril del 2016, donde mis hilos se entrelazan con otros hilos. Ahí se van armando una trama de mujeres, cada una con su color de telar y de vida, se van entretejiendo las emociones con los hilos y surgen las amistades, el compañerismo, sin faltar el apoyo, la paciencia y la guía... (María, J., Arte Textil Milpa Alta, 2021).

Ánimo, vida y aprendizaje

Mi textigrama relata que en el año 2019 tuve el gusto de empezar a aprender a tejer en el telar de cintura. Me sentí integrada y contenta en el grupo, después tuve contratiempos para seguir...pero a pesar de todo, el encuentro con el telar y las compañeras me ha dado buen ánimo y ganas de vivir... (Elena, M., Arte Textil Milpa Alta, 2021).

Dolor en mi corazón

Es una alegría y doy gracias por saber que mis compañeras están bien a pesar de esta pandemia... Gracias por permitirme transmitir mis sentimientos de dolor en el textigrama... tenemos gran fe y pido al Santísimo que mande la conformidad a todas aquellas personas que tuvieron una pérdida. Yo quedé muy lastimada de mi gran corazón... (Araceli, V., Arte Textil Milpa Alta, 2021).

Las veredas del telar de cintura

En mi textil se refleja primero la importancia de la convivencia grupal, que es muy importante para el desarrollo cultural, social y hasta psicológico. En segundo lugar, plasmé la importancia de evitar el aislamiento y encierro del ser humano. La tercera parte representa la importancia del ser humano, la convivencia grupal y familiar, ya que la naturaleza nos proporciona todos los elementos para el buen vivir... (Margarita, D., Arte Textil Milpa Alta, 2021).

¹⁴La selección de testimonios se retoma del texto *Textigrama nahua. El sentipensar de las tejedoras nahuas de la Ciudad de México* (Arte Textil Milpa Alta, 2021) editado por Atoltecatoyotl Ediciones en 2021 como parte del proyecto PACMYC en la CDMX, 2021.

Floreciendo con el telar

Encontré este grupo de mujeres con ilusiones, sentimientos y sensaciones floreciendo, al cual deseaba incluirme para enriquecerme de la belleza de persona que cada una tiene. Conectar con esa sensibilidad, sabiduría, fuerza y coraje que fecundara mi ser. Necesitaba volar, sanar con fe, gratitud, esperanza y amor. Sé que lo lograré humildemente. Gracias a todas (Alma, P., Arte Textil Milpa Alta, 2021).

Homenaje

Desde que tenía aproximadamente siete u ocho años de edad, empecé a ponerle atención a la ropa de mi abuelita “Lupita”. Lo que más me llamaba la atención era su “camisa”, así se le llamaba a lo que después sería en el fondo. Junto con su camisa estaba la faja y no estaba la una sin la otra... También me impresionaban las trenzas con sus cintas tejidas. Hoy a mis 66 años aprendo por fin el arte del tejido de cintura y aunque ya no vive (abuela) la inspiradora de ese gusto por estas prendas, en su honor hice este textigrama... Llegar al taller de telar de cintura, me dio la oportunidad de aprender esta técnica prehispánica que me hace sentir muy orgullosa de mis raíces (María, Q., Arte Textil Milpa Alta, 2021).

Como se puede leer¹⁵ en los anteriores testimonios, hay un principio en el arte del telar de cintura desde la experiencia nahua; su experimentación no se restringe a lo individual sino a la *práctica colectiva* que permite la sobrevivencia de la técnica ancestral del textil (Arte Textil Milpa Alta, 2021) y de otras manifestaciones de colectividad y convivencia, como ceremoniales, fiestas, peregrinaciones, danzas, festejos cívicos, pero sobre todo consejos de mujeres o comités de artesanías, donde se reúnen mujeres para compartir la palabra y el sentir del corazón.

Un segundo principio en el arte textil del telar de cintura es la *revitalización de los saberes*, y este tiene que ver con el reconocimiento y recuperación del esfuerzo comunitario, en su centralidad dirigido a evitar la pérdida del conocimiento sobre tejer, pero en esencia también *tiene que ver con el encuentro*, la calidad del encuentro, el arropo del encuentro con las otras personas que aunque diferentes comparten el gusto, el saber, la tranquilidad, la cualidad que disfrutaban al tejer, por lo que la revitalización de esos saberes también se sostiene en la posibilidad y materialización de la organización y de la sostenibilidad de las redes de mujeres -como de personas- para compartir la palabra, las experiencias del día, la semana o el mes, así como de acciones futuras para apostar al *buen vivir* y al *bien-estar* comunitario.

¹⁵ Y espero que también lo sientan a través de las palabras.

Los textigramas en el arte del telar de cintura o bien otras técnicas de tejido son “historias tejidas y contadas desde el asombro, la zozobra y la esperanza” (Arte Textil Milpa Alta, 2021) Es el *nelpiloni*,¹⁶ donde las tejedoras plasman “historias personales con información escrita y gráfica que en colectivo transmiten, con sus urdimbres y tramas, un sentipensar del momento vivido” (Arte Textil Milpa Alta, 2021).

Por ello, el ejemplo paradigmático de las madres, mujeres, jóvenes que han tejido para sobrevivir a la injusticia económica, pero también a las injusticias civiles y políticas, como las graves violaciones a DD.HH. que se han suscitado en nuestra región, es un ejemplo invaluable. “¿Por qué seguir tejiendo?” (AFEDES, 2022). Algunos testimonios de mujeres tejedoras mencionan abusos de la industria del textil y del vestido neoliberal ante la venta, plagio y distribución de esta industria, porque justo en el tejido está intrínseca la acción de la organización de la defensa por el reconocimiento de la lucha y la dignidad de diferentes expresiones culturales que están en el centro de la autodeterminación de los pueblos, pero también como un recurso de reconstrucción comunitaria y construcción de redes de paz que tejen para contar historias, pero también para hacer valer que se encuentran unidas y persistiendo en la procuración y el cuidado de sus vidas, de sus corazones y de sus cuerpos. Esto, quizá le dé más contenido y sentido al poder aproximar una visión más de Latinoamérica de aquello que se ha dado a conocer como resiliencia desde los enfoques occidentales.

¹⁶ Que en su traducción es “*faja*”, pero no solo entendida como un cinturón que rodea la cintura de las mujeres, sino como lo que significa para algunas mujeres embarazadas: proteger el ombligo, proteger un centro energético del cuerpo. Por tanto, tiene un simbolismo anatómico y somático de una sabiduría ancestral sobre el cuidado del cuerpo en sentido físico, energético y emocional.

Tejer redes sostenibles para afrontar la vida endémica¹⁷

A manera de reflexión final.

El error del intelectual consiste en creer que se puede saber sin comprender y, especialmente, sin sentir y ser apasionado (no solo del saber en sí, sino del objeto del saber), esto es, que el intelectual pueda ser tal (y no un puro pedante) si se halla separado del pueblo-nación, o sea, sin sentir las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndose y, por lo tanto, explicándolas y justificándolas por la situación histórica determinada; vinculándolas dialécticamente a las leyes de la historia, a una superior concepción del mundo, científicamente elaborada: el saber. No se hace política-historia sin esta pasión, sin esta vinculación sentimental entre intelectuales y pueblo-nación (Gramsci, como se cita en Pachón Soto, 2021).

La pandemia reveló problemas estructurales en casi todos los ámbitos de la vida; uno de ellos, la labor académica, particularmente, a partir de mi disciplina profesional como trabajadora social en los últimos 30 años. Esa violencia sistémica resultante del modelo económico y de gobierno mundial neoliberal, ha olvidado la importancia de la prevención como una dimensión de incidencia desde la disciplina. Se debe, sin embargo, bajar y tejer con las personas, aprender de ellas y potencializar esos saberes de resistencia, insistencia y persistencias que ya se daban en diferentes espacios sociales tanto el rural como el urbano.

Desde la tradicionalidad sistémica y estructuralista del Trabajo Social con grupos o con familias, antes se hablaba de generación y promoción de redes primarias, secundarias e institucionales (Chadi, 2007) en personas, grupos, familias y comunidades, redes que en diferentes niveles tenían ciertas características. Por ejemplo, una red primaria fundamental era considerar a la familia dentro de esa generación de redes, así, sin mayor advertencia, o bien discernimiento, por parte de la persona que pueda estar en una situación de múltiple desigualdad o violencia.

¹⁷ Muchos especialistas en salud hablan de la transición del contexto pandémico (que se entiende todo lo que hemos vivido con la irrupción de un virus nuevo o mutado que se propagó y afectó a todo el mundo) a un contexto endémico, que significa que la enfermedad producida por este virus ya no es tan nueva, es controlado desde un enfoque de salud pública, sobre todo basado en la vacunación y con brotes controlado o esperados en ciertos momentos climáticos o regiones. Esto va sintiéndose como una realidad cotidiana, sin embargo, no podemos eludir las secuelas o lo que algunos especialistas llaman como el “COVID largo” y que no solo obedecen a secuelas físicas o anatómicas, sino a repercusiones psicosociales o socioemocionales que ya se prevén como un tsunami que requiere ser contenido y que nos exigirá calidad de atención en los próximos 5 a 6 años.

Hoy sabemos que, como sucedió durante el confinamiento por pandemia, es que no siempre los hogares o la familia consanguínea o propia es un espacio seguro para salvaguardar o afirmar la vida.

No quiero echar por la borda todo el bagaje de este aprendizaje sobre la importancia de la construcción de redes realmente sociales desde Trabajo Social, pero sí debemos separarnos de esa visión sistémica clínica para recuperar los saberes y aprendizajes que diferentes movimientos y expresiones de dignidad por los DD.HH. nos han dejado en las últimas cuatro décadas.

Recuperando la sustancia filosófica de la experiencias con las mujeres tejedoras tanto mayas como nahuas, y otras expresiones que hay a lo largo de América Latina, es que considero que la idea del tejido tiene una potencia sobre la sostenibilidad, y se vincula íntimamente con una mística sobre la protección y la seguridad comunitaria, la proximidad solidaria, la distribución y la responsabilidad comunitaria sobre los cuidados -así como la responsabilidad del autocuidado- y la co-escucha; esto hace frente al encuentro con la palabra que solo se expresa sin esperar un consejo o una fórmula inmediata que trate de resolver una situación urgente, emergente o estructural.

Desde este análisis yo hablaría de cuatro niveles en la construcción de esas redes, que también puedan ser hiladas, procuradas y sostenidas en un acompañamiento profesional o bien de organización social que a su vez fortalezca su metodología. Los tejidos sostenibles, desde el análisis emanado en este escrito, podría promoverse e hilarse (gestarse) en:

Redes de proximidad ante emergencias¹⁸ (RPE): aquellos núcleos filio-familiares¹⁹ de personas que pueden responder ante una situación inminente de riesgo social o sobrevivencia. También son aquellas redes que pueden brindar un refugio urgente, no solo en el sentido material sino también emocional.

Redes de conexión, seguridad y sostenibilidad (RCSS): para poder generar o identificar las personas y los núcleos filio familiares que puedan responder en esta dimensión de red, es necesario ubicar diferente alcances, magnitudes y escalas de riesgo, exclusión, conflicto o precariedad. Estas redes ofrecen ayuda espontánea, momentánea o sostenida según la situación que se esté afrontando -incluido también

¹⁸ Que no se dice urgencia, ya que en este concepto se entendería que hay diferentes niveles o magnitudes del riesgo, por ello es importante que las personas tengan claridad sobre esta diferencia y construir y mantener su red desde el escenario pensado ante una situación inminente de peligrar la vida.

¹⁹ Entiéndase como aquellos núcleos de personas que no siempre tienen que ser de familia consanguínea y con la que se cohabitan, sino y que se tenga una confianza amplia y con mucha seguridad de que puede responder tanto material como subjetivamente ante una situación de emergencia.

el refugio temporal-. En este nivel de red es importantísimo que pueda propiciarse una experiencia estética y con tendencia a procesar y fortalecer el sentido político de organización y de núcleo o esferas de protección igual, no solo material, sino también psicosocial o socioemocional.

Redes de procuración en los cuidados (RPC): un tema en el que se tiene que trabajar todavía mucho en la información y sensibilización, pero los cuidados son cruciales en la vida cotidiana y, como lo develó la pandemia, en el *continuum* de la vida y de las rutinas fundamentales para la procuración y afirmación de la vida. Redes de obligatoriedad institucional (ROI): aquellas que no solo tengan el dato de la institución en abstracto, sino las y los responsables directos, como jefaturas superiores de programas públicos que tengan como una obligación responder a algún tipo o nivel de mandato en garantizar un servicio.

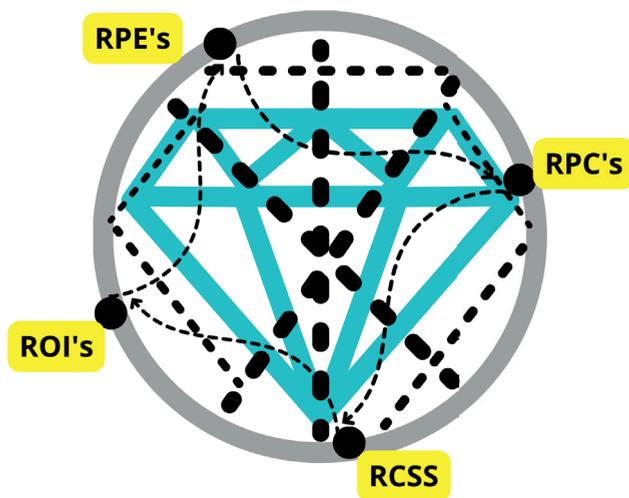


Figura 4. Esquema único

Fuente: elaboración propia a partir de las especificidades propuestas para un nuevo enfoque en la promoción y construcción de redes sociales a partir de la identificación y análisis de situación múltiples de desigualdad y riesgo en las personas, familias o grupos.

En un primer intento de esquematización, no retomamos la idea de niveles o de espacios sistémicos que en teoría se pensaban interconectados, pero con barreras propias; no, por el contrario, la idea en la constitución de este tipo de redes propicia una serie de interconexiones tan múltiples como la proximidad, coordinación, acompañamiento y seguimiento se pueda brindar en el servicio no solo de producirlas, sino mantenerlas y, en aquellas ya existentes, potenciarlas.

Es inminente acentuar el camino de la sobrevivencia individual, que manifestaba historias de éxito o milagrosas instaladas en la narrativa occidental de la resiliencia. Tenemos que andar en la recuperación y reconocimiento de la memoria y las luchas sociales de nuestra región; también de la mística más genuina coincidente en muchos de los pueblos originarios de nuestra región, es decir, ratificar día con día las premisas sobre resistir, insistir, persistir y nunca, pero nunca desistir. La academia también tiene que desempolvarse el miedo, la desesperanza y la psicopatía del puro afán conceptual sin proponer posibilidades metodológicas.

Referencias

- AFEDES. (2022, 30 de enero). *YouTube*. Documental “Las tejedoras”. ‘Asociación Femenina para el Desarrollo de Sacatepéquez’. https://youtu.be/5yjOd_9yQ1E
- Alemán, J. (2013). *Resiliencia*. <https://www.facebook.com/jorge.aleman.75457/posts/2395527014047421>
- _____. (2019, 13 de abril). *El capitalismo y las posibilidades de cambiarlo | Extracto de Capitalismo. Crimen perfecto o Emancipación, el nuevo libro de Jorge Alemán*. Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/186570-el-capitalismo-y-las-posibilidades-de-cambiarlo>
- Alemán, J. (2020). *Pandemónium: notas sobre el desastre*. Ned Ediciones.
- Arcos, N., y Dussel, E. (2020). *Para una estética de la liberación decolonial* (E. Téllez, Ed.). Ediciones del Lirio.
- Arte Textil Milpa Alta. (2021). *Textigrama nahua. El sentipensar de las tejedoras nahuas de la Ciudad de México*. (1ra ed.). Atoltecatoytl Ediciones.
- Chadi, M. (2007). *Redes Sociales en el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- Foundation pour l’ enfance. (2000). Francia.
- Freud, S. (2017). *El malestar en la cultura*. (A. Brotons Muñoz, Trad.) Akal.
- Gramsci, A. (1999). Cuadernos de la cárcel. Era.
- Grothberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children*. Bernard van Leer Foundation, La Haya.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa.
- Marxist Org. (n.d.). *The Holy Family by Marx and Engels 1845*. Marxists Internet Archive. <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1845/holy-family/index.htm>
- ONGD. (13 de 02 de 2022). *Coordinadora con Cooperación*. Los papeles secretos del genocidio en Guatemala: <https://coordinadoraongd.org/2020/09/los-papeles-secretos-del-genocidio-en-guatemala-ayudanos-para-que-la-verdad-salga-a-la-luz/#:~:text=y%20haya%20justicia-,Entre%201978%20y%201984%2C%20Guatemala%20fue%20escenario%20de%20un%20genocidio,de%20este%20plan%2>

- Pachón, D. (2021). *Antonio Gramsci y el Trabajo Social. Elementos para un diálogo pendiente*. Santander, España: Universidad Industrial de Santander UIS.
- Santos, B. S. (2014). *Si Dios fuese un activista de los derechos humanos*. Madrid.
- Velásquez Nimatuj, I. (2018). *Construcción metodológica de acompañamiento entre mujeres maya-achi, sobrevivientes de genocidio. Premio Berta Cáceres CLACSO*. Guatemala: CLACSO.

Capítulo 4. Necesidad resiliente en mujeres víctimas de violencia, ante el panorama de pandemia y postpandemia de COVID-19

Edgar Ignacio Andrade Olvera

Berenice Alfaro Ponce

ICSHU-UAEH

Resumen

El presente capítulo analiza la importancia de los procesos de resiliencia que han construido mujeres víctimas de violencia en México y la ruta crítica que siguen al denunciar a sus agresores para salir del ciclo de violencia del que son víctimas, a partir de la descripción de acciones y procesos que siguen en las instancias gubernamentales, las limitaciones que enfrentan en el sistema de procuración y administración de justicia en México dentro del contexto actual y de pandemia de COVID-19, en el cual la estrategia de confinamiento agudizó las violencias psicológicas, físicas y sexuales hacia las mujeres.

Palabras clave: resiliencia, ruta crítica, violencia, vulnerabilidad, feminicidio.

Introducción

La violencia hacia la mujer es uno de los grandes problemas que afectan a México, por lo que es importante conocer las vulnerabilidades que viven las mujeres en la cotidianidad. Es fundamental conocer la ruta crítica que siguen las mujeres para denunciar a sus agresores, dada las limitantes de los procesos judiciales para acceder a la justicia en México. Las preguntas de investigación son: ¿cuáles son las herramientas de las que se apoyan las mujeres víctimas de violencia para sobreponerse a la complejidad de los procesos judiciales implicados, en el contexto de la pandemia de COVID-19?

El presente documento busca comprender la ruta crítica que siguen las mujeres en las instituciones mexicanas para salir del ciclo de violencia, las vulnerabilidades que viven y los factores que impulsan o limitan el acceso de las víctimas a la justicia, que se vieron agudizadas por la estrategia de confinamiento durante la pandemia de COVID-19: aumento de violencia hacia las mujeres/reducción de atención institucional (Vázquez, 2020), mediante una lectura desde el enfoque de la resiliencia.

Se tomó como punto de partida un análisis documental sobre las limitaciones y vulnerabilidades que viven las mujeres para denunciar, solicitar apoyo y sancionar a sus agresores en diversas dependencias gubernamentales -antes y durante la pandemia-. A partir de este análisis contextual sobre la ruta crítica que siguen las mujeres víctimas de violencia, se describen casos específicos de mujeres víctimas de violencia y los procesos resilientes que construyeron.

La ruta crítica de las mujeres víctimas de violencia

Ruta crítica es el proceso de decisiones y acciones que siguen las mujeres en las instituciones gubernamentales, o comunitarias, así como las respuestas que estas les brindan para salir del ciclo de violencia (Sagot, 2000). En dicho proceso se generan factores que impulsan o limitan la solución de sus problemas para hacer efectiva la justicia y una posible vía para la restitución de sus proyectos de vida (Ulloa y Flores, 2015; Sagot, 2000).

Diversos estudios para el caso latinoamericano (Ulloa y Flores, 2015; Sagot, 2000; López y Limón, 2017) revelan cómo este proceso de ruta crítica inicia con la decisión de romper el silencio, pedir apoyo y denunciar a sus agresores. En esta etapa suelen transitar en diversas instituciones: de salud, ONG, policiales y fiscalías, que muchas veces no cuentan con profesionales especializados, siendo en muchas ocasiones revictimizadas por servidores públicos, limitando el objetivo de acceder a la justicia. Sin embargo, los autores mencionados destacan que hay factores impulsores en esta ruta: familia y amigos como grupo de apoyo, las respuestas gubernamentales especializadas que atienden con perspectiva de género y la condena pública de la violencia que promueve la revisión de las respuestas gubernamentales.

Para el caso mexicano, la ruta crítica que siguen las mujeres en las instituciones ha sido poco estudiada, salvo casos como el estudio de Riquer (2009), que describe el proceso que siguen mujeres víctimas de violencia intrafamiliar en Veracruz, donde hace énfasis en la revictimización, costos económicos, desconocimiento de las víctimas de los procedimientos judiciales a seguir, y las evaluaciones elaboradas al respecto por los institutos de la mujer en las entidades estatales.

La ruta crítica que siguen las mujeres víctimas de violencia es distinta según los contextos urbano/rurales, dado que muchas de las instituciones especializadas en la violencia se ubican en las ciudades, lo que dificulta el acceso a mujeres que habitan fuera de estos espacios, a la par que las autoridades locales en ámbitos rurales priorizan la conciliación (Riquer, 2009).

Entre las principales instancias que recorren las mujeres en la ruta para salir de la violencia en México, se encuentran el DIF, el sector salud, ministerios públicos, agencias especializadas y Centros de Justicia para las Mujeres (Riquer, 2009).

Las denuncias ante el ministerio público suelen llevar años, con periodos de separación y convivencia con la pareja agresora, sea por dependencia económica o por mantener el vínculo paterno con los hijos en casa. En el DIF, la orientación de la atención más que brindar servicios con perspectiva de género, se opta por la integración familiar y el bienestar de los menores, realizando acciones de carácter conciliatorio y en ocasiones revictimizando a la mujer como partícipe del ciclo violento (Riquer, 2009). La ruta en agencias especializadas, al igual que en los Centros de Justicia para las Mujeres, inicia con trabajadores sociales quienes posterior a la entrevista evalúan canalizar a las víctimas con psicólogos, médicos o ministerios públicos, según la gravedad del problema (Andrade, 2022). Muchos casos son conciliatorios, otros conllevan investigación penal, aunque esto no necesariamente implica sanción a los agresores, sea por falta de pruebas o por desistimiento de las víctimas.

Respecto a la sanción pública, existe un amplio trabajo de protesta y denuncia de colectivas feministas que han puesto el tema de la violencia en la agenda pública, lo cual ha permitido la revisión de decisiones judiciales y legislativas que atentan contra los derechos de las mujeres (Favela, 2016), a la par de construir redes de apoyo y acompañamiento para enfrentar la violencia.

Antecedentes jurídicos y sociales

La violencia hacia las mujeres adquiere importancia en la década de los ochenta en Latinoamérica gracias al trabajo presentado en diversos encuentros por organizaciones de mujeres (Sagot, 2000), como: la agenda sobre los derechos de la mujer de la Organización de las Naciones Unidas: la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés) adoptada en 1979 (que entraría en vigor en 1981) y las conferencias mundiales (Decenio de las Mujeres), inaugurada con la Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer en México en 1975, seguida de la de Copenhague en 1980, la conferencia de Nairobi en 1985 y la de clausura en Beijín en 1995 (Falquet, 2003).

A nivel regional, la Organización de Estados Americanos (OEA) ha creado diversos mecanismos regionales para la promoción y defensa de los derechos humanos: la Comisión Interamericana de Derechos Humanos creada en 1959 y la Corte Interamericana de Derechos Humanos (en adelante CIDH) en 1979 (como un órgano judicial regional autónomo). La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres: Convención

Belém do Pará, adoptada en 1994 (ratificada por México en 1998), que establece diversos mecanismos y compromisos entre los Estados parte para la erradicación de la violencia hacia las mujeres (Falquet, 2003).

Respecto a los casos de violaciones a derechos humanos en Latinoamérica, ha tenido papel relevante la Comisión y la CIDH, con informes de seguimiento de compromisos, evaluaciones y emitiendo diversas sentencias que han jugado un papel relevante como jurisprudencia. A continuación se exponen algunas destacadas.

Caso Veliz Franco y otros vs Guatemala: en 2001, Rosa Elvira Franco Sandoval denunció ante la Policía Civil la desaparición de su hija María Isabel de 15 años, pese a la denuncia, ninguna autoridad realizó acciones de búsqueda. Después, se detectaron irregularidades: como falta de aseguramiento donde se encontró el cadáver; fallas en la inspección, levantamiento de pruebas y cadena de custodia, entre otras (Corte Interamericana de Derechos Humanos, s.f.).

Caso Velásquez Paiz y otros vs Guatemala en 2015: Claudina Isabel Velásquez, estudiante de la Universidad de San Carlos de Guatemala, desapareció el 12 de agosto de 2005 después de acudir a una fiesta. Sus padres iniciaron su búsqueda al ser alertados de que se encontraba en peligro, solicitando apoyo de la Policía Nacional Civil; una patrulla de la corporación los apoyó durante una media hora, mencionando que debían esperar 24 horas para denunciar la desaparición. El cuerpo de Claudina Isabel fue encontrado al día siguiente con una herida de arma de fuego y huellas de violencia sexual, los padres fueron a reconocer el cadáver a la morgue por la llamada de un amigo de la familia. Ese mismo día les entregaron el cuerpo y cuando lo estaban velando, arribaron peritos para tomarle las huellas dactilares, ya que no se había realizado dicho procedimiento en su momento. En los expedientes no existía reporte sobre acciones de búsqueda posterior a su desaparición (Corte Interamericana de Derechos Humanos, s.f.).

Caso Masacre Plan de Sánchez vs Guatemala en 2004: en la década de los ochenta en la comunidad de Rabinal en Guatemala, más de 286 personas de la comunidad fueron masacradas y las mujeres abusadas sexualmente por el ejército, no se llevó a cabo investigación ni sanción de los responsables (Corte Interamericana de Derechos Humanos, s.f.).

En lo que respecta a México, la CIDH también ha emitido diversas sentencias por violaciones a derechos humanos de la mujer.

Caso Gonzáles y otras: “campo algodoner” en 2009: en noviembre del 2001 en el contexto de desapariciones y asesinatos de mujeres en Ciudad Juárez, se encontraron los cuerpos de Laura Berenice, Claudia Ivett y Esmeralda Herrera, jóvenes de 17, 20 y 15 años respectivamente, pese a que previamente familiares denunciaron su desaparición, la autoridad no actuó con debida diligencia para su

búsqueda, a la par que no se investigó y sancionó a los responsables, observando patrones de discriminación sistemáticos, múltiples violaciones a derechos humanos de las mujeres y omisiones del Estado mexicano para prevenir, investigar, sancionar y reparar los actos de violencia contra la mujer (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2019).

Caso Fernández Ortega y Otros vs México en 2010: en 2002, once militares entraron a casa de Inés Fernández Ortega, quien estaba acompañada de sus hijos, uno de los militares la tiró al suelo y abusó sexualmente de ella. Pese a llevar el caso a instancias judiciales el caso no prosperó (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2019).

Caso Rosenda Cantú y otra vs México: Rosenda Cantú, mujer indígena, fue agredida sexualmente por militares en Guerrero. La investigación en su momento fue remitida a corte militar y archivado el caso (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2019).

A nivel interno, la Suprema Corte de Justicia de la Nación emitió en 2015 la sentencia relativa por el feminicidio de Mariana Lima Buendía. En 2010, el agente investigador de la Procuraduría de Justicia del Estado de México (PGJEM), Julio César Hernández, declaró que, al llegar a su domicilio encontró “colgada” a su esposa Mariana Lima Buendía, por lo que se dispuso a cortar la cinta donde la encontró y darle masaje para reanimarla, pero ya no presentaba signos de vida. Ese mismo día se presentaron peritos para el levantamiento del cadáver con la presencia y actuación en la escena del agente -esposo de la víctima-. Durante el tiempo de los hechos y la denuncia, llamó a la madre de Mariana, Irinea Buendía, avisando que su hija se había suicidado. Ante el ministerio público, Irinea declaró que su hija no se había suicidado, que sufría violencia psicológica, física y sexual y que le había manifestado su decisión de dejar a su esposo. Una semana después el esposo ratificó su denuncia y entregó dos papeles que había encontrado en un cajón como prueba del supuesto suicidio. El 13 de julio del 2010 se suscribió en la necropsia que su muerte fue por asfixia por ahorcamiento, producto de maniobras suicidas. En la revisión del expediente no se encontraron las placas fotográficas, ni estudios periciales de rigor sobre la escena. Se determinó fallas en el proceso y falta de perspectiva de género, por lo cual Irinea Buendía tramitó un amparo, que fue retomado por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (Sentencia recaída al Amparo en revisión 554/2013, Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2015).

En febrero del 2020, es asesinada Ingrid Escamilla por su pareja Erick Francisco, durante el proceso fueron filtradas y difundidas imágenes de su cadáver, sin que haya sentencia contra los agentes que filtraron dichas imágenes. Por esta

causa el Congreso de la Ciudad de México en el 2021, aprobó la denominada *Ley Ingrid* para penalizar con pena privativa de la libertad (de dos a seis años) a quien difunda imágenes de víctimas mortales.

La sentencia *campo algodnero* emitida por la CIDH, fue importante por evidenciar y sancionar a México por su falta al deber de proteger los derechos humanos de las mujeres e investigar, sancionar y reparar estas violaciones, como por los compromisos suscritos ante la CIDH: adecuaciones legislativas, tipificaciones penales y desarrollo de política pública para erradicar la violencia hacia las mujeres: con la promulgación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en 2007, que establece en su artículo 1.

La coordinación entre la federación, las entidades federativas, la Ciudad de México y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como los principios y modalidades para garantizar su acceso a una vida libre de violencia (Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia 2007, p. 1).

En ella se definen los ámbitos y tipos de violencia. Para coordinar las acciones entre los tres niveles de gobierno, la ley dispone la creación del Sistema Nacional de Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres, para coordinar las acciones de los tres órdenes de gobierno, sus competencias y obligaciones, con base en el Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Riquer, 2009). A la par, se tipificó el delito de feminicidio en el Código Penal Federal en 2012 y la violencia digital y mediática a mujeres y niñas, conocida como *Ley Olimpia*, publicada el 1 de junio del 2021 en el Diario Oficial de la Federación.

Las sentencias de la CIDH y de la SCJN muestran un patrón de irregularidades en los procesos de investigación y sanción de la violencia hacia las mujeres, que expone la falta de debida diligencia para investigar, sancionar y reparar los actos de violencia hacia las mujeres, así como la impunidad de estos delitos a nivel regional y nacional, motivando para el caso mexicano adecuaciones legislativas, programas, planes y protocolos de atención de la violencia hacia la mujer, con avances significativos pero que no han logrado reducir las condiciones que reproducen la violencia hacia las mujeres.

Contextos de violencia hacia la mujer en México. Vulnerabilidades y riesgos

La Encuesta Nacional sobre Dinámica de las Relaciones en los Hogares -ENDIREH- 2016 (INEGI, 2017) describe que el 66.1% de las mujeres de 15 años o más han sufrido al menos un incidente de violencia a lo largo de su vida en al menos un ámbito, siendo la más concurrente la ejercida por la pareja: 43 de cada 100 mujeres de 15 años o más mencionaron haber sufrido al menos algún tipo de violencia en este ámbito: 49% mencionó que ha sufrido violencia emocional, 41.3% violencia sexual, 34% violencia física y 29% económica o patrimonial. En segundo lugar, se ubica la violencia ejercida en el ámbito comunitario: 38 de cada 100 mujeres mencionaron haber sufrido al menos un episodio a lo largo de su vida, 34.3% mencionó que fue de carácter sexual, 14.6% sobre episodios de violencia emocional y 9.9% violencia física. En tercer lugar, se ubica la violencia laboral con 26.6%. En relación con la cifra negra de delitos no denunciados (Figura 5), se observa en la mayoría de los casos de violencia física o sexual no se denuncia.

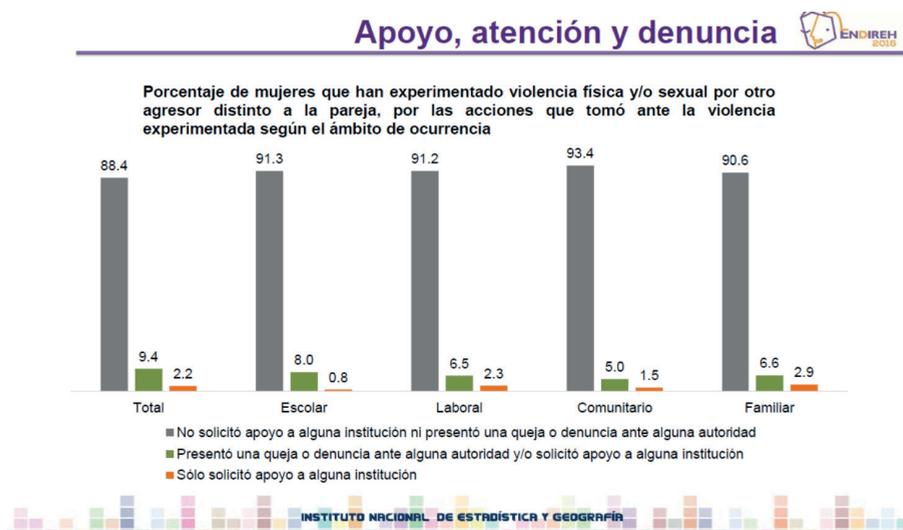


Figura 5. Porcentaje de mujeres que han experimentado violencia física o sexual por otro agresor distinto a la pareja y las acciones llevadas a cabo

Fuente: tomado de Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares ENDIREH (2016) principales resultados (p. 32) (INEGI, 2017).

A la par, esta misma encuesta muestra datos concluyentes sobre la violencia física y sexual que sufren las mujeres a manos de sus parejas y las acciones posteriores: el 78.6% de las víctimas no pidió apoyo ni realizó denuncia alguna, el 5.6% pidió apoyo y denunció, el 5.6% solo denunció y el 8.8% solo pidió apoyo (INEGI, 2017).

Las denuncias no se realizan, según la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE, 2019), porque las mujeres conciben que los trámites son largos y difíciles, le temen a sus agresores y la autoridad presenta una actitud hostil (Tabla 1), problemas asociados a la ruta crítica que siguen las mujeres en sus reclamos de justicia ante autoridades.

Tabla 1. Delitos sin denuncia declarada por motivo de la no denuncia según sexo de la víctima

Motivo de la no denuncia	Delitos sin denuncia declarada	Sexo de las víctimas			
		Hombres		Mujeres	
		Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos
Estados Unidos Mexicanos	29 537 623	14 584 810	100	14 952 813	100
Pérdida de tiempo	9 375 459	5 020 286	34.4	4 355 173	29.1
Desconfianza en la autoridad	5 132 884	2 641 288	18.1	2 491 596	16.7
Delito de poca importancia	3 108 939	1 648 432	11.3	1 460 507	9.8
No tenía pruebas	2 996 833	1 268 992	8.7	1 727 841	11.6
Trámites largos y difíciles	2 637 593	1 467 946	10.1	1 169 647	7.8
Por miedo al agresor	1 764 593	655 126	4.5	1 109 467	7.4
Por actitud hostil de la autoridad	1 270 126	502 262	3.4	767 864	5.1
Por miedo a que lo extorsionaran	238 443	118 232	0.8	120 211	0.8
Otro motivo	2 830 225	1 198 036	8.2	1 632 189	10.9
No especificado	182 528	64 210	0.4	118 318	0.8

Fuente: tomado de Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) (INEGI, 2019).

Respecto a los datos presentados por la ENDIREH (2021), el total de mujeres mayores de 15 años o más que han sufrido incidentes de violencia a lo largo de su vida en al menos un ámbito fue de 70.1% (con un aumento de cuatro puntos porcentuales de los datos presentes en 2016 a los resultados del 2021), mientras que en los últimos 12 meses fue de 42.8% (es decir, el periodo de la pandemia). El ámbito de mayor recurrencia a lo largo de la vida fue el comunitario con 45.6% (22.4% en los 12 últimos meses), el de pareja con 39.9% (20.7% en los 12 últimos meses), el escolar con 32.3% (20.2% en los 12 últimos meses), el laboral con 27.9% (20.8% en los 12 últimos meses) y el familiar 11.4% en los 12 últimos meses.¹ Es

¹ De octubre del 2020 a octubre del 2021.

importante revisar este cambio en el ámbito de recurrencia respecto a 2016 y 2021 de agresiones de la pareja a realizadas en el ámbito comunitario, ya que varios autores han reportado el aumento de la violencia en el hogar durante la pandemia (Vázquez, 2020; Núñez, 2021), pero la percepción de agresiones hacia las mujeres en el espacio público sugiere correlaciones importantes de la violencia en los dos espacios.

En cuanto a los episodios de violencia sufridos a lo largo de su vida por tipo de violencia, los resultados fueron que el 51.6% sufrió violencia psicológica, el 49.7% sexual, 34.7% física y 27.4% económica, patrimonial o discriminación, mostrando un aumento significativo de la violencia en las respuestas de la ENDIREH 2016 a las respuestas del 2021, lo que puede estar relacionado con la inserción de preguntas sobre publicación, envío de mensajes, fotos, comentarios, insultos o insinuaciones de carácter sexual por vía digital. Posiblemente, la presencia de delitos de violencia digital aumenta las estadísticas de violencia en general, alertando sobre la importancia de la resiliencia de las mujeres víctimas de estos delitos.

Estos datos muestran cómo la pandemia de COVID-19, ocasionada por el virus SARS-CoV-2 que llevó a una crisis sanitaria y suspensión de actividades en México y el mundo, ha tenido consecuencias en la violencia hacia las mujeres. La estrategia de confinamiento se tradujo en un aumento de la carga de trabajo no remunerado para las mujeres -labores domésticas y de cuidado-, pasar mayor tiempo conviviendo en el hogar -uno de los principales espacios donde se violenta a la mujer- con sus agresores (Núñez, 2021), el aislamiento de recursos y servicios institucionales para poner fin a la violencia (Vázquez, 2020), y la disminución de la atención de instituciones gubernamentales a asuntos urgentes y resolución de aquellos que fueron iniciados de forma física antes de la suspensión de actividades no prioritarias (Fundación para la Justicia y el Estado Democrático de Derecho & Derechos Humanos y Litigio Estratégico Mexicano, 2021); en algunos Centros de Justicia para las Mujeres, solo a la atención de casos de alto riesgo para las víctimas (Equis, 2020). Respecto a la actuación del sistema de procuración y administración de justicia, el Observatorio Nacional Ciudadano (s.f.) reportó que para el 2020 el número de demandas presentadas ante el poder judicial se redujo en un 44.81%.²

² Para 2020, la cifra negra de delitos no denunciados o denunciados que no derivaron en carpetas de investigación fue de 93.3% (ENVIPE, 2021); la reducción de la denuncia impacta el índice de impunidad sobre los delitos cometidos contra mujeres, con importantes consecuencias en el registro de la violencia hacia las mujeres en la pandemia y postpandemia, así como la elaboración de políticas públicas que incluyan mecanismos que promuevan la denuncia.

La pandemia de COVID-19 no solo ha significado un aumento de la violencia en los ámbitos domésticos y comunitarios, sino también una presión sobre los limitados recursos institucionales (Núñez, 2021) que dispone el aparato gubernamental en materia de atención a víctimas de la violencia: reducción de recursos a refugios de mujeres, de la Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas y de capacitaciones a servidores públicos -por la estrategia de confinamiento-.

Esto, en su conjunto, ha separado a las víctimas de la violencia, de las instituciones establecidas para defenderlas y procesar a sus agresores (Vázquez, 2020). Sobre esta misma situación, Lorena Vázquez (2020), a partir del Reporte de la Red de Refugios, documenta cómo los tipos de violencia hacia las mujeres que más prevalecieron durante pandemia fueron: la violencia física (41.5%), emocional con (23.29%), seguida de la económica y patrimonial (5.46. %), y por último, la sexual (3.63 %)³. Los tres primeros están asociados a disputas sobre la falta de recursos para el sostén de los hogares, la asignación y sobrecargas de tareas -en especial actividades de cuidados que históricamente han recaído sobre las mujeres-, pero también por el control de la libertad de decisiones de las mujeres sobre su vida y las de sus hijos, ya que tanto los golpes, las amenazas, gritos, el menosprecio, como la limitación del dinero o bienes, han sido mecanismos de control de las decisiones de la mujer de parte de sus parejas⁴ (Riquer, 2009). Esto tendrá importantes consecuencias a futuro, por el tiempo que tarde la recuperación económica posterior a la pandemia y con ello la asignación de recursos a las instituciones encargadas de la prevención social de la violencia, como de la procuración y administración de la justicia.

Los cambios en la victimología de los feminicidios de mujeres -y de homicidios dolosos no documentadas como feminicidios- durante y posterior a la pandemia, descritos por Lorena Vázquez (2020): del total de feminicidios reportados durante la pandemia, 168 fueron realizados por arma de fuego, 144 con armas punzocortantes y en 404 otros objetos⁵, indican un aumento de la presencia de armas de fuego en

³ Las diferencias en cuanto prevalencia de violencia física o psicológica entre los datos de la Red de Refugios y la ENDIREH (2021), se relacionan con la población encuestada: mujeres que acudieron a refugios por sentir que su vida o la de sus hijos estaba en riesgo en el primer caso, con población de mujeres mayores de 15 años o más encuestada por la ENDIREH.

⁴ Lorena Vázquez (2020) describe cómo la pandemia acrecentó las limitaciones de las mujeres para separarse de sus parejas agresoras: por la pérdida del empleo, las presiones sobre el cuidado de los hijos, las restricciones impulsadas para la disminución de los contagios (incluidos cierres de instituciones o de su personal y horarios de atención), como el aumento documentado líneas arriba de los tipos de violencia física, emocional, económica y patrimonial.

⁵ Un dato interesante en términos victimológicos es que para el 2018; 72 de cada 100 homicidios de hombres fueron perpetrados con arma de fuego, mientras que en mujeres fue de 57. 2 por cada 100 homicidios, en contrapartida, en 30 de cada 100 homicidios de mujeres la causa

los hogares asociados a homicidios violentos de mujeres respecto a años anteriores, que de seguir así, impactará en los reportes sobre feminicidio de las instancias gubernamentales, dados los elementos objetivos y subjetivos presentes en el tipo penal como en las consecuencias de la presencia de estas armas en los hogares.

La pandemia cambió las relaciones sociales en los ámbitos domésticos -aumento en las tasas de matrimonios, divorcios, de índices de natalidad y estrategias del cuidado familiar-, laborales y en los institucionales -presión sobre recursos sanitarios, educativos y de política social-, que requerirá una mayor labor en materia de estrategias de organización ciudadana y los procesos resilientes que de ellas emanen.

Vulnerabilidad en el sistema de procuración y administración de justicia

Los distintos tipos de violencia no solo refieren a una hecho delictivo, nombrado así por la dogmática penal (Rivera, 2006), sino también un conjunto de consecuencias que abarcan lesiones, daño patrimonial y en muchos casos la muerte de la víctima, la necesidad de acompañamiento psicológico, gastos económicos en caso de lesiones y su recuperación, si la mujer era proveedora del hogar la reducción o pérdida de ingreso, el vivir con temor y hasta el desplazamiento para salvaguardar su vida (Salazar, 2018). Respecto a los procesos de búsqueda de familiares víctimas de desaparición, las mujeres son las más activas, pero también son quienes, por su condición de género, sufren mayores riesgos (Salazar y Castro, 2021).

Además de los costos mencionados, están las relacionadas con los procesos legales para procesar a los agresores y restituir sus derechos: gastos en abogados, pasajes, alimentación, que será un factor limitante en los casos de mujeres con dependencia económica de la pareja; los costos del sistema de procuración y administración de justicia, que incluyen cuestiones administrativas, de órdenes de protección a víctimas y recursos a refugios (CIDH, s.f.).

de muerte fue estrangulamiento, ahorcamientos, quemadas, asesinadas a golpes o por armas punzocortantes, mientras que en varones fue de 18.3% por cada 100 habitantes (Andrade, 2022). Pero en los últimos años se ha reportado un aumento de homicidios violentos de mujeres por arma de fuego. El informe *Violencia de género con armas de fuego en México* (2021) reporta que, hasta antes del año 2000, 3 de cada 10 mujeres eran asesinadas por arma de fuego, para 2010 fue de 54.3%, mientras que para el 2019, 6 de cada 10 mujeres son asesinadas de esta manera. Esto puede relacionarse con un aumento de la presencia de las mujeres o sus parejas en el crimen organizado, la militarización de la seguridad o bien con el aumento de armas de fuego en nuestro país.

Los efectos psicosociales son complejos y con diferenciales afectaciones y respuestas de parte de víctimas directas e indirectas (Guarderas, 2015). El trauma y dolor son parte de la relación de cercanía y ausencia con la víctima, las formas en que se represente en la vida cotidiana, laboral y social de las familias en casos de homicidios violentos de mujeres, implican una ruptura del estilo de vida y requiere de un despliegue de mecanismos psicológicos, sociales y económicos para salir de los eventos traumáticos y restituir los proyectos de vida (Salazar, 2018).

Las mujeres víctimas de violencias de género en el noviazgo, de violencia intrafamiliar, de acoso y hostigamiento, también requieren movilizar un complejo de factores de protección: individuales, familiares, sociales e institucionales, para dar continuidad a su vida, y en el caso de los institucionales, implican la sanción hacia los agresores como un paso importante (Organización de los Estados Americanos -OEA-, 2017).

La investigación *Homicidio: una mirada a la violencia en México*, realizada por el Observatorio Nacional Ciudadano (2015), describe que los efectos traumáticos relacionados con los homicidios pueden ampliarse hacia distintas violencias que no implican la muerte de la víctima; no solo tiene que ver la cercanía con la víctima, sino también su relación con sus familias y con el sistema penal.

Diversos autores refieren que la ausencia de castigo dificulta sobremanera la adaptación a la pérdida del ser querido o del duelo, al grado de que se convierte en algo que atormenta profunda y constantemente a las víctimas indirectas (Observatorio Nacional Ciudadano, 2015, p. 18).

La actuación del sistema penal, en cuanto a la atención de víctimas, desenvolvimiento de las carpetas de investigación y sentencia para los agresores, es una variable importante en la restitución de los horizontes de vida de familiares de víctimas de homicidios violentos, pero también de mujeres que han sido víctimas de violencia intrafamiliar, sexual y los distintos tipos estipulados en la ley (OEA, 2017). La política de austeridad republicana, la poca inversión en materia de defensores victimales (México Evalúa, 2018) y la baja en la denuncia de agresiones hacia las mujeres a raíz de la pandemia, está impactando en la procuración de justicia para las mujeres víctimas de violencia, con más aumento en las estadísticas de los diferentes tipos y modalidades de la violencia.

El informe *Derechos de los usuarios en el sistema de justicia. Ejercicio exploratorio*, de México Evalúa (2018), menciona que los actuales contextos de violencia-desaparición forzada, ejecuciones extrajudiciales, feminicidios, desplazamiento de personas, corrupción, pactos entre integrantes del crimen organizado y agentes de diversos niveles de la estructura de gobierno, etcétera- agudizan la situación

de los derechos humanos de los y las ciudadanas. Este contexto implica una gran desconfianza de los ciudadanos en las instituciones de seguridad, procuración y administración de justicia, tanto para la denuncia de delitos, como en el resultado de las investigaciones de los ministerios públicos y sentencias de jueces. Solo para 2017, la cifra negra nacional -delitos no denunciados- era de 93.2%, (México Evalúa, 2018). Entre las primeras causas de la no denuncia, se ubica la impunidad. El 50% de las víctimas entrevistadas en la ENVIPE (2019) declaró que su denuncia no había tenido ningún resultado.

Si la cifra negra de delitos no denunciados es de 93.2% y se le suma la efectividad en sentencias condenatorias por delito, se tiene una gran falla del sistema de justicia. En palabras de Alessandro Baratta (1997):

Se ha demostrado que los programas de acción del sistema de justicia criminal cumplen sus objetivos en un porcentaje que, para ser generosos, no supera el 5% (...) que sería como si un sistema sanitario en un Estado moderno funcionara para no más del 5% de los usuarios potenciales. Por otra parte, sabemos también que a este 5% o a este 1%, se lo selecciona en términos desiguales en función de las diferencias sociales (p. 86).

Si la efectividad de los procesos punitivos solo atiende a este 5%, y el acceso al sistema penal es diferenciado para hombres y mujeres, la ruta que las mujeres víctimas de violencia siguen, requiere de atención no solo desde la dogmática jurídica y la concepción del delito, o desde la perspectiva de género, sino desde una lectura amplia que comprenda cómo las mujeres desarrollan estrategias y herramientas resilientes para restituir sus horizontes de vida⁶.

La necesidad resiliente

Pese al despliegue de acciones de parte del gobierno: legislativas, penales, planes, programas e instituciones, las violencias hacia la mujer, lejos de reducirse, continúan aumentando. Muchas mujeres han desarrollado estrategias resilientes para reconstruir sus proyectos de vida y apoyar a otras mujeres que han sido víctimas de violencia; estas son alternativas a la ruta que siguen en la búsqueda de justicia mediante procedimientos civiles y penales.

⁶ El estudio: *Consultoría sobre el acceso a la justicia de mujeres víctimas de violencia en el sistema de procuración y administración de justicia en México* (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, 2009) observa que en la LGAMVLV se define la violencia y su tipicidad desde un enfoque criminal y, como consecuencia, la ruta que se prioriza es la denuncia penal, sin tomar en cuenta los límites del sistema de justicia criminal.

Las mujeres víctimas de violencia, al acceder a las instituciones de procuración y administración de justicia, se enfrentan con procesos punitivos donde la sanción se avoca a las consecuencias del hecho delictivo: las agresiones, no a la atención de las causas ni a la restitución de los proyectos de vida,⁷ o como observa Zaffaroni (2000) respecto a los límites del poder punitivo que no busca realizar derechos, sino sancionar conductas desviadas. Si bien las instituciones con servicios especializados pueden generar cambios respecto a la impunidad y atención a víctimas, la resiliencia como proceso encaminado a reconocer los factores protectores con que cuentan las mujeres para salir del ciclo de violencia y restituir sus proyectos de vida, es una tarea pendiente, como se puede observar en casos como el de Olimpia Melo, Yesenia Zamudio y Paulina Ramírez.

La comprensión de las estrategias que desarrollan las mujeres víctimas de violencia para realizar sus proyectos de vida no puede entenderse sin el concepto de resiliencia. La resiliencia es una estrategia que se define a partir del: “análisis positivo de las experiencias violentas o traumáticas, para sistematizar y proponer estrategias de comprensión y enfrentamiento del estrés, el conflicto” (Quintero, 2005, p. 6). La resiliencia es “algo que está presente en las respuestas que los sujetos dan a determinadas situaciones adversas” (Kalawski y Haz, 2003 citado en Granados et al., 2017, p. 54), es decir, es un contenido de acción positivo que construyen las personas frente a la adversidad. Anderson-Grotberg (citado en Granados et al., 2017) dice que “al afrontar estos acontecimientos nos volvemos más fuertes, más seguros de nuestras capacidades, más permeables al estrés que otras personas están experimentando y hasta más hábiles para producir cambios” (p. 55). La resiliencia permite comunicar y vincular las experiencias propias con las de los otros que enfrentan situaciones adversas.

La resiliencia no es solo un atributo que desarrollan los individuos como algo atemporal, es mucho más que esto: “no es una sustancia, algo hecho, más bien es una obra tejedora (...) en un proceso inacabado” (Forés y Grané, 2012, citado en Granados et al., 2017, p. 56). La resiliencia es un proceso que implica desarrollar capacidades para enfrentar el estrés, como una estrategia que incluye vínculos afectivos, sociopedagógicos, lenguajes y narrativas.

La resiliencia se desarrolla a raíz de eventos estresantes y adversidades que los individuos enfrentan a lo largo de su vida, incluye respuestas que se generan para enfrentar estas adversidades, respuestas que están mediadas por el entorno, el proceso de vida, las experiencias y sobre todo los vínculos con los otros, proceso

⁷ El ciclo de violencia familiar en muchas ocasiones: “continúa después de la separación y no acaba ni con denuncias, actuaciones de la fuerza pública o la intimación judicial” (CONAVIM, 2009, p. 23).

que implica formas de relación, interacción y lenguajes que se generan en distintos ámbitos de la vida social: a nivel individual con el desarrollo de capacidades psicosociales, a nivel familiar con el apoyo de los integrantes de esta institución, a nivel comunitario con la formación de grupos de identidad y apoyo: de amigos, de colectivos con historias e intereses comunes y de acciones institucionales que buscan dar resolución a las situaciones de adversidad mediante buenas prácticas de gobierno.

La fortaleza de la resiliencia radica en la comprensión de los recursos y potencialidades más que en los problemas, en la manera en que interaccionan los individuos y con su entorno en situaciones de crisis (Quintero, 2005), desarrollando estrategias en lo familiar, lo comunitario o lo institucional. En estos tres ámbitos se desarrolla el proceso de ruta crítica que siguen las mujeres para denunciar a sus agresores: rompiendo el silencio, buscando apoyo en la familia, amigos, denunciando en instituciones comunitarias y gubernamentales.

Quintero (2005) define una serie de variables que permiten el desarrollo de procesos resilientes individuales y comunitarios: la autoestima colectiva, la identidad cultural y el humor social, reevaluando a la par la comprensión de los factores de riesgo, no solo como hechos homogéneos causales de conflictos en la totalidad de circunstancias en que hacen presencia, sino en la comprensión del registro positivo o negativo -como factor de vulnerabilidad o protección- que tienen en la economía de significados del grupo (Llobet y Wegsman, 2004). Una variable como la etnicidad puede ser un factor vulnerable, pero en algunos casos puede ser una variable de estima colectiva que motive actitudes de lucha política del grupo (Represa, 2013).

La dinámica de las interacciones en los sistemas sociales exofamiliares de convivencia: escuela, comunidad, círculo de amigos y trabajo, son relevantes, porque proveen de capacidades, recursos y empatías (Forés y Grané, 2012). En estos espacios se construyen relatos colectivos sobre eventos traumáticos, que definen y comparten posibles soluciones (Cyrulnik, 2014; Domínguez y Espinosa, 2017).

Estos temas han sido abordados desde la resiliencia en Latinoamérica y otras regiones, pero el caso latinoamericano es de suma importancia, por las condiciones de explotación colonial, estructuración periférica a los flujos de capital, pobreza y violencia armada que ha caracterizado la realidad de muchos países de la región. En este contexto, el objeto de análisis no ha sido solo a nivel del individuo, sino de las estrategias que despliegan grupos y comunidades para salir adelante ante la violencia armada, intrafamiliar, de género, la pobreza y los impactos de fenómenos naturales (Granados et al., 2017).

Respecto a la violencia, se ha puesto énfasis en los discursos y relatos que construyen persona y grupos, como biografías y narrativas de la violencia que

viven, como *constructos* que permiten la generación de representaciones de acción política con fines bien definidos por el grupo social. El conflicto y los significados ético-políticos movilizados en él, reelaboran el horizonte de vida de las personas y la comunidad hacia un futuro posible, con el surgimiento de liderazgos (Granados et al., 2017), cada uno con sus referentes organizativos, saberes y elementos asociados a la cultura del grupo.

Los análisis de la violencia hacia la mujer han partido de la comprensión de la ruta en casos de violencia intrafamiliar o doméstica para poner fin al ciclo en el que viven y promover los factores protectores de las mujeres para el desarrollo de herramientas resilientes. En México, queda trabajo pendiente en las estrategias que se desarrollan en los ámbitos institucionales y excomunitarios para enfrentar los procesos legales de denuncia en el sistema de procuración y administración de justicia.

Si bien la reforma constitucional en materia de derechos humanos del 2011, y la reforma penal (2008) de un sistema penal inquisitorio a uno acusatorio, promueve la atención a las víctimas, además de la restitución del bien jurídico vulnerado, pocas veces se logra atender el principio de reparación del daño y aplicar los recursos de la Comisión Ejecutiva de Víctimas dispuestos para tal efecto. Esto se ha agudizado con la cancelación de recursos dispuestos a la Comisión. De manera que, pese al cambio en el sistema penal, no se ha puesto atención al desarrollo de capacidades de los agentes gubernamentales para el desarrollo del sistema. Las debilidades en la aplicación de protocolos de investigación en materia de violencia hacia la mujer limitan la capacidad de operación del sistema de justicia penal en México.

Los estudios de la resiliencia han mostrado la importancia del factor psicológico de los individuos, pero lo relacional es central para comprender la generación de procesos resilientes en mujeres víctimas de violencia en sus distintos tipos y ámbitos. Este factor refiere a las relaciones familiares, comunitarias y las institucionales. Estos tres factores en que se construyen relaciones resilientes son interdependientes, aunque un factor puede ser menor en fuerza, estar ausente o bien iniciar la resiliencia en distintos momentos.

El caso del proceso resiliente de Olimpia Coral Melo es significativo por la lucha realizada y la creación de la denominada *Ley Olimpia*. Olimpia es originaria del estado de Puebla, En el 2013 su exnovio divulgó sin su consentimiento un video con contenido sexual, este hecho le causó problemas emocionales y depresión, excluyéndose en su casa; en tres ocasiones intentó suicidarse (Rojas, 2019). Después de un tiempo y con el apoyo de su familia tomó conciencia de que ella era víctima de violencia y trabajó en una propuesta de ley para penalizar a quien difundiera materiales de contenido sexual: la *Ley de delitos contra la intimidad sexual*, mejor

conocida como *Ley Olimpia*, en la cual se reconoce la violencia digital, sancionada con pena privativa de la libertad hasta por seis años, la cual fue adicionada a la LGAMVLV y al Código Penal Federal el 20 de noviembre del 2020. A la par de este logro, conformó el Frente Nacional para la Sororidad, organización que busca dar acompañamiento a mujeres que han sido víctimas de este delito.

El apoyo de su familia, y principalmente de su madre, fue central para Olimpia en su proceso resiliente; pese al acoso que sufrió por su comunidad -ella misma comenta que recibía solicitudes de hombres que le pedían sexo, y que un periódico local puso en portada la nota-. El cobijo de su madre y el que un amigo le hiciera saber de páginas donde se burlaban de las mujeres, la llevo a salir de su casa y actuar. El proceso no fue sencillo y ella cuenta el proceso de victimización que sufrió cuando fue a poner su denuncia y el agente del Ministerio Público pidió ver el video y se burló de ella: “Por primera vez alguien lo veía en mi cara y yo veía como me sabroseaba. No estabas ni borracha, ni drogada ni te violaron. De acuerdo con el Código Penal no hay delito, me dijo” (Rojas, 2019).

Pese a que fue revictimizada por el ministerio público, ella continuó trabajando para denunciar la violencia de la que fue objeto y, organizada con otras mujeres que habían sido víctimas de hechos similares, llevó su propuesta hasta el Congreso de Puebla en 2014. Si bien su ruta crítica para denunciar la violación a su intimidad no prosperó en el sistema de procuración y administración de justicia, el apoyo familiar y de otras mujeres que también habían sido víctimas de hechos similares logró que reconstituyera su proyecto de vida y la emisión de una ley respecto a la violencia digital. El vincularse con otras mujeres fue importante para que ella conociese no la justicia para sí, pero sí para otras mujeres que en el futuro fueran violentadas de esta manera,⁸ como la construcción de una meta importante en su proyecto de vida.⁹

⁸ La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020 reporta que el 21% de los usuarios vivió entre octubre de 2019 y noviembre 2020 alguna situación de acoso cibernético: 22.5% mujeres y 19.3% hombres. Las situaciones reportadas por las mujeres fueron insinuaciones sexuales (35.9%), contacto mediante identidad falsa (33.4%), mensajes ofensivos (32.8%). En el 57.8% de los casos reportados no se identificó a los agresores, mientras que en los casos en los que sí se identificó, el 19.3% fue de personas con poco trato, el resto fue de personas cercanas 12.6% compañeros de escuela o trabajo, exparejas 6.4% y familiares 4.6%. Respecto al género de los agresores, el 53.2% de las mujeres como el 59.4% de los hombres identificó que su agresor fue varón. Sobre las consecuencias psicosociales del acoso cibernético, se encuentran el enojo, desconfianza, inseguridad, estrés y miedo; sobre este último, el 13.7% de hombres declaró haberlo vivido, mientras que en mujeres fue de un 32.5%.

⁹ El trabajo de difusión sobre la Ley Olimpia para sancionar la violencia digital, realizado por Olimpia Melo en diversos espacios, ha logrado concienciar a muchas mujeres sobre la denuncia de este

En el feminicidio, el factor vincular también es central no solo a nivel familiar, sino también por medio de las organizaciones sociales que reconstruyen a los familiares de las víctimas, a partir del acompañamiento con otros familiares de víctimas de feminicidio o desaparición; tal es el caso del proceso resiliente de Yesenia Zamudio, madre de María de Jesús Jaime Zamudio, víctima de feminicidio, al ser arrojada de un quinto piso presuntamente por quien fuese su profesor en el Instituto Politécnico Nacional el 16 de enero del 2016 (Rangel, 2021). Yesenia, mejor conocida como Marichuy, es dirigente del Frente Nacional “Ni una menos” que ha participado en múltiples marchas y protestas, así como en la toma de las oficinas de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) ubicadas en Cuba 60, en el Centro Histórico de la Ciudad de México, el 3 de septiembre del 2020, como medio de reclamo por la falta de debida diligencia y resultados en las investigaciones sobre feminicidio.

Desde el feminicidio de su hija, Marichuy ha buscado la sanción contra el agresor de su hija, así como visibilizar la violencia feminicida y necesidad de sanción a los culpables de este delito (Nájera, 2020), su proceso ha sido complejo:

Me siento cansada, pues es como una losa muy grande que he estado cargando prácticamente yo sola (...) si veía yo que se pedía justicia por unas y por otras, pero parece que aquí en México hay familias de primera y familias de segunda donde solamente se atienden ciertos casos y el resto queda en el olvido. Tuvimos que romper y rayar monumentos para que voltearan a vernos, porque aquí en México no les importamos (Nájera, 2020).

Y como en muchos casos de familiares de víctimas de feminicidio, gran parte del trabajo que realizan para acceder a la justicia está motivado por la falta de acciones de las autoridades del sistema de procuración y administración de justicia.

A partir del feminicidio de Mari, me enfoqué en encontrar justicia, pues me encontré que el caso de mi hija lo querían ocultar, como lo hacen con otros casos, quieren culpar a la víctima (...) Le dieron mal uso y mal seguimiento a la investigación, fue que decidí involucrarme más, a raíz de eso perdí mi empleo y prácticamente me tuve que desprender de todo (...) El Ministerio Público en mi cara me dijo que ya sabían cómo iban a ayudar al maestro, cuando la ministerio público tendría que investigar qué le pasó (Nájera, 2020).

delito, conformando colectivos locales de lucha contra la violencia hacia las mujeres como sucede en Tulancingo, Pachuca, en Hidalgo, o Teotihuacan en el Estado de México; si bien estas actividades de difusión se suspendieron de manera presencial en durante la pandemia, los foros virtuales llegaron a mayores públicos.

El caso de Marichuy permite develar lo problemático de la ruta crítica en las instituciones del Estado, así como los problemas asociados a la violencia y el acceso a la justicia: revictimización a manos de las autoridades, depresión, pérdida del empleo, separación de los vínculos familiares, pero también el involucramiento en la lucha por la justicia con otras madres cuyas hijas fueron víctimas de feminicidio, que les otorga sentidos de vida y continuidad. Marichuy comenta que se ha tenido que alejar de sus familiares por amenazas en su contra, por lo que ha trabajado con el apoyo de sus compañeras del Frente Nacional “Ni una menos”, para así llevar a cabo un proyecto de vida para visibilizar a las víctimas de feminicidio y luchar por la justicia (Nájera, 2020). El caso de Marichuy es uno de muchos ejemplos a nivel nacional de cómo el trabajo con colectivas ha sido un parteaguas en los procesos resilientes de familiares de víctimas de feminicidio, quienes buscan en un primer momento apoyo de las colectivas para posteriormente sumarse al trabajo de acompañamiento en otros casos. Los procesos de resiliencia que se construyan con las colectivas feministas serán importantes a futuro, dado el aumento documentado de la violencia comunitaria, que se traduce en miedo al espacio público, pérdida de redes de apoyo y limitaciones del sistema de procuración y administración de justicia en México

Un caso nacional de vulneración de derechos fundamentales a manos del Estado es el caso de la menor de edad Paulina, de 14 años, víctima de violación el 31 de julio de 1999, que quedó embarazada de su agresor. Paulina acudió a denunciar ante el Ministerio Público y con ello obtuvo autorización para practicarse un aborto por el causal de violación. Acudió al Hospital General de Mexicali para realizarse el aborto, pero el hospital no acató la resolución del ministerio público y, por el contrario, personal del DIF (y personas de la organización Pro Vida) intentaron disuadirla de practicarse el aborto, el director del hospital le advirtió de riesgos en el procedimiento. El caso llegó hasta la Procuraduría de Derechos Humanos del estado de Baja California, quien emitió una recomendación por la violación al derecho de la menor de interrumpir el embarazo por causalidad de violación, así como la creación de un fideicomiso de parte del Estado para garantizar el derecho a la salud, educación, vivienda, así como el sostén e integridad de Paulina y su hijo, pero el gobernador Alejandro González Alcocer rechazó la recomendación. Las personas que acudieron a convencerla después le ofrecieron dinero para que continuara con el embarazo, pero Paulina lo rechazó y recibiendo apoyo monetario de colectivos, tuvo a su hijo (Proceso, 2002). Sobre este caso, en 2005 la CIDH ordenó al Estado mexicano indemnizar a Paulina para la manutención de su hijo hasta que este cumpla 18 años por incumplir la ley por concepto de “daño moral y daño emergente” en perjuicio de Paulina y su hijo (Relea, 2006).

En el caso de Paulina, la ruta para acceder a la justicia se llevó a cabo por el mandato del ministerio público de autorizar practicar el aborto por causal de violación y procesar a uno de los violadores, pero el sector salud fue omiso en garantizar este derecho, siendo revictimizada, acosada por buscar ejercer su derecho de interrupción del embarazo, y no fue sino por la lucha de colectivos y la recomendación de la CIDH, en cuanto al acuerdo de reparación del daño por el Estado, que Paulina ha podido llevar a cabo su proceso de resiliencia.

Conclusiones

La revisión presentada en este capítulo sobre los procesos de ruta crítica que siguen las mujeres víctimas de violencia permite dar cuenta de las deficiencias y problemáticas que sufren las mujeres para acceder a la justicia en las dependencias del gobierno y construir procesos alternos a las instituciones del Estado para salir del ciclo violento en el que viven.

La ruta crítica de mujeres que han sufrido distintos tipos de violencia -digital, feminicida y sexual- muestra la complejidad de procesos psicosociales, pero también la importancia del entorno relacional: familiar, comunitario e institucional, el cómo los dos primeros permiten superar las deficiencias y procesos contrarios a derecho de la ruta institucional que siguen para denunciar a sus agresores y buscar justicia. Es central la participación de organizaciones sociales de derechos de las mujeres para abordar los eventos traumáticos y reelaborar sus proyectos de vida.

Los procesos judiciales no ofrecen soluciones a la violencia, porque el derecho penal no está elaborado con ese fin, sino solo el sancionar las conductas antijurídicas, hechos definidos como delictivos por la norma, por lo que, para poder reconstruir su vida, las víctimas de violencia requieren de procesos resilientes, cuyos factores se ubican en lo vincular, en la relación con los otros: familia, amigos, colectivos. Este entorno social inmediato que permite el desarrollo de procesos resilientes es, en realidad, violento, como lo muestran las estadísticas. El hogar y la comunidad son espacios que representan eventos como la violencia sexual, intrafamiliar, comunitaria, laboral, acoso y feminicidio. Baste recordar que es en el hogar donde se producen en gran medida los feminicidios, por parejas o exparejas, amigos y conocidos. Por ello, la promoción de la resiliencia es vital en las comunidades y las instituciones, ante la limitación de los procesos judiciales para solucionar la violencia y reconstituir los proyectos de vida de las víctimas.

El trabajo es arduo, pero el enfoque resiliente permite observar las consecuencias de la violencia más allá del hecho delictivo y las posibles estrategias para saldar la enorme deuda del Estado con las víctimas, pero también de la sociedad, que ha permanecido paralizada, sin otorgar respuestas afectivas

y vinculares con las víctimas y sus proyectos de vida. A raíz del COVID-19, se observó la presión sobre los presupuestos institucionales, lo cual se recrudeció con la crisis económica global, motivada por el encarecimiento de precios en bienes de importación -medicinas, productos alimenticios y diversas materias primas-, la pérdida del empleo y el aumento de la inflación que, además de la estrategia de confinamiento, significó reducción de recursos y atención a las víctimas. Sobre la violencia hacia las mujeres, la estrategia de confinamiento recrudeció los escenarios de violencia al pasar mayor tiempo las víctimas con sus agresores, dobles jornadas de trabajo -pagado, de cuidados, en educación, doméstico etcétera- y la presión sobre el cumplimiento de sus actividades. En estas situaciones, la relectura de los mecanismos de solidaridad y de estrategias de resiliencia generadas por mujeres desde los ámbitos familiares y comunitarios -amigos, grupos y colectivas- frente a la violencia mediante cuidados, protesta y acompañamiento, dan la pauta para el desarrollo de alternativas ciudadanas para enfrentar el problema de la violencia, sin con ello quitar responsabilidad al gobierno para la tutela de los derechos humanos de los ciudadanos.

Es central dar cuenta en futuras investigaciones de posibles cambios provocados en las relaciones cara a cara entre hombres y mujeres en los ámbitos domésticos, a raíz de la pandemia de COVID-19: sobre la decisión de contraer matrimonio, de los índices de divorcio, diferencias entre tiempo libre y el dedicado al trabajo, de las metas a cumplir para hombres y para mujeres en su desarrollo profesional y las contradicciones de esto en las relaciones de pareja, los escenarios violentos que puedan generarse a partir de lo descrito líneas arriba, de las afectaciones a los presupuestos gubernamentales en instancias para la atención a víctimas y, sobre todo, las estrategias de resiliencia que puedan desarrollarse a partir de la organización ciudadana.

La pandemia presentó la necesidad de reevaluar las prácticas de higiene, de convivencia, de acceso a recursos médicos, alimentarias, de generar estrategias económicas -ventas en línea o con entregas en puntos públicos acordados- y quizá, una pauta para generar alternativas resilientes para enfrentar la violencia.

Referencias

- Andrade, E. (2022). *Análisis de los principios de orientación de la política pública para la erradicación de la violencia hacia la mujer, en el Centro de Justicia para Mujeres del Estado de Hidalgo (2018-2020)*. Tesis de Maestría, ICSHu-UAEH.
- Baratta, A. (1997). Política criminal: Entre la Política de Seguridad y la Política Social. En Carranza, E. (Coord.), *Delito y Seguridad de los habitantes, Editorial Siglo XXI*.

- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2009). *Consultoría sobre el acceso a la justicia de mujeres víctimas de violencia en el sistema de procuración y administración de justicia*. Secretaría de Gobernación. <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamv/v/conavim/consultoria.pdf>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos -CIDH-. (s.f.). *Cuadernillo de Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos* (No. 4, Derechos Humanos y Mujeres). <https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/cuadernillo4.pdf>.
- CIDH. (2019). *Cuadernillo de Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos* (No 24, Jurisprudencia sobre México) <https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/cuadernillo24.pdf>
- Cyrulnik, B. (2014). La resiliencia en el siglo XXI, entrevista a Boris Cyrulink. En M. Madariaga (Coord.). *Nuevas miradas sobre la resiliencia: Ampliando ámbitos y prácticas* (31-51) Gedisa.
- Domínguez, M. P., y Espinosa, S. (2017). Transversalidad y Resiliencia en los relatos de desplazados del Oriente de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. *Saskab. Revista de Discusiones Filosóficas Desde Aquí, cuaderno 10*, 2017, ISSN 2227-5304 (Vol. 1, Números 17).
- Equis, Justicia para las mujeres. (2020). *Violencia en espera de atención: Los Centros de Justicia para las Mujeres frente a la crisis por COVID-19* (Informe). Equis-Observatorio Ciudadano de los Centros de Justicia para las Mujeres, México. <https://equis.org.mx/violencia-en-espera-de-atencion-los-centros-de-justicia-para-las-mujeres-frente-a-la-crisis-por-Covid-19/>
- Falquet, J. (2003). Mujeres, feminismo y desarrollo: Un análisis crítico de las políticas de las instituciones internacionales. En *Mujeres los trabajos y los días, Desacatos. Revista de Antropología Social, primavera* (11), 13-35.
- Favela, M. (2016). El feminismo como movimiento social. En M. E. Jarquín (Ed.), *El campo teórico feminista. Aportes epistemológicos y metodológicos* (pp. 203-236). UNAM-CeIICH.
- Forés, A., y Grané, J. (Eds.) (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos* (2.ª ed.). Narcea.
- Fundación para la Justicia y el Estado Democrático de Derecho A.C. & Derechos Humanos y Litigio Estratégico Mexicano, A. C. (2021). *El acceso a la justicia en México durante la pandemia de Covid-19. Análisis de la actuación del Poder Judicial de la Federación* (Informe). https://www.fundacionjusticia.org/wp-content/uploads/2021/08/resumen-ejecutivo_compressed.pdf
- Granados, L. F., Alvarado, S. V., y Carmona, J. (2017). El camino de la resiliencia: Del sujeto individual al sujeto político. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 49-68.
- Guarderas, M. P. (2015). *La intervención psicosocial contra la violencia de género en Quito. Tejiendo narrativas y nuevos sentidos*. (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de

- Barcelona), TDX-Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/385738#page=5>
- Kalawski, J. P., y Haz, A. M. (2003). *Y ¿Dónde está la resiliencia? Una reflexión conceptual*. https://www.redalyc.org/pdf/284/Resumenes/Resumen_28437213_1.pdf
- Llobet, V., y Wegsman, V. (2004). El enfoque de Resiliencia en los Proyectos Sociales: Perspectivas y Desafíos. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 13(1), 143-152. <https://www.redalyc.org/pdf/264/26413111.pdf>
- López, F., y Limón, F. (2017). Componentes del proceso de resiliencia comunitaria: Conocimientos culturales, capacidades sociales y estrategias organizativas. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(3), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/3331/333153776004.pdf>
- México Evalúa. (2018). *Derechos de los usuarios en el sistema de justicia. Ejercicio exploratorio*. <https://www.mexicoevalua.org/mexicoevalua/wp-content/uploads/2018/10/derechos-usuarios-sj.pdf>
- Núñez, S. (2021). Violencia contra las mujeres y feminicidio íntimo a la sombra del COVID-19. Los efectos perversos del confinamiento. *Política y Cultura*, enero-junio, 85-110.
- Observatorio Nacional Ciudadano (2015). *Homicidio: una mirada a la violencia en México*. Observatorio Nacional Ciudadano. Seguridad, Justicia y Legalidad. https://onc.org.mx/public/rednacionaldeobservatorios/public/onc_site/uploads/ONC-HOMICIDIO-COMPLETO-baja.pdf
- Observatorio Nacional Ciudadano (s.f.) *Cimientos de las políticas de seguridad. Primeros pasos y tareas pendientes*. Observatorio Nacional Ciudadano. Seguridad, Justicia y Legalidad. https://onc.org.mx/public/rednacionaldeobservatorios/public/onc_site/uploads/cimientosdelaspoliticadesseguridad.pdf
- Quintero, A. (2005). Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 5-16. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/308/177>
- Represa, F. (2013). *Mujeres que se mueven por el mundo, mujeres que mueven el mundo. Género y codesarrollo en la sociedad global*. Editorial Gran Vía, Burgos.
- Riquer, F. (2009). *Ruta crítica que siguen las mujeres víctimas de la violencia de género en su hogar. El caso de Veracruz*, Veracruz, Secretaría de Desarrollo Social-Instituto Veracruzano de las Mujeres. <http://www.ivermujeres.gob.mx/wp-content/uploads/sites/16/2015/10/27-Ruta-Cr%C3%ADtica-que-Siguen-las-Mujeres-V%C3%ADctimas-de-Violencia-de-G%C3%A9nero-en-su-Hogar.-El-Caso-de-Veracruz.pdf>
- Rivera, I. (2006) *Política criminal y Sistema Penal: Viejas y nuevas racionalidades punitivas*. Barcelona, Anthropos.

- Salazar, K. (2018) *Transformaciones Familiares suscitadas por eventos violentos vinculados con el narcotráfico*. (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León). Repositorio Académico Digital de la Universidad Autónoma de Nuevo León. <http://eprints.uanl.mx/18307/1/3.pdf>
- Salazar, K. y Castro, R. (2021). Nuestras hijas no volvieron a casa. Caminos de reconstrucción de mujeres que buscan desaparecidas. *Via Iuris* (30), 131-150. <https://doi.org/10.37511/viaiuris.n30a7>
- Sagot, M. (2000). *Ruta crítica de las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar en América Latina: Estudio de caso de 10 países*, Organización Panamericana de la Salud, Programa Mujer, Salud y Desarrollo. <https://www1.paho.org/Spanish/HDP/HDW/rutacritica.pdf>
- Ulloa, T. y Flores, M. (2015). *Ruta crítica para el acceso a la justicia. Mujeres afectadas por violencia de género que culminaron el proceso de denuncia, en el Departamento de Granada-Nicaragua, durante el periodo de septiembre a noviembre del 2014*. (Tesis Monográfica de licenciatura en Trabajo Social, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua), Repositorio Centroamericano SIIDCA-CSUCA. <https://repositoriosiidca.csuca.org/Record/RepoUNANM10803>
- Vázquez, L. (2020). Violencia contra las mujeres en el contexto de la Covid-19: *Escenarios y desafíos. Espacio I+D innovación más desarrollo, IX*(Especial COVID-19), 129-144.
- Zaffaroni, E. (2000). El discurso feminista y el poder punitivo. En H. Birgin (Comp.). *Las trampas del poder punitivo: El género del derecho penal*. Editorial Biblos.

Documentos

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2007, 1 de febrero). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Diario Oficial de la Federación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_General_de_Acceso_de_las_Mujeres_a_una_Vida_Libre_de_Violencia.pdf
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (s. f.). *Acceso a la Justicia para las Mujeres Víctimas de Violencia*. Recuperado 1 de octubre de 2021, de: <https://www.cidh.oas.org/women/acceso07/indiceacceso.htm>
- _____. (s. f.). *Acceso a la Justicia para las Mujeres Víctimas de Violencia*. Recuperado 1 de octubre de 2021, de: <https://www.cidh.oas.org/women/acceso07/indiceacceso.htm>
- Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2020/>
- Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2016. Principales Resultados*. (2017, agosto 18). Recuperado 29 de septiembre de 2021, de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf

- Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021*. Presentación ejecutiva. Recuperado el 21 de abril del 2024, de: Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021 (inegi.org.mx)
- Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2019*. (s. f.). Recuperado 25 de septiembre de 2021, de <https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2019>
- Informe violencia de género con armas de fuego en México*. (2021). Intersecta Organización para la Igualdad, Data Cívica, EQUIS Justicia para las Mujeres y el Centro de Estudios Euméricos. <https://equis.org.mx/violencia-de-genero-con-armas-de-fuego-en-mexico/>
- Instituto Hidalguense de Mujeres. (s.f.) Programa Institucional de Desarrollo del Instituto Hidalguense de Mujeres. (2017-2022). http://mujeres.hidalgo.gob.mx/pdf/transparencia/PID/PID_2017-2022.pdf
- Módulo sobre ciberacoso (MOCIBA). (2020). INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/mociba/2020/>
- Mujeres atendidas en los Centros de Justicia para las Mujeres*. (s. f.). Recuperado 1 de septiembre de 2022, de: <https://www.gob.mx/conavim/documentos/mujeres-atendidas-en-los-centros-de-justicia-para-las-mujeres>
- Organización de Estados Americanos (2017) *México. Informe País. Tercera Ronda*. Mecanismo de Seguimiento Convención Belém do Pará (MESECVI). Decimocuarta Reunión del Comité de Expertas. <https://www.oas.org/es/mesecvi/docs/FinalReport2017-Mexico.pdf>
- Sentencia recaída al Amparo en Revisión 554/2013, Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Ponente: ministro Alfredo Gutiérrez Ortiz Mena, 25 de marzo del 2015. <https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/sites/default/files/sentencias-emblematicas/sentencia/2020-12/AR%20554-2013.pdf>

Web

- Nájera, A. (29 de septiembre de 2020). Yesenia Zamudio: en guerra sin tregua tras el feminicidio de su hija. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/yesenia-zamudio-pide-justicia-feminicidio-hija-historia>
- Proceso. (30 de enero de 2002). Historia de Paulina. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2002/1/30/historia-de-paulina-64173.html>
- Rangel, A. (01 de enero de 2021). Ya hay avances en el caso de mi hija: Yesenia Zamudio. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/ya-hay-avances-en-el-caso-de-mi-hija-yesenia-zamudio>

- Relea, F. (12 de marzo de 2006). El calvario de Paulina Ramírez. El gobierno de México reconoce el aborto legal en caso de violación. *El País*. https://elpais.com/diario/2006/03/13/ultima/1142204401_850215.html
- Rojas A. G. (26 de septiembre de 2019). Ciberacoso: Pase de ser la “gordibuená” del video sexual que criticaba todo el pueblo a que 11 estados de México aprobaron una ley con mi nombre. *BBC News*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-49763560>

Capítulo 5. Resiliencia en mujeres docentes ante la doble jornada durante la pandemia COVID-19

América Larios Guzmán

Irma Quintero López

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen

El presente capítulo expone resultados y reflexiones derivadas de una investigación cualitativa exploratoria que analizó procesos de resiliencia en mujeres docentes de un bachillerato perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ante una problemática específica que viven las mujeres por su condición de género y que se vio exacerbada durante la pandemia COVID-19: la doble jornada.

El texto aborda la doble jornada como un fenómeno social generado por la doble presencia laboral de las mujeres docentes: su práctica docente y las labores domésticas asignadas. Dicho fenómeno propicia problemáticas para esta población, por lo que este capítulo retoma la resiliencia como un proceso que posibilita a las mujeres enfrentar las adversidades causadas por la doble jornada. Además, propone redes de apoyo y el autocuidado como elementos importantes para generar resiliencia.

Palabras clave: procesos de resiliencia, doble jornada, mujeres docentes, pandemia COVID-19.

Introducción

La pandemia de COVID-19 ha generado transformaciones en diferentes ámbitos de las sociedades, al tiempo que ha exacerbado problemáticas estructurales en ellas. En el ámbito educativo, una modificación trascendente fue el cambio de las clases presenciales a virtuales debido al confinamiento. En este nuevo contexto, según un informe de la educación en tiempos de pandemia emitido por la CEPAL (2020), las y los docentes manifiestan un aumento de responsabilidades, exigencias, estrés, sobreexplotación y en general un incremento de tiempo para la planeación, preparación de clases, materiales, formación y actualización tecnológica.

En circunstancias previas a la pandemia, hombres y mujeres docentes se enfrentaban a exigencias laborales similares, sin embargo, en el ámbito privado las mujeres docentes llevaban la mayor carga de trabajo doméstico (Depaoli, 2015; Rodríguez y Santana, 2006; y Vázquez, 2018), generando una desigual doble jornada laboral. Para esta investigación, se entiende la doble jornada como una

categoría que nombra la presencia de las mujeres en el trabajo productivo -en el espacio público-, aunado al trabajo reproductivo -en el espacio privado-. Durante la pandemia, esta problemática lejos de resolverse se acentuó, propiciando en las mujeres docentes un incremento de tiempos para ambos trabajos en un mismo espacio físico -el hogar-, generando un conjunto de adversidades.

El capítulo expone reflexiones tras una revisión teórica y un primer acercamiento empírico, exploratorio y cualitativo para analizar procesos de resiliencia en mujeres docentes de un bachillerato perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ante la doble jornada laboral durante la pandemia COVID-19. Frente a las diversas problemáticas que ha generado la doble jornada laboral contra las mujeres docentes, este texto retoma la resiliencia como un proceso que permite a las personas, grupos o comunidades desarrollarse positivamente a pesar de las adversidades.

Dentro de la reflexión, se retoma el enfoque relacional de la resiliencia para profundizar sobre la importancia de las redes de apoyo y, por último, se propone articular el autocuidado como una alternativa para enfrentar las adversidades. La importancia de visibilizar las adversidades a las que se enfrentan las mujeres docentes por una razón de género reside en mostrar una problemática real e histórica y vigente que trastoca no solo el ámbito educativo como es la práctica docente de las mujeres, sino en ámbitos económicos, sociales e institucionales de las involucradas.

Experiencias adversas de las mujeres durante la pandemia

La pandemia del COVID-19 surgió en Wuhan, China, en diciembre de 2019 a causa del virus SARS-CoV-2. En México se detectó el primer caso en febrero de 2020 (OMS, 2020) y en el estado de Hidalgo se manifestaron los primeros casos el 19 de marzo del mismo año (Reyes, 2020). El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró la COVID-19 como una pandemia (OMS, 2020).

La pandemia COVID-19 no ha tenido el mismo impacto para todos los grupos sociales. Desde el inicio ha existido una gran desigualdad de condiciones entre los diferentes colectivos que conforman las sociedades. Este hecho histórico ha transformado la sociedad, ha trastocado el tejido social, ha visibilizado e intensificado problemáticas estructurales y ha exacerbado las condiciones de vulnerabilidad de los grupos desfavorecidos (De Sousa, 2020).

De Sousa (2020) explica que la pandemia ha sido más compleja para los grupos que conforman “el sur”; no se refiere a una cuestión geográfica, sino a un espacio-tiempo político, social y cultural. Estos colectivos sociales del sur ya se encontraban sujetos a condiciones vulnerables previo a la COVID-19, pero durante

la pandemia estas se agravaron. Las mujeres encabezan el grupo del sur y son el grupo central del presente capítulo, que tiene como finalidad recabar experiencias adversas que han enfrentado las mujeres durante la pandemia debido a razones de género. Para ello, se exponen algunos datos generales para contextualizar y posteriormente realizar un análisis más específico.

Históricamente, en todas las sociedades y de manera pancultural las mujeres han vivido estructural y sistemáticamente bajo condiciones de opresión y subordinación. Existe una dominación masculina universal o casi universal que ha situado en gran medida a las mujeres como sujetas a condiciones de violencia y desigualdad por su condición de género, es decir, debido a las construcciones socioculturales que tienen como base las diferencias biológicas de los sexos (De Barbieri, 1993; Hernández, 2014; Lagarde, 2015; Oakley, 1972; Ortner, 1979; Serret, 2006).

Aunado a las condiciones estructurales e históricas que conforman la condición genérica de las mujeres, existen situaciones que, como bien refiere Lagarde (2015), son el conjunto de características concretas de las mujeres particulares que pueden conformarse de la clase social, la etnia, religión, tipo de trabajo, la maternidad, conyugalidad, entre otras más. Resulta esencial diferenciar entre las condiciones para comprender la variedad de realidades que conforman a las docentes de la presente investigación, sin dejar de lado su condición histórica de mujeres.

Según De Sousa (2020), históricamente, en las pandemias, las guerras y los periodos de crisis, las mujeres han sido un grupo de los más afectados presentando casos de violencias y otro tipo de adversidades. La pandemia COVID-19 confirmó esta situación, evidenciando que las mujeres no se encuentran seguras durante el confinamiento, pues se exacerbó la violencia por parte de sus parejas, se incrementó el abuso sexual y aumentaron los casos de embarazos adolescentes y matrimonios precoces (CEPAL, 2020).

De acuerdo con ONU MUJERES (2020), a nivel global y durante el 2020, 243 millones de mujeres y adolescentes entre 15 y 49 años fueron víctimas de algún tipo de violencia sexual o física a manos de su pareja. En el caso de México, la violencia doméstica aumentó, y el confinamiento situó en mayor riesgo a las mujeres mexicanas que se encontraban viviendo bajo el mismo techo con sus agresores. Respecto al caso extremo de violencia, entre enero y febrero de 2020 se registró un incremento de feminicidios, llegando a la cifra de 11.2 mujeres asesinadas al día (ONU MUJERES, 2020).

La pandemia reforzó mandatos de género relacionados con la concepción de las mujeres como cuidadoras de los otros. Históricamente, las mujeres habían sido relegadas a las labores ligadas al espacio privado, y durante la pandemia se

acentuaron los roles de género, incrementando el uso de tiempo dedicado a las labores domésticas y de cuidado. De Sousa (2020) explica que las mujeres han sido consideradas durante los diferentes momentos de la pandemia como “las cuidadoras del mundo”. Ante la falta de respuesta y responsabilidad del Estado, las mujeres siguen siendo, en su mayoría, el centro del cuidado de sus familias y de la sociedad misma. Se han enfrentado a la responsabilización de salvaguardar la salud y el cuidado de sus miembros del hogar, y de continuar con sus labores económicas.

Lo anterior ha generado una sobrecarga física, mental y emocional. En el caso de la afectación mental a nivel mundial, las mujeres han presentado mayores niveles de estrés que los hombres. Y en el caso de las mujeres mexicanas, el 37.3% presenta mayores niveles de ansiedad frente a los hombres, con un 27% (ONU MUJERES, 2020).

Asimismo, la pandemia evidenció desigualdades sociales en torno a las condiciones laborales de las mujeres, desencadenadas por el orden simbólico de género, tales como la segregación ocupacional por género, la falta de reconocimiento social de la fuerza de trabajo femenina, la marcada división sexual del trabajo, salarios desiguales, incremento de empleos informales, la doble jornada de trabajo, techo de cristal, suelo pegajoso, violencia y discriminación laboral durante el embarazo, entre otros (Aldrete et al., 2009; García y de Oliveira, 1990, y Larios, 2018).

En el caso específico de la educación, también se transformó la dinámica tanto para docentes -hombres y mujeres- como para las y los estudiantes de los diferentes niveles educativos. De acuerdo con Durkheim (2009), la educación es una interacción social que consiste en una acción ejercida por las generaciones adultas -para este estudio: mujeres docentes- sobre las generaciones jóvenes -estudiantes-. La interacción social de la educación varía de acuerdo con los contextos históricos y sociales, y se vio modificada y adaptada debido al confinamiento por la pandemia COVID-19, exacerbando problemáticas para las generaciones adultas y jóvenes.

Durante el confinamiento, la escuela dejó de ser el espacio físico de protección y contención para estudiantes en hogares con casos de violencias (De la Cruz, 2020), implicando una falta de condiciones propias para el aprendizaje y un riesgo para la integridad de las mujeres.

Este estudio se enfoca en las mujeres docentes que forman parte importante de la generación adulta debido a la feminización tan marcada de la profesión, que tiene repercusiones en las condiciones laborales, empezando porque es percibida como una profesión precaria, con bajos salarios, explotación o sobrecarga laboral, con falta de reconocimiento, falta de condiciones para que las mujeres logren compatibilizar la profesión con su vida personal, entre otras más (Aldrete et al., 2009; Barreto y Álvarez, 2013; Gutiérrez, 2011; Mata y Gallardo, 2009, y Sánchez, 2020).

Aunado a estas condiciones, durante la pandemia aumentó la carga de trabajo no remunerado y de cuidados en su hogar. Para las mujeres docentes significó un aumento de las labores del espacio privado, aunado a las labores profesionales como docentes. En esta última problemática social, se ahondará a lo largo del capítulo.

Aproximación documental sobre las mujeres docentes

Se muestran hallazgos sobre las condiciones a las que se enfrentan las mujeres docentes. Los resultados de la investigación documental permitieron construir el estado de la cuestión de este proyecto. Para ello se tomaron en cuenta 23 estudios, de los cuales 13 fueron internacionales, principalmente de América Latina y 10 estudios nacionales. La información se retomó de estudios como tesis, artículos científicos, ensayos y capítulos de libros. El acercamiento teórico al tema y la revisión empírica de la investigación propició puntos de encuentro y contrastes con los hallazgos de los estudios.

Para comenzar con el contexto general que sitúa a las mujeres en la docencia, es fundamental evidenciar que en las investigaciones se relacionó a la docencia como una profesión o actividad feminizada (Aldrete et al., 2009; Barreto y Álvarez, 2013; Mata y Gallardo, 2009; Romero, 2004, y Sánchez, 2020). La principal razón se debe a la relación de la profesión con la concepción cultural de las características de la feminidad, de modo que a las mujeres se les vincula con roles como cuidadoras, auxiliares y criadoras de los otros, mandatos emparentados con la maternidad.

Lo anterior ha generado que esta profesión sea percibida y tipificada como actividad femenina. La feminización de la docencia ha repercutido en las condiciones laborales y salariales desfavorables. Gutiérrez (2010) explica que, debido a una cosmovisión hegemónica basada en la condición genérica, las mujeres presentan dificultades para obtener el mismo reconocimiento remunerado y simbólico por el ejercicio de la práctica docente. Incluso hay investigaciones que refieren que la docencia es una profesión con condiciones precarias debido a que no es una profesión masculina (Barreto y Álvarez, 2013 y Depaoli, 2015).

En los estudios no se encontró evidencia empírica que mencione que las mujeres docentes tengan salarios inferiores que sus colegas hombres, sin embargo, existen factores como la maternidad y el trabajo doméstico que generan indirectamente una indudable desigualdad de salarios y tiempos laborales entre los hombres y las mujeres. Ante esto, Vásquez (2018) explica que las maestras no suelen aceptar la oportunidad de aumentar sus ingresos salariales a través del aumento de horas de trabajo debido al desigual uso de tiempo en las labores domésticas y el cuidado de los otros, en comparación al tiempo que emplean los maestros hombres a estas mismas actividades.

Las premisas mostradas visibilizan que las mujeres docentes están sujetas a estereotipos y mandatos de género vinculados a su profesión en un espacio físico y simbólico específico como es la escuela, y, además, se encuentran bajo más exigencias culturales relacionadas con su rol de mujer-madre-esposa-hija, en otro espacio físico y simbólico que corresponde a su hogar. Es así como las mujeres docentes se ven inmersas en una doble jornada laboral: por una parte, su jornada en la escuela y por otra su jornada en su hogar.

Diferentes autoras y autores conceptualizan la *doble jornada* como un problema social que implica la participación entre el ámbito laboral y familiar de las mujeres (Reyes, 2013); como *doble carga*, definida como la carga de las mujeres en cuanto a su profesión docente aunada a la carga que implican las actividades de casa (Sánchez, 2020) y *doble presencia*, como aquella realidad de la presencia de las mujeres en el empleo -ámbito productivo- aunado al espacio doméstico-familiar -ámbito reproductivo-.

En las investigaciones se encontró una forma de cuantificar y analizar las desigualdades de género en torno a la doble jornada laboral que desempeñan las mujeres docentes a través del uso de tiempo. En el estudio de Romero (2004) se identificó que el 54.34% de las profesoras regresaban a casa del trabajo para realizar labores domésticas, y el resto dejaban preparados los alimentos y las labores domésticas antes de salir a trabajar; esto implicaba que las mujeres dedicaran una hora y media en promedio diaria para las actividades de casa. Rodríguez y Santana (2006) encontraron que las mujeres utilizan el tiempo en la escuela para realizar todas sus actividades de docencia y así destinar una jornada específica a sus labores domésticas.

Además, el problema de la doble jornada laboral aumenta o se intensifica debido a condiciones laborales como bajos salarios, grupos extensos de estudiantes, horarios de trabajo extendidos, falta de reconocimiento al proceso previo y posterior al tiempo frente a grupo, problemas con padres de familia, entre otros más (Sánchez, 2020).

La doble jornada laboral impacta negativamente en la calidad de vida de las mujeres docentes. Las investigaciones realizadas sobre esta población en los diferentes niveles educativos, muestran las siguientes adversidades: problemas de salud, falta de tiempo para el descanso, la recreación, y la participación política (Cruz y Tagua, 2010); dificultad para la conciliación entre su trabajo y su vida privada (Barbosa et al., 2011 y Reyes, 2013), falta de tiempo para cuidar de sí mismas e insatisfacción intrínseca (Barbosa et al., 2011), menor dedicación a la investigación que los hombres debido a la anteposición de la familia por sobre el trabajo (Reyes, 2013), entre otros más.

Las dificultades se agudizan con la maternidad, y diferentes estudios muestran conclusiones importantes al respecto. Según Sánchez (2020), las mujeres que no tienen hijos o que tienen hijos mayores de edad presentan menos obstáculos en el mercado laboral en comparación con las mujeres con hijos pequeños. De acuerdo con Vásquez (2018), las docentes se encuentran en el puesto de docentes de tiempo completo cuando no tienen familia o cuando la edad de sus hijos es mayor a 12 años. Las mujeres reducen su jornada a medida que aumenta el número de hijos (López et al., 2011), y las mujeres trabajadoras casadas que tienen más de dos hijos, tienden a tener mayor probabilidad de vulnerabilidad de estrés, fatiga, monotonía y hastío psíquico (Cruz y Tahua, 2010). Las docentes, al estar sujetas a una doble carga de trabajo: docente y doméstico, están sujetas a un doble desgaste que genera afectaciones físicas o mentales, lo cual puede incidir en la calidad de la educación que se ofrece, y de esta manera se presenta el ausentismo y la disminución de la productividad (Aldrete et al., 2009).

El resultado de la revisión documental pone en evidencia que las mujeres y hombres docentes no se encuentran en situaciones laborales, personales, familiares, y profesionales igualitarias, debido a su condición genérica (Depaoli, 2015, y Gutiérrez, 2011). Esta desigualdad de condiciones, aunado a la diferencia de situaciones de acuerdo con los niveles educativos en los que se desempeñan las docentes, sus ingresos, maternidades, estado civil, entre otros factores, determina la variedad de adversidades a las que se enfrentan al combinar las labores escolares y las labores domésticas.

Existe una falta de acciones de intervención y de políticas dentro de las instituciones educativas para mejorar o erradicar la problemática presentada (López et al., 2011, y Vázquez, 2018). Además, es necesario entender la conciliación como asunto público, tratado por el Estado y por las organizaciones de trabajo (Baeza et al., 2017; y López et al., 2011), y no solo como una responsabilidad individual de las mujeres.

Sánchez (2020) expone que no basta producir más conocimiento teórico sobre la doble jornada de trabajo generada por la presencia en el trabajo docente y familiar de las mujeres, sino que es necesario proponer políticas públicas desde las perspectivas de las mujeres que impacten en la vida cotidiana de las maestras. Una de las intenciones de este capítulo es proponer a la resiliencia como elemento esencial, junto con las redes de apoyo y el autocuidado. Para ello, es necesario plantear un diálogo teórico-conceptual y un análisis contextual específico sobre la doble jornada laboral desempeñada por las mujeres docentes.

Sobre la doble jornada laboral

a. Acercamiento teórico a la doble jornada laboral

Es esencial definir la *doble jornada* y justificar desde qué autoras y concepciones se está retomando. Por ello, se explica que la doble jornada laboral es una categoría sociológica que nombra la presencia de las mujeres en el espacio productivo y reproductivo.

Un gran número de mujeres combinan su empleo remunerado con el trabajo no remunerado en sus hogares -ya sean labores domésticas o el cuidado de sus familiares-, a este fenómeno se le ha conceptualizado de diferentes maneras, algunas autoras lo han definido como doble opresión (Kollontai, 1976), *doppia presenza* (Balbo, 1978), *doble presencia* (Carrasquer, 2009; Montes de Oca y Yurén, 2018), *the Second Shift* (Hochschild, 2007), *doble jornada* (Lagarde, 2015; Reyes, 2013; Sánchez, 2020), *doble carga* (Sánchez, 2020; Lagarde, 2015), e incluso se ha hablado de la *triple jornada* (Lagarde, 2015; Zabalgoitia, 2020).

Uno de los abordajes teóricos más significativos ha sido el análisis en 1978 de una de las precursoras del análisis de la doble jornada: la socióloga italiana Laura Balbo, quien escribió un artículo nombrado “La *doppia presenza*” -la doble presencia- (Montes de Oca y Yurén, 2018).

De acuerdo con Balbo (1978), la doble presencia refiere a la participación de las mujeres en el trabajo de familia y en el trabajo extrafamiliar. La Segunda Guerra Mundial fue un momento coyuntural histórico con el que se puede comprender el fenómeno de la doble presencia, ya que aumentó la participación de las mujeres en el mercado de trabajo, sobre todo de mujeres casadas con hijos o hijas. En las sociedades capitalistas se requería de una mano de obra barata y flexible, lo que incrementó de la participación laboral de las mujeres, sin embargo, la organización familiar continuó relegando responsabilidades del hogar a las mujeres.

Balbo (1978) especifica que existen periodos de presencias y ausencias de las mujeres en el mercado laboral: primero una presencia de jornada completa previo al matrimonio, después una ausencia durante un tiempo para el cuidado y organización familiar, sobre todo por el embarazo, y luego, un periodo de doble presencia en el trabajo profesional y el trabajo familiar. La doble presencia constituye la experiencia más prolongada en la vida de la mujer adulta, puesto que suma su trabajo profesional y todas las funciones o actividades familiares que forman parte de las expectativas y experiencias de la condición femenina adulta. La autora asegura que los hombres no viven una experiencia similar comparable.

Posterior a Balbo, algunas autoras -principalmente mujeres académicas- han continuado con el análisis del doble trabajo desempeñado por las mujeres. Hochschild y Machung (2012) parten de un análisis relacional entre la vida privada

de las mujeres y los problemas públicos, tales como la doble jornada, explicando que, para entender un problema público, como el sistema de trabajo, es necesario analizar también lo que sucede en la casa. Tal como lo refiere Mills (2009) sobre cómo lo que ocurre en el mundo influye en lo que están pasando los individuos y viceversa.

En el contexto mexicano, una autora que ha analizado la doble jornada laboral ha sido la antropóloga feminista Marcela Lagarde. Según esta autora, la doble jornada es el trabajo particular que desempeñan las mujeres al combinar el trabajo productivo y el trabajo reproductivo (Lagarde, 2015). Esta categoría ayuda a comprender los dos tipos de trabajos diferentes que las mujeres realizan todos los días, incluso por las noches, de manera simultánea, continua o discontinua.

La primera jornada (trabajo productivo) se caracteriza por:

Tener relaciones laborales contractuales, con límites definidos en cuanto a contenido, carga, productividad, condiciones de realización, de espacio y tiempo de trabajo, derechos y obligaciones más o menos establecidos y renegociados (...) roles claros y fijos y personajes que concretan el lugar en las relaciones y en el trabajo mismo (Lagarde, 2015, pp. 122-123).

Lagarde (2015) define la segunda jornada como el trabajo reproductivo: “la jornada doméstica, no concebida como trabajo, sino como actividades asumidas al sexo femenino (...) esta jornada no tiene límites formales ni se establece mediante contrato laboral” (p. 123). Históricamente, el trabajo reproductivo no ha sido un trabajo remunerado ni socialmente reconocido. El trabajo reproductivo incluye lo doméstico, como el cuidado de la casa, de los objetos y de las personas (Balbo, 1978), por lo tanto, incluye el trabajo de cuidados orientado a las personas del hogar o de la familia, que no recibe remuneración monetaria (Pacheco y Flores, 2019).

La asignación de las mujeres al trabajo reproductivo -trabajo doméstico y de cuidados no remunerado- tiene su origen en la división sexual del trabajo que ha asignado históricamente tanto a hombres como a mujeres a espacios físicos y simbólicos, labores y actividades, según sus características sexuales. Kollontai (1976) afirma que, de acuerdo con dicha división sexual del trabajo, a los hombres se les asignaron las actividades productivas en el espacio público, mientras que a las mujeres se les relegó a las labores reproductivas en el espacio privado.

Según el Instituto Nacional de las Mujeres (2007), las labores reproductivas tienen que ver con la reproducción social, las cuales consisten en actividades como la crianza, la educación de los hijos e hijas, la preparación de alimentos y el aseo de la vivienda. De acuerdo con la construcción simbólica de género, se relacionaron dichas actividades como parte de la feminidad, y como actividades que debían

realizar naturalmente las mujeres (Oakley, 1979; Lagarde, 2015). Debido a esa naturalización, este trabajo ha sido invisibilizado y poco valorado, posicionando a las mujeres en una desventaja económica y social (Kollontai, 1976; Oakley, 1979).

El trabajo productivo y reproductivo tienen sus propias características; se realizan en diferentes espacios, con una finalidad específica y bajo determinadas condiciones y características sociales (Lagarde, 2015), por ejemplo, en este proyecto de investigación el trabajo productivo refiere al trabajo asalariado en un espacio público -como la docencia-, aunado al trabajo reproductivo que implica la jornada en el espacio privado que llevan a cabo las mujeres docentes al mismo tiempo. Deben tomar en cuenta que aspectos como el espacio y el tiempo se han modificado y compartido debido al confinamiento por el COVID-19.

Para abordar el trabajo no remunerado, es importante retomar el género como categoría analítica para explicar y visibilizar las diferencias sexuales que organizan la sociedad de manera binaria y jerárquica (Flores et al., 2017), ubicando a las mujeres en una posición diferente e inequitativa.

Con el objetivo de contextualizar las condiciones desiguales de trabajo no remunerado desempeñado entre mujeres y hombres a nivel nacional, datos del INEGI (2021) revelan que en México la mayor parte de este trabajo se realiza por las mujeres, en un 73.6%. Y a pesar de que no es un trabajo por el cual se percibe una remuneración, el valor de este trabajo invisibilizado corresponde a un equivalente al 22.8% del PIB.

La doble jornada trastoca temas en relación con el sistema económico hegemónico. El análisis que realiza Lagarde (2015) expone dos tipos de opresiones: la opresión por el capital y por el patriarcado, es decir, por la clase y el género. La doble jornada abarca simultáneamente la esfera privada y la esfera pública; la casa y el trabajo; las relaciones con el patrón y con el marido, el padre, los hijos(hijas), y conocidos.

Las mujeres, como sujetas históricas con condiciones sociales similares y situaciones diferentes, suelen compartir estos dos tipos de trabajos, por ejemplo, algunas mujeres que se encuentran en el cautiverio de madresposas (Lagarde, 2015), también son campesinas, obreras, empleadas, entre otros trabajos más. Si bien existe toda una diversidad de mujeres con diferentes trabajos productivos; esta investigación, únicamente se enfoca en las mujeres que se dedican a la docencia. Con esto no se invisibiliza que sean las únicas mujeres sujetas a esta problemática, sino que se contribuye a generar conocimiento científico con uno de los tantos sectores que se ven afectadas por la doble jornada.

b. Doble jornada laboral en tiempos de pandemia

De acuerdo con Lagarde (2015), el trabajo productivo tiene un espacio específico destinado para las labores de producción, por ejemplo, una fábrica, el comercio, el campo, las oficinas -o las escuelas-, mientras que el trabajo reproductivo se desarrolla en la casa. Sin embargo, debido al confinamiento causado por la pandemia de COVID-19, las y los docentes se vieron en la necesidad de combinar esos dos tipos de trabajo en un solo espacio: la casa (De la Cruz, 2020).

Las mujeres habían sido relegadas a las labores ligadas al espacio privado, sin embargo, durante la pandemia se acentuaron los roles de género, y con ello el incremento del uso del tiempo dedicado a las labores domésticas y de cuidado (De Sousa, 2020). Esta situación se ha agravado a nivel nacional durante la pandemia, puesto que permea la ideología respecto a la identidad femenina relacionada con el papel de las mujeres como cuidadoras de los otros (Llanes y Pacheco, 2021). Durante la pandemia, las mujeres han sido cuidadoras de enfermos por COVID-19, de sus hijos o hijas durante las clases a distancia, de familiares con alguna discapacidad o personas adultas mayores.

En el ámbito educativo, la pandemia generó que se trasladaran de manera forzada las actividades escolares al hogar y a las dinámicas familiares (De la Cruz, 2020). A las que laboraban en casa, se les dificultó conciliar tiempos y demandas laborales, familiares y escolares. Esto provocó frustración, incremento de los niveles de estrés y desgaste físico y emocional. Las mujeres, ya sean madres, hijas o hermanas, presentaron casos de doble hasta triple jornada laboral, realizando los trabajos formales, así como las labores domésticas (Zabalgoitia, 2020). El cuidado de los niños y niñas, así como el resto de la familia, generó que las mujeres presentaran mayores niveles de estrés (De Sousa, 2020) y, con ello, mayor desigualdad de género (Meo y Dabenign, 2020). Ante el conjunto de adversidades mostradas, el capítulo expone elementos teóricos para entender la resiliencia como un proceso que posibilita a las mujeres docentes enfrentar dichas adversidades causadas por la doble jornada.

La resiliencia ante las adversidades

El concepto de resiliencia surge a mediados del siglo XX desde las ciencias naturales. Etimológicamente, el término proviene del término *resilium* que significa volver a atrás, volver de un salto o rebotar (Salazar et al., 2021). Se utilizó la palabra *resiliency* -resiliencia- en la física para comprender la capacidad de un cuerpo para resistir un choque (Cyrulnik, 2007), y también desde la metalurgia para describir la capacidad de algunos materiales para recobrar su forma original luego de haber sido sometidos a una presión deformadora (Munist et al., 1998).

El concepto de resiliencia fue retomado desde las ciencias humanas para denominar un fenómeno que había estado presente a lo largo de la humanidad, pero que hacía falta nombrar; sin embargo, se ha presentado una dificultad para definir de manera homogénea dicho concepto en los estudios sociales (Llobet y Wegsman, 2004).

En la década de los 70 surge el concepto de resiliencia en las ciencias sociales a partir de las investigaciones que analizaban la superación positiva de las personas que habían vivido experiencias violentas o traumáticas (Quintero, 2005). La resiliencia pasó de un concepto físico a significar “la capacidad -de las personas, grupos o comunidades- para triunfar, para vivir, y desarrollarse positivamente, de manera socialmente aceptable, a pesar de las adversidades, que suelen implicar riesgos graves de desenlaces negativos” (Cyrulnik, 2007, p. 10). Desde las ciencias humanas se comenzó a caracterizar a las personas resilientes a aquellas que, a pesar de nacer o desarrollarse en determinadas situaciones de riesgo, lograban desarrollarse sanos y exitosos (Rutter, 1993, citado en Kotliarenco et al., 1997).

Existen diferentes conceptualizaciones de resiliencia en las ciencias sociales, algunos autores y autoras han definido la resiliencia como una *capacidad o cualidad del ser humano* (Aguaded y Almeida, 2016), *como resistencia o adaptación* (Rutter, 1991, en García-Vesga, y Domínguez-de la Ossa, 2013), como proceso (Cyrulnik, 2014; Román et al., 2020; y Salazar et al., 2021), entre otras acepciones más.

En esta investigación se retoma el concepto de Cyrulnik (2014), quien explica que la resiliencia es un proceso que debe estar en constante desarrollo. A partir de un análisis de la teoría del vínculo, el autor especifica que la resiliencia parte de lo biológico, pero también evoluciona a lo afectivo, psicológico, involucrando la escuela, la familia, la cultural, entre otros aspectos más, es decir, la resiliencia se genera a través de un conjunto de determinaciones heterogéneas.

Tomando en cuenta la teoría ecológica, la resiliencia es un concepto multidimensional que relaciona características individuales -microsistema-, aunadas a un complejo de características del mesosistema ya sea de la familia y la comunidad (Paredes y Arrigoni, 2018). García-Vesga, y Domínguez-de la Ossa (2013) exponen que se ha pasado de una reflexión de la resiliencia desde lo personal hacia lo relacional, que considera el entorno y los grupos sociales de las personas en el proceso de resiliencia.

Por otro lado, se exponen algunas características de las personas resilientes: según Salazar et al. (2021), la inteligencia, el sentido del humor, el optimismo, alta autoestima, capital social, autonomía, capacidad de decisión y formación de un proyecto de vida son elementos que pueden posibilitar la resiliencia. Cyrulnik (2007) sustenta otros factores como la creatividad, el humor y la independencia.

Para comprender la resiliencia es necesario mencionar los factores que intervienen o limitan sus procesos. Según Paredes y Arrigoni (2018), los factores protectores son recursos personales, sociales e institucionales que ayudan a promover un desarrollo exitoso en las personas, lo cual aumenta la capacidad para enfrentar adversidades disminuyendo los efectos de los factores de riesgo, que son características propias de la persona, de su familia o bien del entorno, que aumenten las probabilidades de provocar algún desajuste cognitivo o conductual.

Los factores de riesgo y factores protectores no deben ser comprendidos como universales, puesto que estos varían y dependen de las características y contextos de las personas. En el contexto de la problemática estudiada, un ejemplo sería, que para algunas docentes las relaciones familiares pueden ser factores de riesgo en tanto existan dificultades internas, conflictos de pareja, falta de consenso para la distribución de las labores domésticas; mientras que para otras pueden ser factores protectores en tanto su familia contribuya a enfrentar las labores académicas y las labores de su casa. Una misma variable puede ser tanto un factor de riesgo como un factor protector. Para Pourtois (2014 citado en Salazar et al., 2021), la resiliencia no es un trayecto directo y homogéneo, sino un proceso que modifica constantemente su forma. Al final, los contextos donde se genera la resiliencia también están cambiando.

a. Posibles espacios de resiliencia

Existen escenarios de promoción de la resiliencia, como las familias, escuelas, comunidades, servicios de salud, entre otros más (Llobet y Wegsman, 2004). Estos espacios pueden propiciar y proveer la generación de factores protectores. La doble jornada laboral de las mujeres docentes implica analizar dos espacios fundamentales: su espacio familiar y su espacio laboral docente, y por lo tanto, también se abordan dos espacios posibles de resiliencia: en el contexto familiar y en el contexto educativo.

Quintero (2005) afirma que la resiliencia familiar tiene como objetivo identificar y generar procesos que faciliten sistemas para afrontar de manera efectiva los desafíos que se les presenten. La familia se debe encargar de propiciar los vínculos afectivos y un espacio funcional para el desarrollo y la capacidad de resiliencia. El enfoque de resiliencia familiar trata la resolución de los problemas, pero también se encarga de la prevención y de la preparación para futuras adversidades.

Román et al. (2020) afirman que la resiliencia educativa es fundamental, ya que es un recurso para el desarrollo personal del docente y un acto pedagógico útil para mejorar el ambiente y el aprendizaje. Asimismo, Aguaded y Almeida (2016) proponen que las y los docentes no sean entendidos solo como sujetos que sepan

qué y cómo enseñar, sino como sujetos importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que logran construir y transformar el conocimiento de forma activa. Por eso, la resiliencia es un proceso que no solo redundaría en el bienestar personal del docente, sino en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Acevedo y Restrepo (2012) coinciden en que la resiliencia del maestro o maestra es importante para potenciar la resiliencia de los estudiantes y sus familias. La resiliencia posibilita afrontar de manera propositiva algunas condiciones de estrés que genera la docencia, reconocer la relación entre las emociones y el aprendizaje, y lograr un ajuste en su vida con el trabajo y promover un pensamiento crítico.

b. Las redes de apoyo en los procesos de resiliencia

Esta sección busca precisar que la resiliencia se construye de manera relacional. De acuerdo con Salazar (2020), existen factores que requieren de las interacciones con los otros, por ende, se debe articular la experiencia individual, familiar, grupal y comunitaria. Las redes de apoyo son elementos indispensables para propiciar la resiliencia, puesto que el papel de los vínculos sociales, así como el acompañamiento constante entre las personas, favorecen la generación de factores de resiliencia. La sociedad juega un papel esencial para que puedan ocurrir los procesos resilientes (Salazar et al., 2021).

En los estudios que conforman el estado de la cuestión se encontró que para las mujeres docentes que desarrollan la doble jornada es importante contar con una red social de apoyo fundamental en el espacio privado, como la familia, grupo que les apoya para el cuidado de los hijos o hijas; y en el ámbito educativo, correspondiente a las redes que les apoyan en su labor profesional (Reyes, 2013). Las mujeres que no cuentan con redes de apoyo ante la sobrecarga que implica la doble jornada, tienden a presentar mayor estrés, cansancio y sentimientos de angustia por cumplir con sus roles (Barbosa et al., 2011).

Pese a la importancia de las redes de apoyo para la generación de procesos de resiliencia, el confinamiento por la pandemia COVID-19 ha generado una barrera física para la formación y permanencia de las redes. Según Cyrulnik (2014), existen factores que imposibilitan la resiliencia, uno de ellos es el aislamiento. Según el autor, se requiere de interacción social para la construcción de los procesos de resiliencia, pero ahora también han cambiado las interacciones sociales debido a la pandemia.

c. El autocuidado como alternativa ante las adversidades de la doble jornada

En este apartado se expone una posible alternativa práctica, individual y colectiva, para las mujeres docentes ante las adversidades generadas por la doble jornada laboral. Para ello, se mencionan algunas alternativas y estrategias encontradas en diversos estudios, tales como: la generación de organizaciones y comunidades autogestionarias, y redes de apoyo (Montes et al., 2021); estrategias como contratar a trabajadoras domésticas, construir redes familiares o comunitarias (Flores et al., 2017), e incluso se han realizado aportes teóricos que proponen alternativas, como es el caso de Federici (1975), quien sostiene desde un enfoque feminista que es necesario proporcionar a las mujeres un salario por el trabajo doméstico no remunerado, y así aminorar la doble jornada y doble explotación de las mujeres.

Esta investigación propone articular el concepto de autocuidado con la resiliencia. El autocuidado se retoma desde una perspectiva de género y feminista considerándolo como un acto personal y político que implique también un reconocimiento y valoración propio característico de la autoestima (Lagarde, 2001), lo cual genere un cambio en la subjetividad de las mujeres y una potencialización de la incidencia en su propia vida.

La propuesta de generar estrategias de autocuidado y de resiliencia no busca eximir la responsabilidad del Estado, así como la corresponsabilidad familiar, por el contrario, la propuesta tiene la finalidad de reconocer la capacidad de agencia de las mujeres y el enfoque relacional de la resiliencia. A través del autocuidado se busca que la resiliencia sea una medida transformadora de la realidad concreta de las mujeres, desde una perspectiva de género y desde una postura feminista.

La finalidad de promover resiliencia no es que las personas se adapten positivamente a las situaciones adversas, sino que logren experimentar algunas alternativas para desarrollar autonomía e integración ante las adversidades a las que se enfrentan (Llobet y Wegsman, 2004). No se busca que las mujeres docentes se adapten a las condiciones laborales y desfavorables que impliquen la doble jornada o que se fomente la explotación y productividad de las mujeres docentes, sino que el autocuidado sea una alternativa para desarrollar procesos autónomos que les permitan enfrentarse a las complicaciones del fenómeno social.

Metodología

El estudio que sustenta este capítulo corresponde a una investigación exploratoria que tuvo como objetivo analizar posibles procesos de resiliencia en mujeres docentes que desempeñan una doble jornada durante la pandemia COVID-19 en un bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Se utilizó

un enfoque cualitativo debido al interés por conocer las experiencias vividas, comportamientos, emociones, sentimientos y subjetividades de las mujeres docentes.

El instrumento de investigación fue un cuestionario construido con 33 preguntas divididas en cinco secciones: i) los datos sociodemográficos como el sexo, la edad, el lugar de residencia, el estado civil, entre otros; ii) las condiciones laborales como, por ejemplo, el tipo de contrato laboral, número de horas contratadas, número de asignaturas que imparte, grupos a cargo, entre otros aspectos más; iii) la práctica docente durante la pandemia del COVID-19, para abordar los cambios en sus actividades laborales antes y durante la pandemia; iv) las condiciones familiares, como por ejemplo, si tienen hijas(os), número y edad de sus hijas(os), así como el uso del tiempo dedicado a las labores domésticas y al cuidado de los otros. Por último, en la sección v) resiliencia, se preguntó sobre las posibles redes de apoyo con las que contaron durante la pandemia y si consideraban ser resilientes.

Como líneas teóricas, se retomó la perspectiva o enfoque de género y el enfoque de resiliencia.

Descripción y análisis de los datos

Después de este breve recorrido teórico sobre la doble jornada laboral y la resiliencia, el presente apartado se enfoca en analizar los datos empíricos de la investigación. De acuerdo con los datos oficiales proporcionados por el bachillerato estudiado, durante el periodo de análisis se encontraban laborando 147 docentes: 88 docentes mujeres y 59 docentes hombres. El porcentaje de docentes mujeres en la institución refuerza que la docencia es una actividad feminizada y, por ende, un espacio laboral ocupado mayoritariamente por mujeres.

Para la primera etapa de la investigación, se diseñó un cuestionario diagnóstico con 33 preguntas divididas en cinco secciones: i) características sociodemográficas, ii) condiciones laborales, iii) práctica docente durante la pandemia COVID-19, iv) situaciones familiares y v) resiliencia. El cuestionario tuvo como objetivo obtener información laboral y familiar de las y los docentes de la institución para generar un diagnóstico que permitiera vislumbrar la manera en la que están viviendo la doble jornada laboral durante la pandemia. Fue aplicado en octubre de 2021 a 60 docentes del bachillerato de la UAEH, quienes lo respondieron de manera voluntaria.

Las y los docentes que respondieron el cuestionario poseen un rango de edad de 24 a 68 años. En cuanto al estado civil, el 45% de las y los docentes se encuentran casadas o casados y 31.7% solteras o solteros. El 90% del total de docentes que respondieron el cuestionario tienen un contrato por asignatura, nivel más bajo dentro del tabulador salarial de la institución, lo que permite comprobar las condiciones precarias del espacio analizado.

Frente a los bajos salarios, el 61.7% de las y los docentes comparten su jornada en el bachillerato con otras actividades económicas complementarias como trabajo independiente, trabajo en el sector privado, venta de algún producto, y en la docencia en otros niveles educativos en una institución diferente. Este resultado fue significativo, porque deja ver que las y los docentes se ven en la necesidad de complementar la docencia con alguna otra actividad debido a los bajos salarios.

La práctica docente fue transformada durante la pandemia, los cambios analizados en este apartado consisten en el tiempo dedicado a las planeaciones, evaluaciones, clases virtuales, actualización en temas de tecnología, asesorías, tutorías y actividades de formación docente. Respecto al tiempo dedicado a planear sus clases, 44 de las y los 60 docentes manifestaron que ha sido mayor que el de las clases presenciales. Además, el 47% de docentes expresó que dedican más tiempo al impartir sus clases virtuales. Respecto al tiempo utilizado para calificar actividades y exámenes, el 70% enunció que ha sido mayor durante el confinamiento que durante las clases presenciales.

Asimismo, se encontró que ha aumentado el tiempo que dedican para brindar apoyo emocional a sus estudiantes, impartir asesorías y tutorías y para tomar cursos de actualización docente. En todos los casos analizados, las y los docentes refirieron un aumento de tiempo en su jornada laboral correspondiente a la docencia. Sin embargo, no solo incrementó el tiempo en su trabajo remunerado, sino también en el trabajo no remunerado.

Para describir las situaciones familiares, es importante mencionar que el 70% de docentes tienen hijas(os), cifra considerable para estudiar la correlación con las actividades no remuneradas. El número varía, desde una hija(o) hasta 4 hijas(os). Y sus edades también varían desde 9 meses hasta 41 años. Del total de docentes, 18 manifestaron que dedican de 1 hora hasta 3 para apoyar a sus hijos o hijas con sus labores escolares y 13 dedican menos de 1 hora. Esto es central, ya que la edad de las y los hijos determina en gran medida las situaciones laborales de las docentes. Las mujeres que no tienen hijos o que son mayores de edad enfrentan menores problemas en el mercado laboral (Gutiérrez, 2011; Sánchez, 2020; Vásquez, 2018).

Los resultados respecto al uso de tiempo dedicado a las labores domésticas demuestran los indicios de la sobrecarga del trabajo no remunerado: el 59% de docentes respondieron que dedican 1 hasta 3 horas diarias a cocinar, preparar o servir alimentos, 26% utilizan menos de 1 hora al día, 10% de 3 a 5 horas, y 5% no realiza estas actividades. Por otro lado, para la limpieza del hogar, en actividades como lavar ropa o trastes, barrer, trapear y arreglar la casa, los hallazgos más representativos consisten en que el 50% de docentes dedican de 1 a 3 horas al día para la limpieza del hogar. Si bien no se realizó un análisis de la distribución

separada por sexos, los datos generales muestran el inicio de la problemática de la doble jornada laboral.

Los datos más reveladores de la sección de las situaciones familiares, es que el 65 % de docentes expresan que el tiempo dedicado a las labores domésticas ha sido mayor que antes de la pandemia. Asimismo, el 47.5 % manifiesta que el tiempo para el cuidado de sus hijas(os) también ha aumentado considerablemente.

Las y los docentes especifican la manera y los momentos que destinan para las labores domésticas, el 33.3 % de docentes suelen realizar sus labores de casa después de impartir sus clases virtuales y el 30 % las realizan en los fines de semana. Esto comprueba que las mujeres docentes, a pesar de cumplir con su jornada laboral productiva, cumplen un deber ser de sus actividades reproductivas en diferentes tiempos del día (INEGI e INMUJERES, 2020; Romero, 2004).

Ante el incremento de la carga del trabajo, aunado a la carga de labores domésticas, los estudiados han presentado sentimientos y emociones como el estrés, la tristeza, ansiedad y preocupación. De las y los 60 docentes, se identificó que 37 se han sentido estresadas(os) frecuentemente durante el confinamiento, 21 han tenido ansiedad, 19 ocasionalmente se han sentido incomprendidas(os) y 42 se han sentido cansadas(os). Frente a las adversidades mostradas, este capítulo propone retomar la resiliencia para enfrentar dichas situaciones positivamente.

De acuerdo con los datos obtenidos en el cuestionario diagnóstico y con el objetivo de tener un primer acercamiento empírico a los posibles espacios de resiliencia de las mujeres docentes del bachillerato analizado, se encontró que las y los docentes han sentido apoyo en temas laborales de sus compañeras y compañeros de trabajo, y en sus espacios familiares especialmente por parte de sus parejas, mamás y papás. En relación con los espacios de resiliencia, se liga la importancia de las redes de apoyo que han tenido las docentes durante la pandemia COVID-19.

También se generó un apartado en el cuestionario diagnóstico sobre los principales grupos sociales de los que han sentido mayor apoyo las mujeres docentes del bachillerato de la UAEH durante la pandemia, tanto en su ámbito laboral educativo, como en su ámbito familiar. Se preguntó sobre el apoyo económico, apoyo en las labores domésticas, en su práctica docente y apoyo emocional. En cuanto al apoyo económico, 21 docentes mencionaron que han recibido ayuda por parte de sus parejas, 14 de sus padres y madres, 5 de sus hijos o hijas y 20 no han recibido apoyo de este tipo. Respecto al apoyo en labores domésticas, 15 han recibido apoyo por parte de sus parejas, 16 por parte de sus madres y padres, 20 por parte de sus hijos o hijas y 12 no han recibido apoyo en dichas labores. Por último, 7 manifestaron haber recibido apoyo en su práctica docente por parte de sus parejas, 5 de sus mamás o papás, 7 por parte de sus hijos o hijas, 9 de sus amistades, 33 han

recibido apoyo de sus compañeros o compañeras de trabajo, 30 por parte de sus jefes o jefas y 9 manifiestan no haber contado con ningún tipo de apoyo.

Respecto a las posibles redes de apoyo emocional, 38 docentes respondieron que han recibido apoyo de este tipo de sus parejas, 43 por parte de sus padres o madres, 32 de sus hijos o hijas, 44 de sus amistades, 29 de sus compañeros o compañeras de trabajo, 21 de sus jefes o jefas de trabajo y 11 no han recibido apoyo emocional. Estos datos vislumbran posibles espacios donde las y los docentes generan resiliencia con ayuda de las redes de apoyo tanto en el espacio familiar y el espacio laboral, en los cuales también se desempeña la doble jornada laboral.

A lo largo del capítulo se han abordado escenarios adversos a los que se han enfrentado las mujeres docentes, debido a la exacerbación e intensificación de la doble jornada laboral durante la pandemia COVID-19. Después de una revisión teórica, así como un acercamiento empírico que pone en evidencia la falta de respuesta por parte del Estado, de las instituciones educativas y de la sociedad en general, resulta necesario criticar y referir la necesidad urgente de un sistema nacional integral de cuidados por parte del Estado para abordar el trabajo no remunerado desde una postura de corresponsabilidad entre mujeres y hombres, y así desnaturalizar y resignificar las labores domésticas atribuidas a las mujeres por razones de género, con el fin de construir relaciones más equitativas.

Las instituciones educativas son responsables de otorgar las condiciones óptimas para el ejercicio digno de la docencia, así como la humanización que contribuya al significado simbólico de las y los docentes como seres sociales que comparten varias esferas, tiempos y actividades con su profesión. Es indispensable que las autoridades comprendan que durante la pandemia la cotidianidad, las actividades, los tiempos, las redes de apoyo, entre otros factores, se vieron transformados y que ante estas situaciones adversas se propongan alternativas concretas para generar resiliencia colectiva.

Conclusiones

Este capítulo retoma una de las tantas problemáticas que afectan a las mujeres por razones de género, es decir, por el hecho de ser mujeres, particularmente a las docentes. Asimismo, responde a un momento coyuntural histórico en donde el fenómeno de la doble jornada se intensificó por la pandemia COVID-19, generando una serie de adversidades. De esta manera, se confirma, tanto teórica como de forma empírica, que la doble jornada laboral es un problema real, concreto y público que durante la pandemia se vio ubicado en el espacio privado por la combinación de un mismo espacio físico para las labores docentes -trabajo productivo- y las labores domésticas -trabajo reproductivo-, transformando el espacio temporal de

sus realidades sociales.

Se encontró que las mujeres docentes del bachillerato analizado manifiestan sentimientos y emociones como el estrés, la tristeza, ansiedad y preocupación debido al visible incremento del trabajo en su práctica docente en cuestiones como el aumento del tiempo dedicado a las planeaciones, clases virtuales, evaluación, actualización en temas tecnológicos y apoyo emocional a los estudiantes; así como el incremento de las labores domésticas respecto a la época anterior de la pandemia en actividades como la limpieza del hogar, y el cuidado de los otros.

Ante la falta de respuestas por parte del Estado, de las instituciones educativas y de la sociedad para regular la doble jornada a la que están sujetas las mujeres, en específico las mujeres docentes, este capítulo muestra la resiliencia como una alternativa para enfrentar las adversidades; asimismo, plantea una reflexión sobre las oportunidades de generar resiliencia en esta población específica, y retoma el autocuidado desde una perspectiva de género y feminista como una posible alternativa que gestione procesos de resiliencia individual y colectiva.

Referencias

- Acevedo, V. y Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 301-319.
- Aguaded, M. y Almeida, N. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 167-180.
- Aldrete, M., Pando, M., Aranda, C., Torres, T. y Preciado, M. (2009). Género, trabajo y salud en personal académico de un centro universitario. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 10(2), 1-11.
- Baeza, S., Robles, V. y Pech, S. (2017). La conciliación de la vida laboral, familiar y personal de profesoras de una Universidad Pública del Sureste de México. *Revista Educación y Ciencia*, 6(47), 45-59.
- Balbo, L. (1978). La doppia presenza. *Inchiesta*, VIII(32), 3-6.
- Barbosa, M., Pinto, M., Fonseca, S., Oliveira, D. y Pavan, P. (2011). Ser docente de enfermería, mujer y madre: revelando la vivencia bajo la perspectiva de la fenomenología social. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 19(1), 1-8.
- Barreto, C. y Álvarez, M. (2013). Mujeres y docencia: Una mirada desde la historia de vida contada por sus protagonistas. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 25(1), 104-110.
- Carrasquer, P. (2009). *La doble presencia. El trabajo y el empleo femenino en las sociedades contemporáneas*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/>

handle/10803/5147#page=1

- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19 CEPAL UNESCO 2020, Santiago, agosto. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social). (2020). La política social en el contexto de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) en México. https://www.coneval.org.mx/evaluacion/iepsm/documents/politica_social_Covid-19.pdf
- Cruz, O. y Tagua, L. (2010). Los efectos negativos de la doble jornada en profesoras de educación primaria en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. *LACANDONIA*, 4(4), 75-83.
- Cyrulnik, B. (2007). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Granica.
- _____. (2014). La resiliencia en el siglo XXI. En Madariaga, J. (Coord.), *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas*, 31-51, Gedisa.
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, 18, 145-169.
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID. En Casanova, H. (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (39-46). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Depaoli, M. (2015). *Condiciones de trabajo remunerado y distribución intrafamiliar de trabajo no remunerado. Un estudio de casos sobre las percepciones de maestras y maestros de nivel primario de la ciudad de Mar del Plata a partir de un enfoque de género*. [Tesis de grado, Universidad Nacional del Mar del Plata]. <http://nulan.mdp.edu.ar/>
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. Colofón.
- Federeci, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de sueños.
- Flores, N., Nava, I., Ortiz, E. y García, T. (2017). *Trabajo doméstico y de cuidados: un análisis de las poblaciones académica, administrativas, y estudiantil de la UNAM*. Centro de Investigaciones de Estudios de Género.
- García, B. y De Oliveira, O. (1990). Trabajo, fecundidad y condición femenina en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 5(3), 693-710.
- García-Vesga, M. y Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.
- Gutiérrez, P. (2010). Las mujeres profesoras y el trabajo docente. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 1(1), 75-84.
- Hernández, I. (2014). *Violencia de género. Una mirada desde la sociología*. Científico-técnica.

- Hochschild, A. y Machung, A. (2012). *La doble jornada. Familias trabajadoras y la revolución en el hogar*. Capitan Swing.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021, 5 de marzo). *Estadísticas a propósito del día internacional de la mujer (8 de marzo)*. [Comunicado de prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/mujer2021_Nal.pdf
- _____. (2021, 13 de mayo). *Estadísticas a propósito del día del maestro (15 de mayo)*. [Comunicado de prensa]. https://inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_MAESTRO21.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2007). *Glosario de género*. INMUJERES.
- Kollontai, A. (1976). *La mujer en el desarrollo social*. Editorial Guadarrama.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer.
- Lagarde, M. (2001). *Autoestima y género*. Cuadernos inacabados.
- _____. (2015). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI.
- Larios, A. (2018). *Violencia y discriminación contra mujeres embarazadas de Pachuca Hidalgo en sus espacios laborales: un análisis a partir de la experiencia social*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2185>
- Llobet, V. y Wegsman, S. (2004). El enfoque de Resiliencia en los Proyectos Sociales: Perspectivas y Desafíos. *Revista de Psicología*, 13(1), 143-152.
- López, E., Ponce, M., Findling, L., Lenher, P., Venturiello, M., Mario, S. y Champalbert, L. (2011). Mujeres en tensión: la difícil tarea de conciliar familia y trabajo. *Población de Buenos Aires*, 8(13), 7-25.
- Mata, Y. y Gallardo, Y. (2009). Maestras madres solteras: impacto en la praxis pedagógica sociocultural emergente. Estudio de casos. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 13(44), 139-146.
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2020). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación -RASE*, 14(1), 103-127.
- Mills, C. (2009). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Montes de Oca, A. y Yurén, T. (2018). Foucault, eticidad y doble presencia: tipología en torno al cuidado de sí y del/a otro/ a en mujeres académicas. *Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 3(2), 124-143.
- Montes, A., Soto, B., Villegas, S., García, L. y Abad, M. (2021). Cuido, luego existo: alternativas para enfrentar la crisis de los cuidados. En González, M. y Rodríguez, P. (Coords.) *Políticas públicas, trabajo femenino y presupuestos de género. Avances, retrocesos y*

- desafíos*, 377-396, Instituto de Investigaciones Económicas.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, E., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud.
- Oakley, A. (1972). *La mujer discriminada biológicamente y sociedad*. Debate.
- ONU MUJERES. (2020). *El impacto del COVID-19 en la salud de las mujeres*. <https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020-nuevo/julio-2020/el-impacto-del-Covid-19-en-la-salud-de-las-mujeres>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---Covid-19>
- Ortner, S. (1979) ¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura? En O. Harris y K. Young (Comps.). *Antropología y feminismo* (pp.109-131). Anagrama.
- Pacheco, E. y Flores, N. (2019). Trabajo de Cuidados directos e indirectos y su relación con la participación en el mercado de trabajo. En I. Rubio (Coord). *Trabajo de cuidados y desigualdad* (pp. 171-243). OXFAM.
- Paredes, A., Muñoz, M. y Arrigoni, F. (2018). Redes personales y resiliencia. Un estudio de mujeres privadas de libertad en instituciones carcelarias de Argentina. *Summa Psicológica*, 15(2), 196-205.
- Quintero, A. (2005). Resiliencia: contexto no clínico para trabajo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 1-16.
- Reyes, A. (19 de marzo de 2020). Confirman primeros casos de coronavirus en Hidalgo. *MILENIO*. <https://www.milenio.com/ciencia-y-salud/coronavirus-en-hidalgo-se-registran-primeros-dos-casos-de-Covid-19>.
- Reyes, A. (2013). La conciliación entre los ámbitos laboral y familiar de académicas SNI de la UAEH, desde una perspectiva de género. *Edähi. Boletín Científico De Ciencias Sociales Y Humanidades Del ICSHu*, 1(2).
- Rodríguez, J. y Santana P. (2006). Maestras y maestros: un análisis de la distribución de tareas docentes y domésticas. *Revista de Educación*, 340, 873-922.
- Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., et al. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia COVID-19. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87.
- Romero, R. (2004). *La doble jornada de la mujer académica en la Facultad de Derecho de la UNAM*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://repositorio.unam.mx/contenidos?c=a8AXw9&d=true&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- Salazar, K. (2020). La resiliencia: una alternativa en tiempos de COVID-19. *Notas de coyuntura del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias*, 1-6.

- Salazar, K., Raesfeld, L. y Cáceres, M. (2021). Construir caminos de búsqueda y reparación frente a las desapariciones en México: el poder relacional de la resiliencia. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(1), 382-392.
- Sánchez, L. (2020). *Vida cotidiana de las mujeres sujetas a la doble jornada de trabajo. El caso de las profesoras de educación preescolar en instituciones privadas de la ciudad de Querétaro*. [Tesis de maestría en Estudios Multidisciplinarios, Universidad Autónoma de Querétaro]. <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/164/simple-search?filterquery=MARCO+ANTONIO+CARRILLO+PACHECO&filtername=contributor&filtertype>equals>
- Serret, E. (2006). *Discriminación de género, las inconsecuencias de la democracia*. CONAPRED.
- Zabalgoitia, M. (2020). Género, equidad y violencias en tiempos de COVID-19: ¿dónde quedan la educación y la universidad? En Casanova, H. (Ed.) *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 174-182). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Capítulo 6. La resiliencia sociopolítica, una posibilidad para afrontar la crisis de orfandad por COVID-19

Mayra Rojas Rodríguez

Mariana Robles Rojas

Paz Cívica A.C.

Resumen

El documento propone reconocer una crisis de emergencia ante el número de huérfanos a causa de la COVID y visibilizar la vulnerabilidad de los infantes y los efectos perversos que esta situación acarrea. El trabajo pone de manifiesto las consecuencias de la pandemia en niños y niñas, y las implicaciones que tiene la pérdida de sus cuidadores en el desarrollo humano; se cuestiona la normatividad de los procesos de duelo y resiliencia que se han centrado en el individuo. Sugiere descolocar al sujeto individual para imaginar un proceso de resiliencia menos adulto céntrico y más sociopolítico. El fenómeno de la orfandad debe ser colocado bajo luces de lo político, darle un sentido comunitario y desde luego ético.

Palabras clave: orfandad, pandemia, vulnerabilidad, resiliencia, política.

Introducción

La pandemia del coronavirus, nombrada así por la Organización Mundial de la Salud (OMS), data de finales del 2019, cuando la Comisión Municipal de Salud de la provincia China de Wuhan notificó de un número considerable de casos de neumonía en la ciudad. Las primeras semanas del 2020, la OMS publicaría su primer informe en torno a los brotes epidémicos a consecuencia de un virus; el documento era de carácter técnico, cuya pretensión era ser un referente para la comunidad científica, para las instancias de salud pública y los medios de comunicación (OMS, p. 2020). El documento también informaría sobre el riesgo que el mundo estaría enfrentando durante los siguientes años: una de las pandemias más complejas de la humanidad.

La virología denominó al nuevo coronavirus virus causante de la pandemia; SARS-CoV-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2), y a la enfermedad causante como COVID-19. A casi dos años del fenómeno pandémico, la comunidad científica ha generado suficiente información, incluso vacunas y medicamentos para tratar la enfermedad. Sin embargo, la dinámica generada a causa del cambiante virus ha provocado un marco de incertidumbre y complejidad mundial.

Las implicaciones de la pandemia han trastocado la dinámica de la vida económica, social, política, y han expuesto la vulnerabilidad radical y la fragilidad de la vida. Para agosto del 2021, a nivel mundial ya se reportaban 4.22 millones de muertes.

Desgraciadamente, se ha puesto su atención en las pérdidas económicas y su narración ha sido como una historia de guerra. El presidente Trump llamó a la pandemia el “peor ataque” de la historia de Estados Unidos; Boris Johnson declaró “debemos actuar como cualquier gobierno en tiempos de guerra” (Meretoja, 2020). El gobierno mexicano llamó a luchar contra el virus. Estos relatos no solo banalizan la muerte, sino también convierten el fenómeno pandémico en un asunto privado, al margen de lo público, y desdibuja las consecuencias también públicas.

El presente documento visibiliza una de las consecuencias de la pandemia: la orfandad de niños y niñas mexicanas como consecuencia de la mortandad de alguno de los cuidadores -madre, padre, abuelo, abuela-. La condición de orfandad infantil y adolescente por la mortalidad asociada a la COVID-19 implica una crisis de cuidados que vulnera a las infancias y adolescencias, dicha situación los coloca en una extrema fragilidad en donde el llamado a la resiliencia se convierte en un proceso complejo que urge ser reflexionado a partir de lo político y con la exigencia de políticas públicas que solucionen el estado de emergencia que se padece en México. Para explorar dicha situación, el documento se estructura bajo tres ejes; primero, los efectos de la COVID-19 y la vulnerabilidad de niños y niñas; segundo, la resignificación del duelo y la resiliencia, y por último, ofrecer la política como una esfera para la resiliencia.

COVID-19 y orfandad

Muchas han sido las consecuencias del COVID-19, desde el impacto en las economías, los cambios en el ámbito laboral, pero también efectos severos en las dinámicas familiares, los sistemas escolares, hasta la salud mental y la calidad de vida de las personas. Pero lo que muy poco se ha señalado, y está directamente relacionado con las muertes a causa de la COVID-19, es la pérdida de cuidadores primarios de niños y niñas.

Poco se ha analizado sobre los impactos que la ausencia de cuidadores tiene en la vida de las familias, pero sobre todo la necesidad de considerar a la orfandad como una tragedia oculta e imparable, a consecuencia de la pandemia.

El cuidador primario es la persona que está a cargo en primera instancia de cubrir las necesidades físicas y emocionales de la persona, en este caso el niño o niña. Las personas que fungen como cuidadores primarios normalmente son los progenitores. La condición de orfandad vulnera el cuidado de las infancias y

adolescencias. Históricamente ha sido una función desempeñada en el espacio privado, en las familias, y el Estado ha quedado al margen.

Con base en información de la UNICEF (2020), la figura de los progenitores está asociada con el cuidado primario, la muerte de uno de ellos se reconoce como orfandad. Aun cuando la literatura y datos estadísticos proporcionados también reconocen que el cuidador primario puede recaer en figuras alternas como la abuela o el abuelo, este grupo etario también ha sido vulnerado ante la pandemia. La figura de los abuelos cuidadores puede ser de custodia o cuidador y co-residente. La primera figura se refiere al abuelo o abuela que vive en el hogar del infante y provee de cuidado al menor mientras los padres están fuera del hogar. La segunda figura se refiere al abuelo o abuela que reside en la misma vivienda del niño o niña y junto con sus progenitores proveen los cuidados.

En el caso de México, la familia extendida se ha convertido en una red, en donde la cohabitación se convierte en una fuente de apoyo para hacer frente a la pobreza. En el 2018, el INEGI reportaba que el 41.4% de las personas adultas mayores viven solas, y el 58.6% viven con sus familias (INEGI, 2019).

En julio del 2020 un grupo de investigadores dieron a conocer un estudio histórico en la revista médica británica *The Lancet*, el documento evidencia las primeras estimaciones globales de los efectos de la pandemia en los niños y niñas. Revela que las muertes por COVID-19 han tendido a ocultar la pandemia de la orfandad, y esto sin duda tendrá un impacto grave a largo plazo.

Dicho estudio estima que más de 1 millón de niños y niñas a nivel mundial experimentaron la muerte de uno o ambos padres durante los primeros 14 meses de la pandemia por COVID-19. Otro medio millón más sufrió la muerte de su abuelo o abuela cuidadora con quien cohabitan. Con base en el documento publicado en 2021, *Children: The Hidden Pandemic 2021*, cada 12 segundos un niño experimenta la muerte de un padre o cuidador por COVID-19.

Los infantes que han perdido a un padre o cuidador son vulnerables y corren el grave riesgo de sufrir efectos adversos en su salud, seguridad, educación, seguridad económica y bienestar. Su vulneración puede ocasionar abuso físico, e incluso violencia sexual, así como embarazo adolescente.

Los investigadores desarrollaron una calculadora que proporciona estimaciones de la orfandad a consecuencia de la pandemia. Se pueden obtener tres cifras: 1. Estimado de huérfanos, 2. Estimado de infantes que perdieron cuidadores primarios por la muerte de uno o ambos progenitores, o abuelo(a) con custodia, 3. Estimado de infantes que perdieron cuidadores primarios o secundarios por la muerte de uno o ambos progenitores, muerte de abuelo(a) custodia, o muerte de otro coresidente (Imperial College London, 2021).

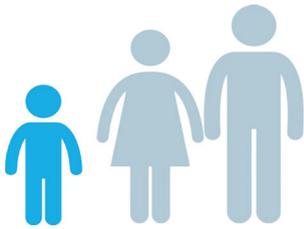


Figura 6a. Huérfano: muerte de uno o dos progenitores

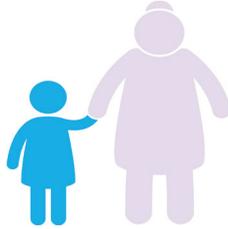


Figura 6b. Pérdida de cuidados primarios por muerte de uno o dos progenitores + muerte de abuelo (a) custodio

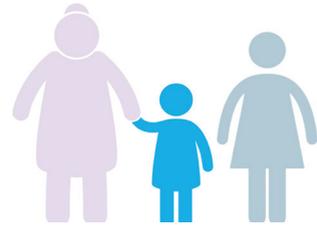


Figura 6c. Pérdida de cuidados primarios y secundarios por muerte de uno o ambos progenitores + muerte de abuelo(a) custodio + o muerte de otro coresidente

Fuente: Imperial College London (2021).

Los datos estimados para México hasta el día 31 de enero del 2022 son: a) 204 300 huérfanos a causa de la pérdida de uno o dos de los progenitores, b) 217 600 infantes que perdieron cuidadores primarios por la muerte de uno o ambos progenitores o la muerte de abuelo(a) con custodia, y c) 301 900 infantes que perdieron cuidadores primarios o secundarios por la muerte de uno o ambos progenitores, muerte de abuelo(a) custodio, o muerte de otro coresidente (Imperial College London, 2022).

Haciendo un comparativo con Brasil, Argentina o Chile, México ha mostrado una tendencia creciente en el número de infantes huérfanos, pese a las vacunas contra la COVID-19. Para el 31 de enero del 2022, en Chile se estima que 7 500 infantes han perdido cuidados primarios o secundarios a causa de la muerte de uno o dos de sus progenitores, muerte abuelo(a) custodio o muerte de otro coresidente, mientras que en Argentina la cifra es 43 100 infantes, Brasil 294 800 infantes, y en México la cifra se desborda con 301 900 infantes (Imperial College London, 2022).

¿Por qué es alarmante la condición de los niños y niñas que han perdido a causa de la pandemia a sus cuidadores primarios o secundarios? La pérdida de cuidados los coloca en una situación de vulnerabilidad. No hay una garantía del ejercicio de sus derechos, y su condición queda supeditada a los nuevos arreglos familiares.

Además de la pérdida del cuidado que posibilita un bienestar y continuidad de la vida, los efectos también se cruzan con otras esferas; por ejemplo, la económica. Considerando que el porcentaje de quienes mueren son hombres en edad productiva, la muerte afecta el bolsillo familiar, pone en riesgo la posibilidad de continuar en la escuela y aumenta la necesidad de los infantes por conseguir rutas alternas de empleabilidad que les permita aportar a la economía familias.

Además, la muerte de un familiar implica un riesgo para el desarrollo de Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT), que pudiera asociarse a precondiciones de actitudes violentas (Atwoli, 2014). La rápida propagación del virus, el contagio y la muerte, deja a los infantes poco tiempo para poderse preparar para el trauma ocasionado por el duelo. Los infantes están experimentando una muerte imprevista que pudiera provocarles una angustia psicosocial, problemas de salud tanto física como mental. El apoyo social tendría efectos positivos para moderar o contrarrestar en los infantes el TEPT, pero paradójicamente las condiciones de distanciamiento social y el cierre de escuelas agudizaron la situación de las infancias mexicanas.

El impacto de dichas muertes también tendrá efectos perversos en la reconfiguración de los cuidados al interior de las familias. Hasta el día 10 de diciembre del 2020, nuestro país reportaba que el grupo más afectado por fallecimientos eran los hombres, y esto incluye cualquier etapa productiva. De las personas de 25 a 29 años, habían fallecido 1 902 hombres y 1 145 mujeres, mientras que en el grupo de 35-39 años fueron 5 927 hombres y 2 768 mujeres. El grupo de personas entre 65 y 69 años ha sido el que más muertes ha reportado, en segundo lugar, las personas de 70 y 74 años; es importante mencionarlos porque muchas veces estas personas son los cuidadores secundarios de los infantes (Hincapié et al., 2020).

Ante la ausencia de un sistema de cuidados provisto por el Estado, muchas madres viudas se verán en la necesidad de conciliar la vida familiar con la vida laboral, dificultando su acceso a un trabajo digno y seguro. Esto tendrá un impacto severo en el mercado laboral femenino, y consecuencias a largo plazo en lo relacionado al bienestar no solo económico y social, sino a la seguridad de la familia en todos los sentidos.

Actualmente, las mujeres han tenido que elegir entre el trabajo remunerado y el trabajo de cuidados. La falta de políticas de conciliación laboral y familiar, así como la ausencia de un sistema de cuidados, las coloca en una posición de vulnerabilidad y a condiciones laborales al margen de la ley. Además debería estar presente el apoyo económico y psicosocial de parte de los gobiernos, alternativas de centros de cuidado. La pandemia hizo visible la necesidad de la intervención urgente del gobierno. Estas condiciones mencionadas en las líneas anteriores deben llamar la atención del Estado.

Infancia y pandemia

Las consecuencias de la pandemia se han centrado en el impacto económico, en el número de muertes, y en la distribución de la vacuna. Pero poco se ha tratado la incidencia de la pandemia en la vida de los niños y niñas, y el impacto devastador en el nivel de desarrollo físico, mental y emocional de este sector. Para enero del

2022 se reportaba un incremento de contagios del 57%, considerando cifras oficiales. Con base en el reporte del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños, y Adolescentes (SIPINNA), México tenía un acumulado de 91 000 contagiados y 855 defunciones. Pese a que los especialistas argumentan la necesidad de la administración de vacunas a este sector de la población, el gobierno mexicano ha decidido mantenerlos fuera del Plan Nacional de Vacunación (Suárez, 2022). Estas cifras de muertes infantiles podrían tener efectos devastadores, los niveles de mortalidad aumentarían por primera vez desde hace más de 60 años, y se pronostican consecuencias más severas que incluso la pandemia misma.

Especialistas refieren la experiencia del virus del ébola en el 2014, en este evento se provocaron efectos más graves que el brote mismo. Las estimaciones arrojan escenarios hipotéticos con efectos severos en la salud de los infantes como consecuencia de la COVID-19. Las consecuencias a largo plazo provocadas por las dinámicas de las enfermedades infecciosas individuales, brotes secundarios de virus; por ejemplo, sarampión, la ausencia de intervenciones preventivas, brechas en la vacunación contra otro tipo de virus, etcétera, son algunas circunstancias que hoy se están considerando (Robertson et al., 2020). Además, se pronostica un aumento de la desnutrición y la reducción de antibióticos disponibles.

El distanciamiento social y la suspensión de clases presenciales también se suman al contexto desfavorable para los infantes. Sus efectos son graves para la mayoría de los niños y niñas, pero van a depender de las capacidades parentales, los capitales económicos, sociales y culturales que poseen las familias. Estas condiciones marcan grandes desigualdades en los procesos de crianza de los niños y niñas, que se agudizan en la pandemia.

Pero, considerando que las condiciones de pobreza son comunes en la mayoría de las familias mexicanas, vale la pena poner atención en el impacto negativo que tiene el cierre de los centros educativos. Una consecuencia es la falta de rutinas, el sedentarismo y el confinamiento que reducirán de forma significativa la actividad física y la exposición a estímulos. Se señala que los patrones de sueño irregular y por ende la calidad de este pudieran tener efectos en la salud mental.

Algo importante a señalar son los niveles de estrés y la ansiedad que infantes pudieran tener como consecuencia de la calidad de las interacciones con sus cuidadores, sumado a la falta de otro tipo de contactos sociales. En las familias mexicanas, históricamente los trabajos de cuidados son realizados por las mujeres, quienes además se asumen como las únicas promotoras del desarrollo de sus hijos, y han adquirido las tareas educativas ante la falta de presencialidad escolar. Esto afecta la calidad de la atención y cuidado a los infantes. Estas condiciones podrían provocar tensiones en la vida familiar, abuso, maltrato hacia niños y niñas.

Transcurren tiempos de incertidumbre, la cotidianidad se cruza con cambios constantes que generan ansiedad, miedo a la pérdida de la salud y de estabilidad, y una narrativa que cuenta que afuera de las casas hay un virus, un afuera hostil.

Los vínculos sociales presenciales se vieron trastocados, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) reveló información sobre los efectos emocionales en la primera infancia. El 40% de los hogares con niños y niñas de hasta 6 años manifiestan que han sufrido alteraciones en relación con las comidas, el 42% alteraciones en el sueño, el 15% problemas de comunicación; también se descubre que estos efectos no se presentan aislados, sino de forma combinada (UNICEF 2020).

En muy poco tiempo la vida de las familias está cambiando y de ello hay efectos, numerosos y graves. La pandemia está modificando el entramado de redes familiares y comunitarias que sostienen la vida social y que esto genera factores de estrés tanto en adultos(as) como infantes. A niños y niñas la ruptura de la cotidianidad puede provocarles regresiones en su desarrollo, incluso provocar la llamada “pulsión de muerte” que pudiera expresarse con un exceso de información relacionada con la muerte, comentarios constantes en relación con el tema, miedo por la pérdida, aparición de nuevos miedos, pesadillas y trastornos de sueño.

Lo relevante es reconocer que el contexto es el marco temporal en el que transcurre el desarrollo de niñas y niños. El desarrollo humano es un proceso complejo y de múltiples dinámicas, biológicas, psicológicas, culturales, etcétera, y va construyendo pensamientos, emociones y relaciones con otros. Los especialistas resaltan que es de suma importancia que niños y niñas cuenten con adultos y adultas receptivos, y que promuevan sus aprendizajes, por lo tanto, la articulación interpersonal, el vínculo, es el ingrediente más importante. ¿Cómo se elabora un duelo si las condiciones no solo son novedosas sino adversas?

Infancia y duelo

La bibliografía sobre duelo e infancia es basta, sin embargo, los tiempos actuales son inciertos. La pandemia obliga a tener un contacto con la muerte, y esta se coloca como una posibilidad inmediata. Hay incertidumbre y no se puede tener control del futuro. Esta condición provoca la pérdida de la confianza, la seguridad, y la ruptura de la lógica de la muerte por ancianidad. La pandemia no responde a esta lógica, a una justicia vital que resulta necesaria para vivir tranquilos. En este marco de incertidumbre y de mortalidad, niños y niñas han tenido que enfrentar la pérdida de alguno de sus cuidadores. A la pérdida se le denomina duelo, la normatividad de la ciencia dice que es “un proceso de adaptación normal que engloba las emociones, cogniciones, síntomas físicos y comportamientos que

aparecen ante esa pérdida [...] es un proceso y no un estado. Es algo dinámico, de transformación” (Ortiz, 2020, p. 4).

Hablar de duelo lleva al riesgo de pensar este proceso de forma lineal. En el contexto particular de las infancias mexicanas, la muerte de uno de sus cuidadores sin duda debe ser un acontecimiento intensamente estresante, y desgraciadamente poco estudiado en sus consecuencias.

Lo que ordinariamente se ha dicho es que el acontecimiento afecta porque el niño o niña debe atravesar por un proceso de duelo, la pérdida del vínculo, y sus desventajas en cuidados, atenciones y seguridad socioeconómica. También se insiste en que la edad de los infantes permite un proceso de adaptación que incluso va a depender del estado mental del cuidador sobreviviente. Algo importante que se ha reconocido, es que la psicopatología en edad adulta tras la pérdida de un cuidador va a estar correlacionada con la calidad de cuidados tras dicha pérdida. En estos tiempos abundan recomendaciones sobre el tratamiento del duelo con infantes, sin embargo, hay un abuso de la normatividad, del deber ser.

El presente documento considera la experiencia de pérdida de un cuidador no solo como un acontecimiento que impacta la vida del infante. Se debe ampliar la visión sobre dicho acontecimiento, como un conjunto de cambios vitales significativos que pueden conducir a circunstancias desventajosas persistentes (Mazaira y Gago, 1999, pp. 407-418).

Por ello, deben considerarse no solo los efectos a corto, mediano y largo plazo, sino que los efectos pudieran ser diferenciados con base en el propio fallecimiento, en este caso, de una muerte repentina, el sexo del cuidador fallecido, el sexo y edad del niño, niña, su vínculo con el fallecido, así como los recursos culturales, sociales e incluso económicos que tiene la familia para enfrentar el duelo. Es decir, el duelo no es un proceso universal, es un proceso que responde a circunstancias tanto internas como externas (Raphael, 1984).

El duelo debe ser estudiado a partir de decolonialidades epistémicas y de un marco de interculturalidad, una ruptura con el adultocentrismo, las epistemes occidentales y un reconocimiento de la enorme e inmensa complejidad cultural. La necesidad de intervención psicológica y social obliga a comprender las realidades de las familias mexicanas y por lo tanto nos deja asignaturas pendientes.

Resiliencia, una propuesta sociopolítica

La resiliencia es un proceso viable a los seres humanos para superar las adversidades; puede ser una concepción que supere condiciones particulares provocadas sobre todo por la pobreza. Emerson (2004), en su estudio sobre pobreza y niños con discapacidades intelectuales en los países más ricos, analizaba las variables

relacionadas con la resiliencia en contextos de pobreza, y llegó a la conclusión de que lo malo lleva a algo más malo, la miseria a más miseria y por lo tanto los pobres van a seguir siendo pobres, a menos que se trate de impedirlo.

Otros estudios (Mc Loyd, 1998; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2005) señalan que la capacidad de resiliencia de los infantes está relacionada con su desarrollo lingüístico y cognitivo, y los infantes en condiciones de pobreza tienen un desarrollo verbal significativamente menor. Es decir, las variables relacionadas con la resiliencia son las más afectadas en contextos de pobreza.

El apoyo familiar suele ser otra variable importante, y en contextos de pobreza es imposible ofrecer un entorno propicio para los infantes. La calidad de la vivienda, la falta de ingresos, escasez de espacios, inseguridad alimentaria, marginación, etcétera, variables que constituyen una adversidad para la resiliencia (Lera y Allepuz, 2005).

Garmezy (1984) y Yaqub (2002) consideran que la creatividad es un factor relevante para el proceso de resiliencia. Sin embargo, en contextos de pobreza y de una crisis en los cuidados, los niños y niñas se verán afectados en tiempos de juego, e incluso en la falta de acceso a juguetes que les permitan estímulos para el desarrollo de su creatividad.

Lo que se pretende en las líneas anteriores es visibilizar las condiciones adversas para la resiliencia, lo que posiblemente lleve a plantear nuevos paradigmas para su comprensión. Pudiera ser irresponsable asignar a las personas individuales la única responsabilidad para superar adversidades que son históricas y que son producidas por una serie de fallas sistémicas. Asumir que las familias y los infantes deben autoresponsabilizarse de su capacidad resiliente, ignora la violación de derechos ciudadanos de los que han sido víctimas. En el paradigma de la resiliencia no debería de estar ausente el papel del Estado, ni reemplazarlo por la participación del mercado. Es al Estado al que le corresponde cumplir y reparar una deuda histórica, el ejercicio pleno de la ciudadanía, y bajo este contexto replantear nuevas aproximaciones a la resiliencia. Por lo tanto, el presente apartado tiene la intención de proponer una mirada crítica sobre la resiliencia y plantear una visión menos individualista y de autorresponsabilidad. Se parte de un contexto de emergencia, el resignificado de lo público como una marcha para enfrentar nuestra vulnerabilidad y resiliencia.

En las últimas décadas el desarrollo de la modernidad y de las democracias occidentales han enfatizado sus discursos liberales, provocando procesos de individualización, un debilitamiento de los procesos comunitarios y un declive de los públicos, aunque estos procesos no son uniformes a nivel nacional -se puede distinguir entre lo rural y lo urbano-. Se está experimentando una tendencia a la

psicologización de los problemas, a su encapsulamiento a la vida privada, y a la espectacularización de la estética sobre la ética (Baudrillard, 2008).

Ante los tiempos de incertidumbre, una posibilidad para enfrentarla es refugiarse en lo comunitario y alejarse de una tendencia individualista; así lo apunta Bauman (2011).

Se propone una aproximación sociológica al concepto de resiliencia, llevándola al terreno de lo público. Se trata de un acercamiento de la resiliencia como un proceso multidimensional, con un sentido procesual y discontinuo. Dicho proceso podrá surgir con la convergencia de varios ejes; marcos institucionales, recursos disponibles, confianza en distintos espacios -familiares, comunitarios, institucionales-, cantidad y calidad de capital social, formas de participación.

Una aproximación de la resiliencia social al terreno político. En un concepto reelaborado de resiliencia son determinantes claves las relaciones, redes sociales, las instituciones, y relaciones de poder, así como el conocimiento y los discursos. Concretan esta dimensión sociopolítica de la resiliencia en las llamadas capacidades de transformación, es decir, en la capacidad de producir instituciones que fortalezcan el bienestar individual y la robustez social (Serrano et al., 2019, p. 231).

Se trata de enmarcar el proceso de resiliencia en un espacio de participación sociopolítica, que reivindique formas de participación horizontales a través de prácticas y estrategias que permitan afrontar las crisis. Estas formas prácticas de construcción colectiva de la resiliencia podrían resignificar nuestra vida comunitaria de distintas formas: 1. Experimentar la vida pública, como sujetos políticos en una esfera de diálogo y articulación. 2. Construcción de nuevas narrativas en donde las atribuciones de las causas están relacionadas a un contexto histórico; destacar responsabilidades individuales, pero también de actores, ya sean individuales o institucionales, que deben aplicar correctamente las políticas y los recursos. Este aspecto debe enfrentarse al paradigma hegemónico basado en el esfuerzo y logros personales.

La situación de emergencia ante las tasas de mortalidad y pobreza, situación de crisis y empeoramiento de estándares de vida para muchas familias e infantes, no debe ser atribuible a un fracaso personal, pues los efectos pueden ser potencialmente destructores del capital social, orillando a las personas al aislamiento. Además, esta mirada también provoca ayuda y políticas asistencialistas. Generar estrategias de resiliencia articuladoras que apunten a las familias y a la comunidad es un asunto ético, dejar a huérfanos y familias a su suerte con la esperanza de surgimiento de héroes y heroínas, es desconocer que las adversidades se deben afrontar con

otros y desde otros. Es un llamado a la creatividad comunitaria, es un llamado a la compasión como un instrumento de subversión política. Es un llamado emergente a todos y todas.

Comentarios finales

En este momento histórico de quiebre, el uso de la palabra ha estado concentrado en élites económicas, académicas, políticas y adultocéntricas; con un sentido de la movilidad y la asociación roto; con una sociedad mexicana que asume que los niños y las niñas son propiedad de las familias, y con políticas que históricamente han olvidado a este sector de la población. ¿Por qué ahora que la pandemia provoca su orfandad sería un asunto de interés público? El Estado lo convierte en un asunto que se resume en un número aproximado de huérfanos.

El documento tiene la intención de visibilizar una pandemia oculta, y sacar de lo privado un asunto que debe ser público. El duelo y la resiliencia de familias e infantes debe ser un asunto político ¿Bajo qué estrategias? No se trata otra vez de tratar un asunto de forma normativa, con una serie de consejos para la asociación y la movilidad. Se trata de colocar la resiliencia en su dimensión comunitaria, política, social y de colocar al sujeto individual. Comprender la resiliencia como un proceso humano, histórico, que acontece con sujetos plurales y con una capacidad tanto ética como estética de imaginar y reinventar juntos la vida.

Referencias

- Atwoli, L., Ayunki, D., Hogan, J., Koech, J., Vreeman, R., Ayaya, S. et al. (2014). *Impact of Domestic Care Environment on Trauma and Posttraumatic Stress Disorder among Orphans in Western Kenya*. Los One.
- Baudrillard, J. (2008). *Cultura y Simulacro*. Kairos.
- Camhaji, E. (2022, 01 03). La pandemia posterga el regreso a clases presenciales en una docena de Estados de México. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2022-01-03/la-pandemia-posterga-el-regreso-a-clases-presenciales-en-una-docena-de-estados-de-mexico.html>
- CONEVAL. (2020). *Medición de Pobreza 2020*. México. https://www.coneval.org.mx/Medicion/PublishingImages/Pobreza_2020/Pobreza_2016-2020.jpg
- Cullel, J. M. (2021, noviembre 11). López Obrador admite el desabasto de medicamentos y exige al secretario de Salud una solución: “Ya no hay excusas”. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2021-11-11/lopez-obrador-admite-el-desabasto-de-medicamentos-y-exige-al-secretario-de-salud-una-solucion-ya-no-hay-excusas.html>

- _____. (2021, noviembre 29). México recorta el encargo de medicamentos a la ONU para 2022 tras los problemas de desabasto. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2021-11-29/mexico-recorta-el-encargo-de-medicamentos-a-la-onu-para-2022-tras-los-problemas-de-desabasto.html>
- Emerson, E. (n.d.). Poverty and children with intellectual disabilities in the world's richer countries. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* (29), 319-338.
- Garmezy, N. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development* (55), 97-111.
- Hincapié, D., López-Boo, F. y Rubio-Codina, M. (2020, junio). *El alto costo del COVID-19 para los niños. Estrategias para mitigar su impacto en América Latina y el Caribe*. BID. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-alto-costo-del-COVID-19-para-los-ninos-Estrategias-para-mitigar-su-impacto-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Imperial College London. (2021). *COVID-19 Orphanhood*. https://imperialcollegelondon.github.io/orphanhood_calculator/#/country/
- _____. (2021, julio 20). *Estudio mundial estima que 1,5 millones de niños han perdido a un cuidador a causa de la COVID-19*. https://www-imperial-ac-uk.translate.google/news/226833/global-study-estimates-15-million-children/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es-419&_x_tr_pto=sc.
- _____. (2022). *Children: The Hidden Pandemic 2021*. UK. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/downloads/community/orphanhood-report.pdf>
- INEGI. (2019, septiembre 30). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas de edad (10 de Octubre)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/edad2019_Nal.pdf
- _____. (2021, January 26). *Datos preliminares revelan que de enero a junio de 2020 se registraron 17 123 homicidios*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/Defcioneshomicidio_En-Jun2020.pdf
- _____. (2021, junio 17). *Estadísticas a propósito del día del Padre (20 de junio)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_PAPAS21.pdf
- _____. (2021, octubre 28). *Características de las defunciones registradas en México durante 2020*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/DefuncionesRegistradas2020preliminar.pdf>
- _____. (2022, enero 24). *Estadística de defunciones registradas de enero a junio de 2021 (preliminar)*. <https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=7104>
- Lera, M. J. y Allepuz, C. (2005). *Viviendo en chabolas* [Paper presented at the IV Jornadas de Desarrollo humano y educación. Educar para el cambio: escenarios en el desarrollo humano, Alcalá de Henares].

- Mazaira, J. y Gago, A. (1999). Efectos del fallecimiento parental en la infancia y adolescencia. *Revista de la Asociación de Especialistas en Neuropsiquiatría*, XIX(71), 407-418.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist* (53), 185-204.
- Meretoja, H. (2020, mayo 20). Dejemos de narrar la pandemia como una historia de guerra. *Open Democracy*. <https://www.opendemocracy.net/es/dejemos-de-narrar-la-pandemia-como-una-historia-de-guerra/>
- Monroy, J. (2022, January 10). Van casi 650 homicidios en México en los primeros 10 días del 2022. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/politica/Van-mas-de-600-homicidios-en-los-primeros-10-dias-del-2022-20220110-0038.html>
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2005). Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade. *Child Development* (76), 795-810.
- OMS. (2020). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---Covid-19>.
- Ortiz, A. (2020, junio 7). Duelo en infancia y adolescencia y en tiempos de COVID-19. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 38(1), 3-10.
- Pacto por la Primera Infancia. (2021, septiembre 2). *Se agrava la pobreza y pobreza extrema en la primera infancia*. México. <https://www.pactoprimerainfancia.org.mx/wp-content/uploads/2021/09/Bolet%C3%ADn-Ranking-Pobreza-en-PI.pdf>
- Raphael, B. (1984). The adolescent's grief and mourning. En *The anatomy of Bereavement. A handbook for caring professions* (pp. 139-176). Routledge.
- Roberton, T., Carter, E. D., Chou, V. B., Stegmuller, A. R., Jackson, B. y Tam, Y. (2020, Mayo). Early estimates of the indirect effects of the COVID-19 pandemic on maternal and child mortality in low-income and middle-income countries: a modelling study. *The Lancet Global Health*, 8(7). [https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X\(20\)30229-1/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X(20)30229-1/fulltext)
- Secretaría de Salud. (2021). *Exceso de Mortalidad en México Datos Abiertos*. Dirección General de Información en Salud. http://www.dgis.salud.gob.mx/contenidos/basesdedatos/da_exceso_mortalidad_mexico_gobmx.html
- Suárez, K. (2022, febrero 4). México rebasa los 91.000 casos infantiles de coronavirus y suma 855 muertes en menores. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2022-02-05/mexico-rebasa-los-91000-casos-infantiles-de-coronavirus-y-suma-855-muertes-en-menores.html>
- UNICEF. (2020). *Primera Infancia: Impacto emocional en la pandemia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/argentina/media/10606/file/Primera%20infancia.%20Impacto%20emocional%20en%20la%20pandemia%20.pdf>

_____. (2020, mayo 15). *Encuesta #ENCOVID19Infancia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/informes/encuesta-encovid19infancia>

Yaqub, S. (2002). Poor children grow into poor adults: harmful mechanisms or over-deterministic theory? *Journal of International Development* (14), 1081-1093.

Capítulo 7. Afrontamiento y calidad de vida de las personas adultas mayores ante COVID-19

Porfiria Calixto Juárez

Facultad de Trabajo Social Universidad Autónoma de Sinaloa

José Aldo Hernández Murúa

Facultad de Educación Física y el Deporte

Universidad Autónoma de Sinaloa

Ramona Romero Segovia

Facultad de Trabajo Social Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

Actualmente se lleva a cabo la investigación denominada *COVID-19, salud mental y calidad de vida de las Personas Adultas Mayores institucionalizadas y no institucionalizadas en Ciudad Victoria Tamaulipas: efectos y experiencias*. De ella, se deriva el presente artículo con el objetivo de abordar avances sobre el estado del arte de algunas categorías. Se efectuó una búsqueda y revisión bibliográfica interdisciplinaria internacional y nacional desde el año 2020 hasta abril 2022 en Google Académico, PubMed, tesis de grado y revistas de trabajo social: *Cuadernos de Trabajo Social, Trabajo Social Hoy, Trabajo Social UNAM, Revista de Trabajo Social Prospectiva* y *AZARBE*. Las líneas de investigación que se tomaron en cuenta fueron: adulto mayor institucionalizado, afrontamiento y calidad de vida ante COVID-19. El resultado incluye una conceptualización, objetivos, metodología, técnicas, instrumentos, teorías, resultados o conclusiones que orientarán la investigación en proceso señalada. Coincidiendo la mayoría en que el COVID-19 afectó la calidad de vida de las personas adultas mayores, sin embargo, el grupo etario utilizó su capacidad de resiliencia y diversas estrategias de afrontamiento ante el escenario de pandemia por COVID-19.

Palabras clave: calidad de vida, afrontamiento, adulto mayor y COVID-19.

Introducción

Mundialmente, en el 2019 se presentó un virus mortal que, en un primer momento, ocasionó gran cantidad de contagios y muertes en personas adultas mayores. El virus COVID-19 fue declarado pandemia (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2020) y se implementaron medidas obligatorias como: confinamiento obligado, distanciamiento y aislamiento social para evitar el aumento de contagios y muertes. Pero se dieron efectos negativos en la calidad de vida de la población en general, particularmente en personas mayores de 60 años, quienes presentan condiciones de vulnerabilidad y características biológicas propias de la edad

frente a este virus. Por lo tanto, vivieron experiencias significativas; utilizaron su capacidad de resiliencia y diversas habilidades y estrategias de afrontamiento. Se generó una incertidumbre debido a la difusión en los medios de comunicación masiva de que la población más propensa a contagiarse de COVID-19 eran las personas adultas mayores.

La pandemia por COVID-19 trajo un gran número de contagios, muertes, incertidumbre y desafíos en todos los seres humanos, en particular en personas adultas mayores. Mundialmente, hasta abril 2022, se presentaron más de seis millones de muertes. En México, se han presentado 323 944 muertes (OPS, 2021a). Tamaulipas no ha sido la excepción, ya que hasta la fecha señalada se presentaron 7 828 muertes. En Ciudad Victoria se registraron 663 fallecimientos (Secretaría de Salud del Gobierno del Estado de Tamaulipas, 2022).

De las cifras señaladas, la mayoría de las muertes se presentaron en personas adultas mayores de 60 años (Lee et al., 2020; González et al., 2021). Los decesos de este grupo poblacional representan el 19% y un 62% de muertes por COVID-19 que vivían en centros de atención o residencias (Comas-Herrera et al., 2020). Una mayoría de personas adultas mayores murieron aisladas y solas (Médicos sin Fronteras, 2020). Por lo anterior, se debe prestar atención primordial a este grupo colectivo, porque el COVID-19 los aqueja de manera relevante, tanto física como mentalmente (Kessler y Bowen, 2020).

Justificación

El grupo poblacional que más se vio afectado fueron las personas adultas mayores de 60 años. Además, mundialmente, este tipo de población va en aumento (Organización de las Naciones Unidas, s.f.). En México, las investigaciones de este grupo colectivo institucionalizado son insuficientes (Gutiérrez y Hernández-Lara, 2021), y las del grupo no institucionalizado relacionadas con afrontamiento y calidad de vida son mínimas.

Tampoco se encontraron suficientes estudios en los que se describa, explique, analice o compare grupos poblacionales en los contextos señalados respecto al afrontamiento y calidad de vida ante COVID-19. Por lo anterior, se considera relevante estudiar la realidad que vive este grupo etario en alojamientos de larga duración en el contexto de pandemia por COVID-19 (Curiskis et al., 2021). El aporte de resultados contribuirá a la generación de conocimiento en Trabajo Social. Del mismo modo, abonará o refutará derivaciones encontradas al respecto.

La relevancia del estudio es porque la pandemia vino a revolucionar el mundo en todos los ámbitos del ser humano. Aunado a esto, se enfatiza el fenómeno mundial que existe del envejecimiento y que seguirá acrecentando. Las personas

adultas mayores han sido las más afectadas por COVID-19. Por ello, se pretende evidenciar y describir los efectos negativos que ha dejado la pandemia en la calidad de vida de este grupo poblacional a partir de la descripción de los estudios que se han realizado en esta línea de investigación.

Ahora bien, ¿qué vendrá después de la pandemia?, ya que los síntomas persistirán por largo tiempo y esto reducirá la calidad de vida. Los sobrevivientes de COVID-19 podrían desarrollar consecuencias a largo plazo y, por ende, requerirán cuidados multidisciplinarios (Semo y Frissa, 2020), ya sea en su hogar o en la institución en la que se encuentran.

El estudio en curso se alinea con la propuesta en la tercera y cuarta esfera del *Decenio del envejecimiento saludable 2020-2030*; la tercera señala una atención primaria e integral para dar respuesta a personas adultas mayores antes y después de la pandemia, la cuarta refiere que si los sujetos han sufrido disminución en su capacidad física y mental, accedan a una asistencia a largo plazo y de calidad en relación con los derechos y dignidad humana (Decade of Healthy Ageing, 2020). Porque si no se atienden las necesidades de este grupo etario, al término de la pandemia las consecuencias serán más significativas.

Metodología

La investigación en curso se lleva a cabo en Ciudad Victoria Tamaulipas, México, se enmarca en un paradigma mixto secuencial explicativo. Para el enfoque cuantitativo, se abordará el paradigma positivista; se obtendrán datos sociodemográficos, se valorará y comparará su salud mental y calidad de vida mediante los instrumentos WHOQOL-BREF y la dimensión mental del SF-12. Respecto a lo cualitativo, se utilizará el método fenomenológico para comprender las experiencias vividas.

En cuanto al trabajo que se presenta, se llevó a cabo una búsqueda y revisión bibliográfica del año 2020 hasta abril del 2022 en Google Académico, PubMed y revistas de trabajo social. Las palabras tomadas en cuenta fueron: adulto mayor institucionalizado, adulto mayor no institucionalizado, calidad de vida, afrontamiento y COVID-19. Los criterios de inclusión fueron estudios con las fechas mencionadas, que abordaran personas mayores de 60 años y que contemplaran dos términos por lo menos. Se revisaron títulos y resúmenes, se evaluó la calidad de los estudios y al final se seleccionaron 23 indagaciones que cumplieron con los criterios de inclusión. Después, se desarrolló el estado del arte.

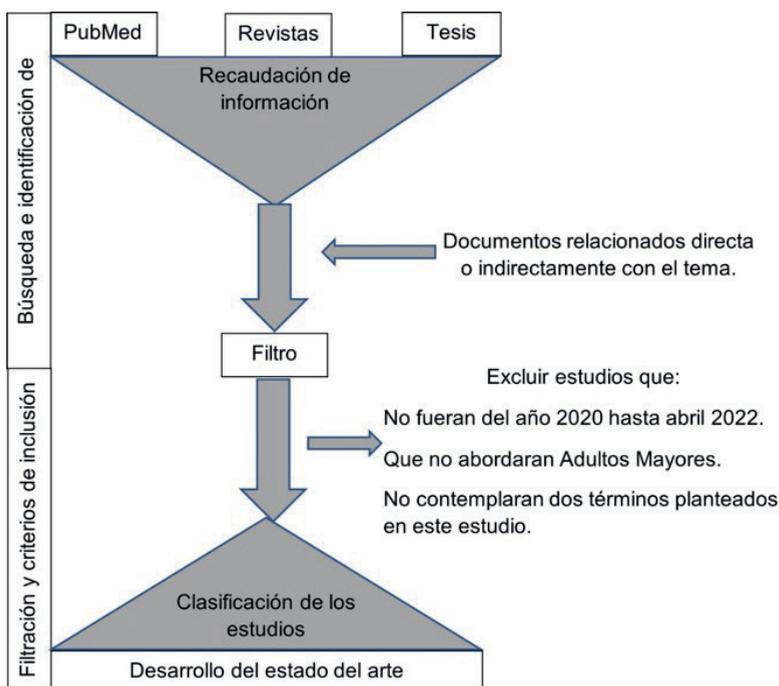


Figura 7. Diagrama bibliográfico

Fuente: elaboración propia.

Estado del arte

El apartado muestra definiciones y conocimiento actual relacionado directa o indirectamente con el estudio en curso, mostrando lo más significativo y relacionado con la investigación en proceso, significa que se respetó en su mayoría lo descrito por los investigadores. Al culminar, se muestra una tabla que brinda un resumen del estado del arte.

La persona adulta mayor es un ser humano de 65 años o más que presenta cambios físicos y un proceso de envejecimiento, con dependencia para realizar algunas actividades diarias (Pérez et al., 2013). Mientras que la calidad de vida es el bienestar, felicidad y satisfacción del ser humano que le permite tener capacidad de proceder o actuar en algún determinado instante de su vida (Savigne et al., 2021).

En cuanto a la línea de investigación sobre personas adultas mayores institucionalizadas relacionadas con COVID-19, Araújo et al. (2021) señalan que esta población experimentó efectos nocivos del aislamiento, ausencia de afectividad y contacto familiar, generando miedo, tristeza y depresión, empeorando

enfermedades cardíacas, problemas musculares, esqueléticos, neurológicos, entre otros. Los autores abordaron el enfoque de atención de necesidades humanas básicas de Wanda Horta y refieren la implementación de un abordaje paliativo para casos necesarios en la institución, siguiendo principios éticos con el fin de garantizar la calidad de vida, confort y dignidad del adulto mayor institucionalizado.

Los autores concluyen que las personas adultas mayores institucionalizadas son más vulnerables ante la pandemia por COVID-19, debido a la alta letalidad del virus en población de edad avanzada, presencia de comorbilidades y precariedad en la institución en que se encuentran. En concordancia, Davidson y Szanton (2020), en su estudio denominado *Nursing homes and COVID-19: We can and should do better*, documentan altas tasas de transmisión del virus y que la cantidad de casos positivos y decesos por COVID-19 ha incrementado en el mundo.

En esta misma línea, la persona adulta mayor institucionalizada se encuentra en vulnerabilidad grave, ya que no todas las casas de alojamiento tienen servicios de salud, consultorio médico o suministro de medicamentos (Gutiérrez y Hernández-Lara, 2021). Sumando, el estado del adulto mayor vulnerable merece un cuidado especial porque se encuentra en riesgo; habitan en ambientes insalubres, son más susceptibles al contagio y poseen mayor riesgo de exposición por las circunstancias en las que se hallan (De Sousa, 2020).

En cuanto a la vulnerabilidad, la OPS (2020b) refiere que las personas adultas mayores son más vulnerables ante la COVID-19. Ya que tienen un sistema inmune más frágil que otros grupos poblacionales y en la mayoría de los casos presentan enfermedades crónicas -diabetes, hipertensión, afecciones cardiovasculares y pulmonares-, por lo tanto, su capacidad para responder a los contagios es mínima. En esta misma línea, Lucas-Zambrano et al. (2021) expusieron su estudio fenomenológico *Efectos emocionales negativos en los adultos mayores a lo largo de la cuarentena por COVID-19 en Santo Domingo*, en el que participaron 50 adultos mayores de 69 a 83 años, aplicaron entrevista semiestructurada, con muestreo por conveniencia. El objetivo fue lograr que las personas de la tercera edad institucionalizadas en el Gerontológico los Rosales 4ta etapa en Santo Domingo, expresaran sus sentimientos respecto a la pandemia para comprender el impacto que están sufriendo. Encontraron que la cuarentena dejó sentimientos de preocupación, soledad, tristeza y temor de contagiarse.

Gutiérrez y Hernández-Lara (2021) estudiaron el caso del *COVID-19 en la vejez institucionalizada: cuidados de las personas mayores en frontera norte de México* para explorar las condiciones de alojamientos para personas mayores en donde reciben atención y cuidados con el objetivo de mostrar sus capacidades de respuesta y manejo de la pandemia por COVID-19 que embistió a todos en el mundo.

Analizaron los datos del Censo de Alojamientos de Asistencia Social del INEGI del 2020. Contemplaron seis estados de la frontera norte de México, expusieron características de las instituciones y las implicaciones durante la pandemia de COVID-19. Los hallazgos señalaron condiciones materiales medianamente suficientes, pero no óptimas, servicios médicos y de salud limitados. Además, las casas hogar y alojamientos cuentan con poco personal que no tiene capacitación indicada, dejando desprotegidos a los adultos mayores ante una crisis de salud, económica y social como lo vivido. Las instituciones no están preparadas para emergencias sanitarias y dar respuesta a este tipo de eventos, como la COVID-19.

El estudio de Haddini y Hernández (2020), titulado *La tercera edad y el COVID-19*, abordó investigaciones de China, OMS, Ministerio de Salud de España y otros, con el propósito de estudiar el colectivo de tercera edad y las residencias en plena crisis sanitaria por COVID-19. Los autores critican y denuncian el trato que reciben las personas adultas mayores, que deben recibir mejor trato por el grave riesgo de contagiarse de este virus.

En concordancia, las personas adultas mayores institucionalizadas y no institucionalizadas se encuentran en vulnerabilidad al vivir y afrontar experiencias significativas que afectarán su calidad de vida, salud mental y funcionalidad. Ciertas personas adultas mayores pueden ser vulnerables cada vez más, por su mala salud progresiva (Fenge et al., 2012).

Además, las personas adultas mayores institucionalizadas se encuentran encerradas y generan sentimientos de aislamiento social y psicológico ante COVID-19; el 37.1% experimentaron depresión y ansiedad; asimismo, el aislamiento, miedo y estrés contribuyeron a la aparición de trastornos de salud mental (Fontes et al., 2020).

En cuanto a la línea de investigación sobre afrontamiento relacionada con personas adultas mayores y COVID-19, un primer trabajo corresponde a Pisula et al. (2020), fue exploratorio y se denominó: *Estudio cualitativo sobre adultos mayores y la salud mental durante el confinamiento por COVID-19 en Buenos Aires, Argentina - parte 1*. Participaron 39 adultos mayores de 60 años; el objetivo fue explorar las necesidades emergentes relacionadas con salud mental de adultos mayores aislados en este periodo e identificar las principales redes de contención con que cuentan, así como estrategias de afrontamiento emergentes ante la situación. Los autores trabajaron cinco ejes transversales: configuraciones vinculares, recursos y estrategias de afrontamiento, estados afectivos, emociones, percepciones y reflexiones sobre el futuro y acciones emergentes del enfoque participativo. Los participantes relataron angustia, ansiedad, enojo, incertidumbre, hartazgo y temor al contagio de sí mismos y de sus seres queridos. Además, identificaron individuos en mayor vulnerabilidad al

vivir solos, en pequeños ambientes cerrados, con redes vinculares frágiles o limitado manejo de tecnologías, encontraron estrategias de afrontamiento para atravesar la situación y la tecnología fue factor fundamental en mantenimiento de los vínculos. Respecto a las estrategias de afrontamiento utilizadas por los participantes, fueron: caminar por el jardín de sus casas, dedicación a la jardinería y huerta; laborando con las plantas, flores o cortar el pasto. Los autores no plantean un fundamento teórico, sin embargo, refieren que, de acuerdo con sus resultados, se pudiera retomar el paradigma de la complejidad de Morín, que observa la complejidad como un tejido de acontecimientos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares que instituyen el mundo fenoménico (De Lellis y Mozobancyk, 2013).

Fontes et al. (2020), en Brasil, muestran su propuesta de investigación: *Impactos de la pandemia del SARS-CoV-2 en la salud mental de las personas mayores*. Con base en la literatura, buscaron ilustrar y correlacionar aspectos mentales, psiquiátricos y consecuencias psicológicas en adultos mayores durante la pandemia. Los autores refieren que las estrategias de afrontamiento han cambiado la dinámica social, existiendo efectos adversos en la salud mental; las personas adultas mayores presentan enfermedades del corazón, diabetes *mellitus* e hipertensión, las cuales afectan el pronóstico del COVID-19 y muerte.

Otro estudio fue el de Mero y Sánchez, (2021), titulado *Afrontamiento en Adultos Mayores con COVID-19*. Emplearon metodología cualitativa interpretativa, aplicaron entrevista abierta no estructurada a cuatro sujetos elegidos por muestreo bola de nieve. Concluyeron que el afrontamiento en adultos mayores con COVID-19 se ha desarrollado en su entorno mediante un proceso de transición mental entre apreciación de estímulos y sus percepciones originando respuestas adaptativas satisfactorias.

En esta línea, Emerson (2020) realizó la indagación *Afrontamiento de la cuarentena y el distanciamiento social durante la pandemia por COVID-19 en los mayores de 60 años en los Estados Unidos*. El objetivo fue evaluar el impacto de la indicación de quedarse en casa y el distanciamiento social en adultos de 60 años o más durante el brote de COVID-19. Se empleó un muestreo de conveniencia, aplicando una encuesta administrada vía internet. Se obtuvieron 833 respuestas, encontrando que un 36 % de los participantes experimentaron estrés y el 42.5 % presentaron soledad.

En alrededor de un tercio de los participantes, la sensación de soledad aumentó durante el distanciamiento social. Llevaron a cabo más actividades solitarias y menos actividades presenciales, usaron correo electrónico, mensajes de texto más de lo normal y pasaban más tiempo de lo habitual con sus computadoras o tabletas. Observaron diferencias significativas entre los encuestados más jóvenes (60-70 años) y los mayores (>71). Se concluyó que el distanciamiento social tuvo consecuencias

significativas respecto a la soledad y comportamientos que afectan la salud en los participantes. En este mismo tema, Briones y Moya (2020) efectuaron el estudio *Estrategias de afrontamiento familiar frente a la depresión que vivió el miembro adulto mayor durante el primer mes de confinamiento por COVID-19*. Analizaron estrategias de afrontamiento que han adoptado familias frente al adulto mayor en situación de depresión debido al confinamiento por COVID-19. La muestra fue de 100 personas adultas mayores y 91 familias, a las que aplicaron una encuesta semiestructurada. Encontraron que la cuarentena aumentó la posibilidad del surgimiento de síntomas depresivos o el desarrollo de los que ya existían. Sin embargo, las estrategias de afrontamiento familiar y del adulto mayor no siempre influyeron de manera directa en la situación de depresión del adulto mayor. Las estrategias más utilizadas fueron: la búsqueda de apoyo espiritual -rezar y escuchar misa/culto virtual- y estrategias relacionadas con lazos de afinidad, en especial con sus familiares.

Lacub et al. (2020) realizaron la investigación titulada *Aspectos emocionales de las personas mayores durante la pandemia COVID 19*. Aplicaron 757 encuestas, contemplaron aspectos anímicos, emocionales, conductuales, cognitivos, de apoyo social e instrumental, así como los modos para enfrentar la pandemia. El objetivo fue conocer y analizar efectos emocionales de personas de 60 años y más en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires frente a la pandemia por el COVID-19 y aislamiento social preventivo. Se afirmó que los participantes contaban con mecanismos de regulación emocional efectivos para afrontar la pandemia y aislamiento social preventivo.

Vannini et al. (2021) efectuaron un estudio para investigar niveles percibidos de estrés, resiliencia y estrategias de afrontamiento relacionadas con COVID-19 en una muestra de 141 adultos mayores que habitan en la comunidad y que fueron parte de dos estudios en Massachusetts, EE.UU. Utilizaron instrumentos ya validados (PSS-14, CD-RISC-10 y COPE breve). Como resultado, los participantes presentaron nivel moderado de estrés relacionado con COVID-19 y niveles altos de resiliencia. Una resiliencia se asoció con mayor uso de comportamientos de afrontamiento adaptativos y menor uso de comportamientos de afrontamiento desadaptativos. El uso de estrategias de afrontamiento desadaptativas se asoció con más estrés. Además, los análisis de regresión jerárquica revelaron que la resiliencia fue el predictor único más fuerte de estrés, lo que explica en gran medida las asociaciones de resultados de afrontamiento observadas. En conjunto, los hallazgos sugieren que la resiliencia es fundamental para hacer frente al estrés durante la pandemia de COVID-19.

Boumans et al. (2021) realizaron un estudio cualitativo para explorar cómo los adultos mayores de 55 años enfrentaron el aislamiento de contacto en un entorno hospitalario durante la COVID-19 para mejorar su bienestar físico y psicológico.

Participaron 22 adultos mayores a los que aplicaron entrevistas semiestructuradas. Se evidenció que las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción y en el problema fueron utilizadas por la muestra señalada. Además, la confianza en el personal y buscar apoyo de la familia/amigos fueron importantes estrategias de afrontamiento centradas en la emoción. Los autores abordaron la teoría de Richard Lazarus y Susan Folkman.

Greenwood-Hickman et al. (2021) efectuaron un estudio para explorar los impactos en la salud física, mental y social de la pandemia en los adultos mayores y sus técnicas de afrontamiento. Aplicaron 25 entrevistas semiestructuradas. La mayoría de los participantes presentaron un comportamiento más sedentario por limitaciones para salir de casa y un mayor tiempo libre para dedicarse sentados a pasatiempos como leer, tejer, ver televisión, mayores niveles de actividad física y ejercicio intencionales al aire libre o en línea. Se evidenció alto nivel de estrés y gran disminución en la conexión social en persona. La conexión virtual con otros se dio a través del teléfono y video, con amigos y familiares, participar en grupos y actividades comunitarias, hacer frente al estrés y aislamiento social. Una estrategia de afrontamiento significativa fue la actitud positiva y perspectiva obtenida de dificultades del pasado.

Referente a la línea de investigación sobre calidad de vida de personas adultas mayores ante COVID-19, Iraizoz et al. (2021) llevaron a cabo un estudio observacional, descriptivo y transversal denominado *Salud mental, seguridad y calidad de vida del adulto mayor en tiempos de COVID-19*. El objetivo fue valorar los efectos de la situación sanitaria actual sobre la salud mental, la percepción de seguridad y calidad de vida de 270 personas adultas mayores de la Provincia El Oro, Ecuador. Emplearon la escala WHOQOL-BREF. La cual arrojó que 114 personas presentaron sentimientos negativos. Encontraron valores de correlación negativos bilaterales al relacionar sentimientos negativos con todos los ítems y relación positiva con la seguridad y calidad de vida. Predominaron sentimientos negativos, depresión, tristeza e incertidumbre que afectaron la salud mental. Mientras que las preocupaciones perturbaron el sentido y disfrutar la vida, por ello, disminuyó la calidad de vida y la salud.

Lebrasseur et al. (2021) llevaron a cabo una indagación en Québec, Canadá, denominada *Impact of the COVID-19 Pandemic on Older Adults: Rapid Review*. Hicieron revisión rápida para sintetizar investigación existente sobre el impacto de la pandemia COVID-19 y medidas de aislamiento y protección asociadas en adultos mayores. Se destacaron síntomas psicológicos, disminución de actividad social, reducción de actividad física, alteraciones de sueño, exacerbación de la discriminación por edad y deterioro físico de poblaciones ancianas.

Además, encontraron que la disminución de vida social y mínima interacción se asociaron con aumento de depresión y reducción en su calidad de vida. En esta misma línea, pero en Lima, Perú, Tenorio-Mucha et al. (2021) efectuaron el estudio *Calidad de vida de Adultos Mayores de la Seguridad Social peruana durante la pandemia por COVID-19*, para evaluar la calidad de vida de 99 adultos mayores de los Centros del Adulto Mayor (CAM) de la seguridad social durante la pandemia por COVID-19.

Aplicaron el cuestionario EQ-5D-3L, considerando la movilidad, cuidado personal, actividades cotidianas, dolor, malestar/depresión. También midieron depresión, ansiedad, comorbilidades y estado funcional de los participantes. Concluyeron que la calidad de vida de esta población etaria fue influida por múltiples factores que se deben abordar para mejorar su bienestar físico y mental.

Sumando a lo anterior, Herrera et al. (2021) llevaron a cabo el estudio *Calidad de vida de las personas mayores chilenas durante la pandemia COVID-19*. El objetivo fue analizar consecuencias sociales, sanitarias y psicológicas de la pandemia de COVID-19 en el seguimiento de una cohorte de personas mayores en Chile. Evaluaron síntomas depresivos, de ansiedad, percepción de aislamiento social, soledad, apoyo social, resiliencia, uso de tecnologías de información y comunicación, inseguridad alimentaria, situación residencial, percepción de la salud y problemas de salud. Utilizaron encuesta telefónica a una muestra representativa de personas adultas mayores de 60 años, que se habían encuestado a fines del 2019. Dentro de los resultados, la pandemia COVID-19 ha afectado de manera significativa a los participantes, disminuyendo niveles de bienestar subjetivo y afectando sobre todo a su salud mental; con aumento de síntomas ansiosos y depresivos. El estado de salud también empeoró, aumentando problemas de memoria y gastrointestinales, ambos asociados al estrés que ha implicado la experiencia de pandemia por COVID-19.

Gómez (2021) efectuó la investigación *COVID-19: reflexiones filosóficas y gerontológicas desde la adaptabilidad y calidad de vida*, para mostrar cómo una versión modificada del método de Sgreccia con las categorías de adaptabilidad y calidad de vida resulta de utilidad para formular y pensar los problemas de los adultos mayores en la emergencia del COVID-19. Primero analizó antecedentes empíricos afines con la vejez y COVID-19, mostrando la vulnerabilidad de este grupo poblacional ante la pandemia. Después, derivó deberes éticos generados en torno a personas adultas mayores, establecidos por la reflexión y categorías. Se busca que las categorías señaladas lleven a reconocer la solidaridad y sociabilidad como eje de equilibrio entre responsabilidad y deber ante los ancianos.

En Argentina, el Observatorio Humanitario de la Cruz Roja (2021) llevó a cabo el estudio *Los adultos mayores en Argentina*. Algunos de los objetivos fueron: evaluar el estado general de la salud de la población y el impacto de la pandemia

sobre ellos, medir su nivel de satisfacción con la vida que tienen. Encontraron que el 72% de personas adultas mayores presentó al menos una dificultad para recordar, ver, comunicarse, auto cuidarse, caminar u oír.

Poudel et al. (2021) estudiaron el *Impacto del COVID-19 en la calidad de vida relacionada con la salud (CVRRS) de los pacientes: una revisión estructurada*. Fue una búsqueda entre diciembre 2019 y enero 2021 en PubMed, Scopus y Medline y sitios *web* de organizaciones de salud pública. Descubrieron que el COVID-19 impacta en la calidad de la salud en pacientes con infección de duración típica y con la enfermedad prolongada. Además, encontraron mayor impacto en la CVRS en pacientes con COVID-19 agudo, mujeres, edades más avanzadas, pacientes con enfermedad más grave de países de bajos ingresos.

Quiroga-Sanzana et al. (2022) estudiaron la *Percepción de apoyo social y calidad de vida: la visión de Personas Mayores chilenas en el contexto de pandemia durante el 2020* para conocer los niveles de apoyo social y percepción de calidad de vida en personas adultas mayores en el contexto de pandemia. El enfoque fue cuantitativo, transversal y descriptivo correlacional. Participaron 51 hombres y 90 féminas. Se determinó que los factores de apoyo social, familiar, de amigos y calidad de vida en las dimensiones de salud física, psicológica, ambiente y relaciones sociales coadyuvan a que los participantes señalen una percepción normal-positiva. Sin embargo, el COVID-19, generó consecuencias negativas a nivel anímico, porque un 66% mencionó sentir tristeza frecuentemente al no poder compartir tiempo con sus seres queridos, del mismo modo, el 61% refirió sentir miedo y un 42% manifestó soledad a menudo, la mayoría del tiempo y siempre.

Verma et al. (2022) revisaron el *Impacto social de COVID-19 en adultos mayores con cáncer*. Los resultados relacionados con calidad de vida percibida fueron inconsistentes. Sin embargo, las preocupaciones comunes que se relacionaron con contagiarse de COVID-19 fueron las transiciones de supervivencia y sentimientos de aislamiento. Las estrategias de afrontamiento de este grupo poblacional fueron el cuidado espiritual, experiencia vivida, aceptación y reinterpretación positiva.

Tabla 2. Resumen del estado del arte

Autores, año, país y área	Metodología	Resultados o conclusiones
Pisula et al. (2020). Argentina. Salud, psicología y Sociología.	Enfoque cualitativo. Investigación-acción Constructivista. 39 adultos mayores de 60 años.	Angustia, ansiedad, enojo, incertidumbre, hartazgo y temor al contagio de sí mismos y de sus seres queridos. Las estrategias de enfrentamiento fueron: caminar por el jardín, jardinería y huerta.
Davidson y Szanton (2020). USA. Salud.	Documental	Altas tasas de transmisión del virus y mundialmente, la cantidad de casos positivos y decesos por COVID-19, se ha incrementado de manera impresionante.
Fontes et al. (2020). Brasil.	Búsqueda	Las estrategias de enfrentamiento ante la situación de COVID-19 han cambiado la dinámica social, existiendo efectos adversos en la salud mental.
Haddini y Hernández (2020). España. Criminología.	Revisión	Refieren que las personas adultas mayores deben recibir mejor trato por el grave riesgo de contagiarse el virus COVID-19.
Emerson (2020). Estados Unidos. Salud.	Enfoque cuantitativo. Encuesta administrada vía internet. Se obtuvieron 833 respuestas.	Consecuencias significativas respecto a la soledad y comportamientos que afectan a la salud en los participantes, de los cuales varían según el grupo etario.
Briones y Moya (2020). Ecuador. Trabajo Social.	Enfoque mixto. 100 personas adultas mayores y 91 familias. Encuesta semiestructurada.	Aumentó la posibilidad del surgimiento de síntomas depresivos o el desarrollo de las que ya existían. La búsqueda de apoyo espiritual (rezar y escuchar misa/culto virtual) y estrategias de enfrentamiento familiar fueron las estrategias utilizadas.
Lacub et al. (2020). Buenos Aires Psicología.	Enfoque cuantitativo 757 personas de 60 años y más. Cuestionario.	Mecanismos de regulación emocional efectivos para afrontar la pandemia y aislamiento social preventivo.
Araújo et al. (2021). Brasil. Salud.	Enfoque de atención de necesidades humanas básicas de Wanda Horta.	Efectos nocivos del aislamiento, ausencia de afectividad y contacto familiar generando miedo, tristeza y depresión empeorando enfermedades cardíacas y problemas musculares en personas mayores institucionalizadas.

Autores, año, país y área	Metodología	Resultados o conclusiones
Lucas-Zambrano et al. (2021). Ecuador. Salud.	Enfoque cualitativo, fenomenológico. 50 adultos mayores institucionalizados. Entrevista semiestructurada.	Sentimientos desagradables y temor de contagiarse, pérdida momentánea de la autonomía en los adultos mayores y un cambio radical que afectó su vida diaria.
Gutiérrez y Hernández-Lara (2021). México. Ciencias Sociales y Políticas.	Estudio de caso.	Condiciones materiales medianamente suficientes, pero no óptimas, servicios médicos y de salud limitados. Poco personal sin capacitación. Dejando desprotegidos a los adultos mayores ante COVID-19. Las instituciones no están preparadas para emergencias sanitarias y dar respuesta a este tipo de eventos.
Mero y Sánchez (2021). Ecuador. Enfermería.	Enfoque cualitativo interpretativo. Entrevista abierta no estructurada, cuatro participantes.	El afrontamiento en adultos mayores con COVID-19 se ha desarrollado en su entorno mediante un proceso de transición mental entre apreciación de estímulos y sus percepciones originando respuestas adaptativas eficaces. Pero también hay respuestas ineficaces en las que se necesita intervenir.
Vannini et al. (2021). Massachusetts, EE. UU. Salud.	Enfoque cuantitativo. 141 Adultos Mayores de la comunidad. Instrumento PSS-14, CD-RISC-10 y COPE breve.	Nivel moderado de estrés relacionado con COVID-19 y niveles altos de resiliencia. Los hallazgos sugieren que la resiliencia es fundamental para hacer frente al estrés durante la pandemia de COVID-19.
Boumans et al. (2021). Salud.	Enfoque de evaluación realista. 22 adultos mayores. entrevistas semiestructuradas.	Estrategias de afrontamiento centradas en la emoción (confianza en el personal y buscar apoyo de la familia/amigos) y centradas en el problema.
Gómez (2021). España. Filosofía	Revisión	Vulnerabilidad de las personas mayores, se derivó deberes éticos generados en torno a ellos, establecidos por la reflexión y categorías.
Greenwood-Hickman et al. (2021). Estados Unidos. Salud.	Enfoque cualitativo. Personas adultas mayores. 25 entrevistas semiestructuradas.	Aumento en el comportamiento sedentario. Alto nivel de estrés y gran disminución en la conexión social en persona.

Autores, año, país y área	Metodología	Resultados o conclusiones
Greenwood-Hickman et al. (2021). Estados Unidos. Salud. Iraizoz et al. (2021). Ecuador. Salud.	Enfoque cualitativo. Personas adultas mayores. 25 entrevistas semiestructuradas. Enfoque cuantitativo. 270 Personas Adultas Mayores. Escala WHOQOL-BREF.	La actitud positiva y perspectiva obtenida de dificultades del pasado fue una estrategia de afrontamiento significativa. Sentimientos negativos que afectaron la salud mental y las preocupaciones perturbaron el sentido y disfrutar la vida. Disminuyendo la calidad de vida relacionada con la salud.
Lebrasseur et al. (2021). Canadá. Salud.	Revisión.	La disminución de vida social y mínima interacción, se asociaron con aumento de depresión y reducción en la calidad de vida de las personas adultas mayores.
Tenorio-Mucha et al. (2021). Perú. Salud. Herrera et al. (2021). Chile. Enfermería y envejecimiento.	Enfoque cuantitativo. 99 Adultos Mayores. Cuestionario EQ-5D-3L. Enfoque cuantitativo. Encuesta telefónica. Muestra representativa de Personas Adultas Mayores de 60 años.	La calidad de vida fue influida por múltiples factores que se deben abordar para mejorar su bienestar físico y mental. Disminuyeron los niveles de bienestar subjetivo, afectando su salud mental. El estado de salud en general empeoró, aumentando problemas de memoria y gastrointestinales, asociados al estrés que ha implicado la experiencia de pandemia por COVID-19.
Observatorio Humanitario de la Cruz Roja (2021). Argentina. Salud.	Enfoque cuantitativo. Encuesta.	La pandemia generó un mayor consumo de tranquilizantes, ansiolíticos o sedantes en las mujeres y los adultos menores de 75 años. El 72% presentó al menos una dificultad para recordar, ver, comunicarse, auto cuidarse, caminar u oír. El Índice de Bienestar se encontró en una posición relativamente baja.
Poudel et al. (2021). Reino Unido. Salud.	Revisión estructurada.	El impacto de COVID-19 en la CVRS de pacientes con COVID agudo y prolongado es sustancial. Hubo un impacto desproporcionado por género, edad, gravedad de la enfermedad y país de estudio.

Autores, año, país y área	Metodología	Resultados o conclusiones
Verma et al. (2022). Reino Unido. Salud.	Revisión rápida.	Resultados relacionados con calidad de vida inconsistentes. Pero las preocupaciones comunes relacionadas con contagiarse de COVID-19 fueron las transiciones de supervivencia y sentimientos de aislamiento. El cuidado espiritual, experiencia vivida, aceptación y reinterpretación positiva fueron las estrategias de afrontamiento.
Quiroga-Sanzana et al. (2022). Chile. Trabajo Social.	Enfoque cuantitativo. 141 personas mayores.	Los factores de apoyo social, familiar, de amigos y calidad de vida en las dimensiones de salud física, psicológica, ambiente y relaciones sociales coadyuvan a que los participantes señalen una percepción normal-positiva.

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Al llevar a cabo la revisión del conocimiento acumulado, se identificaron 26 investigaciones que aportaron significativamente al planteamiento del problema del estudio en curso. La línea de personas adultas mayores institucionalizadas o en residencias es seguida por múltiples autores (Fenge et al., 2012; Haddini y Hernández, 2020; De Sousa, 2020; Araújo et al., 2021; Davidson y Szanton, 2020; Gutiérrez y Hernández-Lara, 2021; Lucas-Zambrano et al., 2021; 2021). En cuanto al grupo etario no institucionalizado, no se encontraron estudios en la búsqueda realizada con este término. Sin embargo, existen indagaciones sobre los lugares no institucionalizados (Quiroga-Sanzana et al., 2022; Observatorio Humanitario de la Cruz Roja, 2021; Herrera et al., 2021; Iraizoz et al., 2021; Greenwood-Hickman et al., 2021; Vannini et al., 2021; Lacub et al., 2020; Briones y Moya, 2020; Emerson, 2020; Mero y Sánchez, 2021; Pisula et al., 2020).

La OPS (2020a) refiere que las personas adultas mayores son más vulnerables ante COVID-19. Pero las institucionalizadas son más (Araújo et al., 2021; Gutiérrez y Hernández-Lara, 2021). Debido a la alta letalidad del virus en población de edad avanzada, presencia de comorbilidades y precariedad en la institución en que se encuentran, porque habitan en ambientes insalubres, son más susceptibles al contagio y tienen mayor riesgo de exposición (Araújo et al., 2021; De Sousa, 2020).

Las instituciones no se encuentran preparadas para emergencias sanitarias y brindar respuesta a este tipo de eventos, como COVID-19 (Gutiérrez y Hernández-

Lara, 2021). Los participantes institucionalizados experimentaron sentimientos de miedo a contagiarse, tristeza, depresión, preocupación, soledad (Araújo et al., 2021; Lucas-Zambrano et al., 2021). Por lo tanto, esta población debe recibir mejor trato por el grave riesgo de contagiarse de este virus (Haddini y Hernández, 2020).

También se muestran estudios respecto a la línea de afrontamiento relacionada con personas adultas mayores ante COVID-19. En los que mencionan estrategias de afrontamiento como: caminar por el jardín de sus casas, dedicación a la jardinería y huerta; laborando con las plantas, flores o cortar el pasto (Pisula et al., 2020); una actitud positiva y perspectiva obtenida de las dificultades del pasado, leer, tejer, ver televisión (Greenwood-Hickman et al., 2021); rezar y escuchar misa/culto virtual, estrategias relacionadas con lazos de afinidad con sus familiares (Briones y Moya, 2020); más actividades solitarias y menos presenciales, uso de correo electrónico, mensajes de texto más de lo normal y pasar más tiempo con sus computadoras o tabletas (Emerson, 2020).

Boumans et al. (2021) señalan que en el aislamiento físico las personas adultas mayores utilizaron estrategias de afrontamiento centradas en la emoción y en el problema. Sin embargo, lo contrario arrojó el estudio de Mero y Sánchez (2021), donde este colectivo se desarrolló mediante un proceso de transición mental entre apreciación de estímulos y percepciones ocasionando respuestas adaptativas satisfactorias como la autonomía del paciente, participar en la planificación y toma de decisiones, además, se encontraban satisfechos con su contexto porque el personal les proporcionaba tiempo, confianza, atención personal y estaban en contacto con sus familiares, ayudando con esto a comprender la situación, que estuvieran tranquilos y cómodos -atención centrada en la persona-.

En esto coinciden Vannini et al. (2021), ya que una resiliencia se relacionó con mayor uso de comportamientos de afrontamiento adaptativos y un menor uso de comportamientos de afrontamiento desadaptativos asociado con más estrés y evidenciando que la resiliencia era el predictor único más fuerte del estrés, explicando en gran medida las asociaciones observadas de afrontamiento-resultado. Particularmente, la planificación se asoció con mayores niveles de estrés para los adultos mayores con baja resiliencia. Pero una alta resiliencia personal atenuó el efecto negativo de la culpa en sus niveles de estrés. Del mismo modo, Lacub et al. (2021) afirmaron que las personas adultas mayores contaron con mecanismos de regulación emocional efectivos para afrontar la pandemia y aislamiento social preventivo.

Por último, se muestra la línea de investigación sobre calidad de vida de personas adultas mayores ante COVID-19, que indica que la calidad de vida y bienestar subjetivo de este grupo etario sí disminuyó (Gómez, 2021; Herrera et

al., 2021; Iraizoz et al., 2021; Poudel et al., 2021; Tenorio-Mucha et al., 2021; Observatorio Humanitario de la Cruz Roja, 2021). Estos autores muestran afecciones en la salud mental de sus participantes y al existir un deterioro en este aspecto del ser humano, por ende, su calidad de vida disminuye y no es adecuada. Sin embargo, el estudio efectuado por Quiroga-Sanzana et al. (2022) evidencia una percepción de calidad de vida normal-positiva, pero consecuencias negativas a nivel anímico. En cuanto a los instrumentos para valorar la calidad de vida, los instrumentos utilizados fueron WHOQOL-BREF (Iraizoz et al., 2021) y EQ-5D-3L (Tenorio-Mucha et al., 2021).

La mayoría de los estudios que conforman el estado del arte son de salud, evidenciando una escasez desde Trabajo Social. La totalidad fueron investigaciones internacionales; revisiones, con enfoque cuantitativo y un mínimo de estudios cualitativos. Además, escasean estudios al respecto en México. Las corrientes teóricas o modelos encontradas fueron el enfoque de atención de necesidades humanas básicas de Wanda Horta (Araújo et al., 2021); la corriente fenomenológica (Lucas-Zambrano et al., 2021); el paradigma de la complejidad (Pisula et al., 2020), evidenciando escasez teórica en los estudios planteados.

Conclusión

Las personas adultas mayores presentan una capacidad de resiliencia significativa porque han utilizado diversas estrategias de afrontamiento ante la pandemia por COVID-19. En concordancia, este grupo colectivo cuenta con la ventaja de los años de sabiduría y experiencia (Segal et al., 2001). Además, han vivido en otras fases de su vida situaciones similares a la pandemia por COVID-19.

La pandemia y la postpandemia son escenarios emergentes para el Trabajo Social y otras disciplinas. Se debe investigar la percepción de personas adultas mayores, trabajar de manera conjunta y con paradigma fenomenológico, no solo enfocarse en estadísticas, se debe ir más allá por medio de técnicas, teorías e instrumentos, ir a campo; ver de cerca la problemática donde el ser humano se encuentra inmerso y no entender la realidad social solo en números.

También, es necesario replantear e innovar políticas sociales, públicas, de salud, protocolos de acción para enfrentar de manera adecuada acontecimientos significativos como el COVID-19. Por ello, es necesario indagar sobre personas adultas mayores institucionalizadas y no institucionalizadas en el escenario postpandemia COVID-19, experiencias vividas, salud mental, resiliencia y funcionalidad, cuestiones que afectan su calidad de vida y temas significativos que demandarán la preocupación del gobierno, salud pública, academia y sociedad.

Desde la academia e investigación, se enfatiza indagar de manera multidisciplinar; trabajar en equipo, donde cada profesión aborde un factor (social, psicológico, médico, económico, etcétera) y se reúnan para integrar la información. Con los resultados que se obtengan desde diversas perspectivas profesionales, se podrá implementar un programa o estrategia de intervención con el fin de coadyuvar de manera integral en la vida de las personas mayores ante situaciones relevantes como COVID-19.

La resiliencia es una capacidad significativa que forma parte de un conjunto diverso de maneras de actuar ante situaciones adversas. Al utilizar dicha capacidad, los adultos mayores podrán cuidarse a sí mismos y contarán con más energía en las actividades cotidianas. En este sentido, el estudio evidenció la resiliencia y aunque diversos autores no la referían, es obvia dicha capacidad de las personas mayores ante COVID-19, porque en su mayoría se adaptaron ante el escenario de pandemia y con apoyo de los profesionales su recuperación física y emocional fue buena.

El gobierno y la sociedad deben implementar propuestas, estrategias o programas de educación sobre convivencia y comunicación hacia las personas mayores y sus familias con el fin de coadyuvar a que este grupo poblacional viva su vejez con calidad y dignidad. Además, la función del cuidador primario es pertinente y necesaria en esta etapa de la vida. Por ello, también son necesarias las propuestas a favor de dichos cuidadores, porque si están en buena capacidad física y psicológica, cuidarán y atenderán a los adultos mayores, que son seres humanos valiosos e importantes que ofrecen su conocimiento y experiencia a futuras generaciones.

Referencias

- Araújo, P. O., Freitas, M. Y., Carvalho, E. S., Peixoto, T. M., Servo, S. M., Santana, L. S. et al. (2021). Institutionalized elderly: vulnerabilities and strategies to cope with Covid-19 in Brazil. *Invest. Educ. Enferm*, 39(1), e07. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v39n1e07>
- Boumans, J., Scheffelaar, A. Druten, V. P., Hendriksen, T., Nahar-van Venrooij, L. y Rozema, A. D. (2021). Coping strategies used by older adults to deal with contact isolation in the hospital during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental research and public health*, 18(14), 2-19. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147317>
- Briones, S. J. y Moya, S. A. (2020). *Estrategias de afrontamiento familiar frente a la depresión que vivió el miembro adulto mayor durante el primer mes de confinamiento por COVID-19*. [Tesis de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil]. Repositorio Digital UCSG. <http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/15607/1/T-UCSG-PRE-JUR-TSO-132.pdf>

- Comas-Herrera, A., Zalakaín, J., Lemmon, E., Henderson, D., Litwin, Ch., Hsu, A. Schmidt, A. et al. (2020). Mortality associated with COVID-19 outbreaks in care homes: international evidence. *International Long-Term Care Policy Network*. <https://ltccovid.org/wp-content/uploads/2021/02/Mortality-associated-with-COVID-among-people-living-in-care-homes-14-October-2020.pdf>
- Curiskis, A., Conor, K., Kissane, E. y Oehler, K. (2021). What we know-and what we don't know-About the impact of the pandemic on our most vulnerable community. *The Covid-19 Tracking Project*. <https://covidtracking.com/analysis-updates/what-we-know-about-the-impact-of-the-pandemic-on-our-most-vulnerable-community>
- Davidson, P. M. y Szanton, S. L. (2020). Nursing homes and COVID-19: We can and should do better. *Journal of Clinical Nursing*, 29(15-16), 2758-2759. <https://doi.org/10.1111/jocn.15297>
- Decade of Healthy ageing. (2020, 1 de octubre). *La COVID-19 y el Decenio del envejecimiento saludable*. https://www.who.int/docs/default-source/decade-of-healthy-ageing/decade-connection-series---Covid-19-es.pdf?sfvrsn=d3f887b0_7
- De Lellis, M. y Mozobancyk, S. (2013). *El proceso salud/enfermedad y sus emergentes desde una perspectiva compleja*. EUDEBA. <http://biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=17701>
- Emerson, K. G. (2020). Coping with being cooped up: Social distancing during COVID-19 among 60+ in United States. *Panamerican American Journal of Public Health*, 44, e81. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.81>
- Fenge, L. A., Hean, S., Worswick, L., Wilkinson, C., Fearnley, S. y Ersser, S. (2012). The Impact of the economic recession on well-being and quality of life of older people. *Health and Social Care in the Community*, 20(6), 617-624. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2012.01077.x>
- Fontes, W., Goncalves, J. J., De Vasconcelos, C., Da Silva, C. y Gadelha, M. (2020). Impacts of the SARS CoV-2 Pandemic on the Mental Health of the Elderly. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 841. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00841>
- Gómez, A. J. E. (2021). COVID-19: reflexiones filosóficas y gerontológicas desde la adaptabilidad y calidad de vida. *Medicina y Ética*, 32(1), 137-157. <https://doi.org/10.36105/mye.2021v32n1.04>
- González, P., Martínez, N., Mateo, N. y De la Fuente, F. (2021). Mayores en riesgo de exclusión social y coronavirus ¿Cómo ha afectado el confinamiento? *Trabajo Social Hoy*, 93, 7-24. <http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2021.0007>
- Greenwood-Hickman, M. A., Dahlquist, J., Cooper, J., Holden, E., McClure, J.B., Mettert, K. D. et al.(2021). “They’re going to zoom it”: A qualitative investigation of impacts and coping strategies during the COVID-19 pandemic among older adults. *Frontiers in Public Health*, 9, 679976. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.679976>

- Gutiérrez, C. P. C. y Hernández-Lara, O. G. (2021). Covid-19 en la vejez institucionalizada: cuidados de las personas mayores en la frontera norte de México. *Revista Kairòs Gerontología*, 24(30), 115- 148. <http://dx.doi.org/10.23925/2176-901X.2021v24i>
- Haddini, J. y Hernández, C. M. (2020). La tercera edad y el Covid-19. *La Acción Social Revista de Política Social y Servicios Sociales*. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/90177/1/La%20acci%C3%B3n%20social%204.7.pdf>
- Herrera, P. M., Elgueta, R. R., Fernández, L. M., Giacoman, H. C., Leal, V. D., Rubio, A. M. et al. (2021). *Calidad de vida de las personas mayores chilenas durante la pandemia COVID-19*. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo del Gobierno de Chile. https://sociologia.uc.cl/wp-content/uploads/2021/07/libro_calidad-de-vida-pm-y-Covid-19-.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). *Presentación de resultados Tamaulipas*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_tamps.pdf
- Iraizoz, B. A., García, M. V., Brito, S. G., Santos, L. J., León, G. G. y Jaramillo, S. R. (2021). Salud mental, seguridad y calidad de vida del adulto mayor en tiempos de COVID-19. *Revista Cubana de Medicina General Integral*. <http://www.revmgisld.cu/index.php/mgi/article/view/2056/500>
- Kessler, E. M. y Bowen, C. (2020). Covid ageism as a public mental health. *The Lancet Healthy Longevity*, 1(1), e12. [https://doi.org/10.1016/S2666-7568\(20\)30002-7](https://doi.org/10.1016/S2666-7568(20)30002-7)
- Lacub, R., Arias, Ch., Kass, A., Herrmann, B., Val, S. Slipakoff, L. et al. (2020). Aspectos emocionales de las personas mayores durante la pandemia COVID 19. *Anuario de Investigaciones*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369166429015>
- Lebrasseur, A., Fortin-Bédard, N., Lettre, J., Raymond, E., Bussières, E. L., Lapierre, N. et al. (2021). Impact of the COVID-19 Pandemic on Older Adults: Rapid Review. *JMIR Aging*, 4(2), 1-17. <https://doi.org/10.2196/26474>
- Lee, K., Jeong, G. C. y Yim, J. (2020). Consideration of the Psychological and mental health of the elderly during COVID-19: A theoretical review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218098>
- Lucas-Zambrano, I., Buitrón-Álvarez, V., Sánchez, E. y Castelo-Rivas, W. (2021). Efectos emocionales negativos en los adultos mayores a lo largo de la cuarentena por COVID-19 en Santo Domingo. *Polo del Conocimiento*, 6(9), 1458-1470. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i9.3122>
- Médicos sin Fronteras (2020). *Poco, tarde y mal. El inaceptable desamparo de los mayores en las residencias durante la COVID-19 en España*. <https://www.msf.es/sites/default/files/documents/medicosinfronteras-informe-covid19-residencias.pdf>

- Mero, N. M. M. y Sánchez, V. D. C. (2021). *Afrontamiento en adultos mayores con Covid-19*. [Tesis de Licenciatura en Enfermería, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional de la Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/53880>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.) *Envejecimiento*. <https://www.un.org/es/globalissues/ageing#:~:text=En%202018%2C%20por%20primera%20vez,a%20426%20millones%20en%202050>
- Observatorio Humanitario de la Cruz Roja Argentina. (2021). *Los adultos mayores en Argentina*. https://drive.google.com/file/d/1_bAQphOZm8Wuk0hpHGR1bSJ9TFgp-OXw/view
- Organización Panamericana de la Salud. (2020). *Enfermedad por el coronavirus (COVID-19)*. <https://www.paho.org/es/enfermedad-por-coronavirus-Covid-19>
- Organización Panamericana de la Salud. (2021a, 5 noviembre). *Actualización epidemiológica: Difteria*. <https://www.paho.org/es/documentos/actualizacion-epidemiologica-difteria-5-noviembre-2021>
- Organización Panamericana de la Salud. (2020b, 10 julio). *Infografía “Las personas mayores son más vulnerables a la COVID-19”*. <https://www.paho.org/es/documentos/infografia-personas-mayores-son-mas-vulnerables-Covid-19-cuba>
- Pérez, M. E., Martínez, D. y Martínez, S. (2013). La tercera edad como etapa del desarrollo humano. *Revista Digital EFDeportes*. <https://www.efdeportes.com/efd187/la-tercera-edad-como-desarrollo-humano.htm>
- Pisula, P., Aldana, Salas, A. J., Báez, G. N., Loza, C. A. Valverdi, R., Discacciati, et al. (2021). Estudio cualitativo sobre los adultos mayores y la salud mental durante el confinamiento por COVID-19 en Buenos Aires, Argentina- PARTE I. *Medhawe*, 21(4), 1-12. <http://doi.org/10.5867/medwave.2021.04.8186>
- Poudel, A. N. Zhu, S., Cooper, N., Roderick, P., Alwan, N., Tarrant, C. et al. (2021). Impact of Covid-19 on health-related quality of life of patients: A structured review. *PloS ONE*, 16(10), 1-20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259164>
- Quiroga-Sanzana, C. E., Parra-Monje, G. R., Moyano-Sepúlveda, C. J. y Díaz-Bravo, M. A. (2022). Percepción de apoyo social y calidad de vida: la visión de personas mayores chilenas en el contexto de pandemia durante el 2020. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 33, 57-74. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i33.11544>
- Savigne, E. J., Pérez, R. J. y González, P. Y. (2021). El adulto mayor en Cuba y la calidad de vida. *Revista Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica*. <https://www.eumed.net/uploads/articulos/2d51238e574f7d70c1bfab9629fa8b8c.pdf>
- De Sousa, S. B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. <https://www.cidadessaudaveis.org.br/cepedoc/wp-content/uploads/2020/04/Livro-Boaventura-A-pedagogia-do-virus.pdf>

- Secretaría de Salud de Gobierno del Estado de Tamaulipas (2021). *Infórmate sobre el COVID-19*. <https://coronavirus.tamaulipas.gob.mx/>
- Segal, D. L., Hook, J. N., Coolidge, F. L. (2001). Personality dysfunction, coping styles, and clinical symptoms in younger and older adults. *Journal of Clinical Geropsychology*, 7, 201-212. <https://doi.org/10.1023/A:1011391128354>
- Semo, B. W. y Frissa, S. M. (2020). The Mental Health Impact of the COVID-19 Pandemic: Implications for Sub Saharan Africa. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 713-720. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S264286>
- Tenorio-Mucha, J., Romero-Albino, Z., Roncal-Vidal, V. y Cuba-Fuentes, M. (2021). Calidad de vida de adultos mayores de la Seguridad Social peruana durante la pandemia por COVID-19. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 14(1), 41-48. <https://doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2021.14Sup1.1165>
- Vannini, P., Gagliardi, G. P., Kuppe, M., Dossett, M. L., Donovan, N. J., Gatchel, J. R. et al. (2021). Stress, resilience, and coping strategies in a sample of community-dwelling older adults during COVID-19. *Revista de Investigación Psiquiátrica*, 138, 176-185. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.03.050>
- Verma, R., Kilgour, H. M. y Haase, K. R. (2022). The Psychosocial Impact of COVID-19 on Older Adults with Cancer: A Rapid Review. *Current Oncology*, 29(2), 589-601. <https://doi.org/10.3390/curroncol29020053>

Capítulo 8. La afectación socioemocional de la pandemia en estudiantes de Trabajo Social y sus estrategias de resiliencia

Lucía Cecilia Cano Martínez
Unidad Académica de Trabajo Social y
Ciencias para el Desarrollo Humano
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen

En 2020, la sociedad fue sacudida por la pandemia de COVID-19 generando incertidumbre y cambios en la sociedad, lo que afectó la salud, la economía y la educación entre otras áreas del desarrollo. Sus consecuencias fueron impredecibles a nivel personal, familiar y social, lo que el tiempo confirmó con mayor solvencia. La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) determinaron el confinamiento en múltiples dependencias educativas, lo que obligó a transitar de una educación presencial a otra virtual para cubrir adecuadamente los objetivos. Esta investigación busca conocer el nivel de afectación socioemocional padecida por estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Tamaulipas durante la pandemia y las estrategias resilientes que aplicaron para enfrentarla; para ello se realizó una revisión documental empleando una metodología exploratoria, transversal y no experimental; además de los *test* denominados *Instrumentos para medición de condiciones socioemocionales* del Ministerio de la Educación Pública de Chile, y Escala de Resiliencia Mexicana, adaptados al objetivo y contexto, aplicados en el programa Forms de Windows. La muestra fue de 41 alumnos; en sus resultados predominó el cansancio, aburrimiento y preocupación, con pocos momentos de alegría. El tener que adaptarse, en los alumnos generó malestar, nerviosismo, temor y sensaciones extrañas por la ausencia de clases presenciales. Las clases virtuales se dificultaron al carecer de equipo y conexión, lo que impactó su aprendizaje. Valorándose más el tiempo en familia y los cuidados de la salud, igualmente la falta de planeación, así como estudiar y trabajar simultáneamente, repercutió en su desempeño académico. Las estrategias de los estudiantes resilientes para contrarrestar la pandemia fueron poseer autoconfianza, objetivos claros, esfuerzo por alcanzar sus metas, conocimiento de sus habilidades para enfrentar retos.

Palabras clave: afectación socioemocional, pandemia, resiliencia.

Introducción

En marzo de 2020, la sociedad a nivel mundial se vio sacudida por la aparición de un virus denominado COVID-19, que generó incertidumbre y grandes cambios en el estilo de vida de los seres humanos, afectándose el campo de la economía, salud y educación entre otros, con consecuencias a nivel personal, familiar y social que al transcurso del tiempo se han observado con mayor claridad. Una de ellas es la relacionada con las instituciones del nivel superior y sus estudiantes.

Dentro de los protocolos dictados por organismos internacionales, como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) en el marco de la emergencia sanitaria para contrarrestar sus efectos, destaca la necesidad del confinamiento, convocando a los habitantes a seguirlo, con la imposibilidad de visitar a familiares, amigos y compañeros. En las instituciones educativas, el proceso se desarrolló bruscamente, pasando de una educación presencial a una virtual, sin estar preparados autoridades, profesores y estudiantes para sus requerimientos con equipo, y capacitación a los actores que esto exigía, o el conocer habilidades y estrategias personales de que se disponía para enfrentar emocionalmente la problemática.

El Instituto Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC, 2020) en las estimaciones de su informe técnico menciona cifras del cierre temporal que afectó a 23.4 millones de estudiantes de nivel superior e hizo un análisis de su impacto, respuestas políticas y recomendaciones sobre COVID-19 y educación superior, de los efectos inmediatos y un día después; emitió declaraciones acerca de la afectación que han sufrido los estudiantes más vulnerables que participan en programas de nivelación y apoyo, a quienes el aislamiento golpeó de forma más intensa. Una encuesta realizada la última semana de marzo entre estudiantes de educación superior en Estados Unidos de América reveló que, un 75 % afirma haber experimentado ansiedad y depresión como resultado de la crisis.

Heredia (2020) coincide en que la pandemia por COVID-19 hizo que los estudiantes lidiaran con sentimientos de aislamiento, frustración, aburrimiento, ansiedad y estrés; lo que trajo consigo una respuesta de desesperanza, depresión e irritación, señalando la importancia de trabajar en el desarrollo de las habilidades socioemocionales para afrontar futuras problemáticas. Al revisar el contexto, se observa la existencia de otro factor que genera en los estudiantes sentimientos de presión y estrés en el aula, al vivir dentro de un modelo que demanda niveles de exigencia traducidas en competencias, entre las cuales las habilidades

socioemocionales, no obstante incluirlas en el discurso formal, no han sido punto focal para su desarrollo en la educación superior.

Los profesores de este nivel, al laborar los dos años durante el proceso intenso de la pandemia, experimentaron emociones similares, lo que permitió identificar las vivencias de los estudiantes, las cuales afectaron su vida personal, familiar, social y económica, además de su desempeño académico. Razón por la cual este estudio se enfocó en conocer la afectación socioemocional sufrida por los estudiantes y qué estrategias resilientes aplicaron para contrarrestar los efectos de la pandemia durante este período.

Con base en las interrogantes señaladas, se estructuró como objetivo general conocer la afectación socioemocional sufrida por los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social y las estrategias resilientes aplicadas para contrarrestar los efectos de la pandemia.

Inmersión conceptual

Al inicio del tema, se partió de la revisión de los conceptos centrales: socioemocional, pandemia y resiliencia, mismos que se relacionan con el aislamiento en que la sociedad estudiantil estuvo inmersa en los últimos dos años que duró la pandemia. A continuación, se recuperan aportaciones de autores que realizaron investigaciones al respecto.

El psicólogo Gordon Allport, pionero en el estudio de las habilidades socioemocionales (HSE) en 1938, asoció este concepto a rasgos de personalidad. Su intención fue mostrar características no clasificadas como intelectuales que hacían referencia a la forma de sentir, pensar y actuar. Posteriormente, este aparece ligado a habilidades, capacidades, competencias y herramientas. Goleman (1995) lo relacionó con la inteligencia emocional; Salovey y Mayer (1997) lo asociaron a la inteligencia social, refiriéndose a la capacidad de percibir, valorar, y expresar emociones con más claridad, que le permiten asimismo identificar o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; no tan solo el darse cuenta de ellas, sino comprenderlas y controlarlas, lo que genera el crecimiento emocional e intelectual. Capacidades que, en conjunto, se identifican como habilidades socioemocionales, y Gardner (2001), Brackett (2019) y García (2018) lo relacionan con la inteligencia intra e interpersonal.

Gardner (2001), en su teoría de las inteligencias múltiples, precisa lo socioemocional, referente a los sentimientos, pero considerando los aspectos antes mencionados. Entonces, se trata de:

la capacidad de distinguir un sentimiento de placer de uno de dolor y, con base en ese tipo de discriminación, de involucrarse más en una situación o de retirarse

de ella. En su nivel más avanzado, el conocimiento intrapersonal permite a uno descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos (p. 189).

Lo interpersonal lo relaciona con habilidades socioemocionales para distinguir y establecer diferencias entre individuos y, en particular, destacar sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones.

Se detectaron además investigaciones y propuestas innovadoras de Bisquerra (2007), quien conceptualiza las competencias emocionales como “el conjunto de capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular la forma de los fenómenos emocionales” (p. 1). Lo relevante de sus aportaciones para la educación es que puntualiza el proceso para el desarrollo de estas habilidades emocionales, dado que en el sistema educativo actual no están atendidas de manera suficiente. Céspedes (2013, p. 22) plantea que, cuando una persona ha recibido una óptima educación de sus emociones, es capaz de expresar los sentimientos más elevados: es optimista, generosa, empática, flexible y sabe perdonar.

Oliveros (2018) presenta las cinco competencias que, de acuerdo con Bisquerra (2007), pueden desarrollarse: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y bienestar.

García (2018) integra en lo socioemocional, habilidades y competencias identificadas como no cognitivas del siglo XXI, habilidades socioemocionales (HSE), conocidas como “blandas” (p. 1).

El Centro Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL) de la Universidad de Melbourne, Australia, las considera herramientas que permiten a la persona entender y regular sus emociones, comprender y sentir empatía con los otros, desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, además de definir y alcanzar metas personales (Hernández et al., 2019, p. 1). Con base en estas herramientas (Elberston et al., 2010), esta institución construye una propuesta de clasificación de las HSE dentro del aprendizaje, con las siguientes habilidades:

- a. Autoconocimiento
- b. Autorregulación
- c. Conciencia social
- d. Habilidades para relacionarnos con otros
- e. Toma responsable de decisiones

A partir de la importancia que lograron las HSE en el aprendizaje, se elaboraron programas educativos enfocados en el desarrollo de lo socioemocional a nivel internacional y nacional, mismos que se han evaluado para comprobar su efectividad. No obstante, en la revisión de estos programas en el país, no fueron dirigidos a estudiantes de nivel superior.

Durlak et al. (2011) evaluaron 213 programas de educación socioemocional, desde preescolar hasta el nivel medio superior. Estos mejoran el rendimiento académico al promover actitudes y comportamientos en los estudiantes que favorecen un mejor clima escolar (citado en Hernández et al., 2019, p. 3).

Un programa que registra gran éxito a nivel mundial es el creado por el Centro de Inteligencia Emocional de la Universidad de Yale para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la educación básica, para Reconocer, Comprender, Etiquetar, Expresar, Regular, es el RULER. Estas acciones refieren un proceso con niveles de dificultad, para que los estudiantes aprendan a regular sus emociones y tengan autocontrol sobre ellas. Es un programa que nace del *bullying* y fue adaptado con el nombre de *T Queremos* en todas las preparatorias del Tecnológico de Monterrey del país con excelentes resultados (Aguilar, 2019).

Fases del Programa de Educación Emocional RULER

- Enseñar que las emociones valen en sí mismas y que son propias del ser humano
- Crear un lenguaje común para clasificar y expresar emociones: un lenguaje socioemocional compartido
- Favorecer que el alumno pueda expresar lo que siente y tenga las herramientas para regularlo
- Fomentar la empatía

En México se han definido cinco tipos de HSE para educación preescolar, primaria y secundaria: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración; y seis para educación media superior, autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma de decisiones y perseverancia (García, 2018, p. 10). Chile y México han formalizado el reconocimiento de estas habilidades al incorporarlas oficialmente en los planes y programas de estudio de nivel primaria; evidencia de ello es el Acuerdo 07/06/17 de la SEP, constituyendo un campo virgen para la construcción de conocimiento en niveles de educación básica y media superior. Ejemplo de ello es el currículo de la educación media superior público que lleva a cabo el Programa Construye T, como producto de

la vinculación entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México (PNUD). De acuerdo con datos de la SEP, este se llevó a cabo en 2018 en 9170 escuelas urbanas y rurales (SEP-SEMS, 2018).

En el *Informe Final de Evaluación de procesos y seguimiento de resultados del Programa Construye T*, se destacan factores que facilitan su implementación en alumnos: la mayoría muestra interés por participar, difunden el programa con otros alumnos, lo que provoca que cada vez participen más e incluso algunos de ellos dirijan proyectos juveniles. Los factores que dificultan su implementación son que muestran desconocimiento del programa y de sus actividades. Algunos alumnos muestran resistencias a los temas del programa o a la interacción con sus profesores y apatía por parte de los alumnos (SEP y PNUD, 2016).

En 2014, se fortalece el diseño de este programa con el fin de impulsar la educación integral de los estudiantes; contribuir a su desarrollo socioemocional; mejorar el ambiente escolar, y prevenir conductas de riesgo. Estos elementos contribuyen a promover que los estudiantes desarrollen “su proyecto de vida, disminuya el abandono y la violencia escolar, y a empoderar a los jóvenes; acción importante porque constituye uno de los primeros trabajos de incorporación de las habilidades socioemocionales y proyecto de vida en el currículo formal” (*Ibid.*, 2018).

Estos esfuerzos son una participación intelectual a la búsqueda de humanizar la educación, en virtud de que las habilidades socioemocionales han estado ausentes en la construcción de los planes y programas de estudio del nivel superior.

La pandemia del coronavirus y sus efectos en lo socioemocional

La palabra pandemia proviene del griego *pandemos* que significa “todos”, “concepto en el que existe la creencia de que la población del mundo entero probablemente esté expuesta a esta infección y potencialmente una proporción de ellos se enfermaría”, palabras expresadas por el Dr. Mike Ryan, director ejecutivo de la Organización Mundial de la Salud (OMS) del Programa de Emergencias de Salud de la agencia, en conferencia de prensa con periodistas el 20 de abril de 2020 (Alba et al., 2020).

En marzo de 2020, la OMS declara el inicio de la pandemia, con un significativo número de personas o familias afectadas de diversas maneras, y una de ellas es la forma de convivir. Desde la llegada de este virus, muchos aspectos cambiaron dentro del núcleo familiar, escolar y social. Los países adoptaron medidas restrictivas de contacto y desplazamiento de las personas que, en algunos casos, llevaron al confinamiento absoluto.

El confinamiento provocado por la pandemia afectó a las comunidades y familias mexicanas, multiplicándose problemas sociales como ansiedad, depresión, miedo y violencia intrafamiliar, que deberán atenderse por parte de las instituciones a nivel federal y estatal para construir la nueva normalidad (Garza, 2020). Para conocer el impacto inmediato en el sector de la educación superior universitaria, en estudiantes, profesores, trabajadores, como otros actores relacionados con las instituciones y el sistema en su conjunto, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020) realizó un informe en el que declaró que para los estudiantes el impacto más importante fue el cierre temporal de las instituciones y el cese de las actividades presenciales.

El fenómeno de la pandemia mostró en el ámbito educativo un impacto impredecible, principalmente porque la relación interpersonal de los actores principales (maestro-alumno) viró de la educación presencial tradicional a la virtual; el enseñar y el aprender se realizó sin contar con los elementos necesarios en el manejo de la tecnología, lo técnico docente, entre otros. En este caso, se decidió analizar a los estudiantes para conocer cómo les afectó socioemocionalmente el confinamiento durante la pandemia y cómo fue su capacidad de resiliencia para superarla.

En muchas ocasiones, las instituciones desconocen qué habilidades socioemocionales -capacidad de resiliencia- ayudaron al estudiante a afrontar la adversidad vivida en ese proceso; considerando que las respuestas suelen ser diferentes, al estar permeadas por factores socioculturales, institucionales y del entorno social. Es frecuente encontrar las habilidades socioemocionales ligadas con la capacidad de resiliencia; por ello, se revisa este concepto.

La resiliencia

La palabra resiliencia tiene su origen en el inglés *resilience*, que carece de traducción exacta en español; significa capacidad de rebote (*bouncing back*, *pararse otra vez*), cualidad particular para resistir, que evidencian los seres humanos sobrevivientes de crisis severas. Según Rutter (1979), surgió en las ciencias humanas como la capacidad de sobreponerse de las personas y obtener provecho de la situación. Posteriormente la adoptan las ciencias sociales, destacando la capacidad del ser humano, además del entorno en que se desenvuelve, lo que viene a hacer la diferencia en la forma de reaccionar ante una misma situación traumática, ya sea de un ser querido, un empleo, un bien material, o recibir un diagnóstico sobre enfermedad terminal, etcétera. Los investigadores hacen referencia al temperamento, fortaleza interior, actitud positiva y valores, que permiten a los individuos sobreponerse a la adversidad.

Löesel et al. (1989) consideran a la resiliencia como una adaptación efectiva ante eventos de la vida estresantes y acumulativos (citado en García-Vesga et al., 2013). García-Vesga y Domínguez (2013) hacen un estudio analítico del concepto, con una visión más amplia de la resiliencia: “el fenómeno es complejo y no tiene una sola explicación causal, sino que tiene que ser concebido como un proceso multifactorial en el que convergen las distintas dimensiones del ser humano” (p. 66). Estas autoras clasifican las distintas definiciones de resiliencia, considerando las relacionadas con la adaptabilidad, otras que incluyen el concepto de capacidad o habilidad; las que hacen énfasis en los factores internos y externos y por último, aquellas que la perciben como adaptación y proceso (p. 65).

La resiliencia no solo es simplemente adaptarse a una situación desconocida e imprevista, como lo han mencionado Löesel et al. (1989, en Brambling et al., 1989), sino que es un proceso más complejo que requiere de capacidad y habilidad para reconocer la situación problema, actitud positiva para asimilarlo, reflexionar sobre las herramientas con que cuenta (estrategias) y decisión para afrontar algo desconocido.

La resiliencia, para su desarrollo, se ve impactada por el entorno, ya que el ser humano por naturaleza vive en sociedad como parte de un conjunto con el cual interactúa y construye relaciones de manera cotidiana, conformando el contexto en el que se desenvuelve y en ese proceso de interacción con los otros, va conformando el sentido de identidad y pertenencia de grupo, ya sea familiar o social, que lo fortalece. Al respecto, Salazar (2022) expresa lo siguiente: “edificar en resiliencia significa no perder el sentido comunitario, procurar el bien común, que la inteligencia colectiva nos impida reconstrucciones basadas en el individualismo” (p. 1).

Coutu (2002) evidencia que la resiliencia tiene tres pilares fundamentales que son válidos en los casos de enfermedades terminales, crisis sociales, etcétera: 1) Una fría comprensión y aceptación de la realidad; 2) Una profunda creencia en que la vida tiene significado, apalancada en valores sólidos; y 3) Una extraña y misteriosa habilidad para improvisar, para inventarse en medio de la adversidad. Ejemplo de ello, entre muchos, el de Víctor Frankl, psiquiatra austriaco autor del libro *El hombre en busca de sentido y creador del método de logoterapia*, que logró sobrevivir de 1942 a 1945 en los campos de concentración nazi, incluidos Auschwitz y Dachau.

Se revisó el Plan Institucional de Desarrollo 2022-2025 de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) para conocer si en su contenido se abordan aspectos para el desarrollo socioemocional. En el Eje Sustantivo I. Formación integral del estudiante, en su eje estratégico 1.2. Trayectoria formativa, menciona la búsqueda de la promoción integral del estudiante para fomentar el desarrollo de habilidades y capacidades que permitan integrarse en entornos disruptivos,

dinámicos y resilientes permite fundamentar la presente investigación sobre la afectación socioemocional del estudiante y sus estrategias para su afrontamiento.

La Real Academia de la Lengua (RAE) define *disruptivo* como “rotura o interrupción brusca”. El creador del concepto Clayton Christensen en 1995, lo relaciona con la innovación y lo aplica al campo empresarial y su competitividad, refiriéndose a espacios cambiantes. Esto puede aplicarse a instituciones como la UAT y a la formación integral del estudiante. Se trata de prepararlo para cambios radicales y ambientes resilientes, donde sea viable aprender de las crisis y sobreponerse a ellas, como es el caso de la pandemia. Para lograrlo, gobiernos e instituciones de educación superior (IES) deben concertar y generar mayor capacidad de resiliencia en el sector de la educación superior ante futuras crisis, cualquiera sea su naturaleza, por lo que es imprescindible involucrar a los estudiantes, personal docente y no docente en el diseño de las respuestas que las situaciones de emergencia demanden (IESALC, 2020, p. 45), para que, a futuro, se encuentren menos vulnerables ante lo impredecible.

Estudiantes de Trabajo Social de la UAT y su contexto emocional

Si bien es cierto que el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niveles de educación básica y media superior principalmente se promueven en casa y después en la escuela, es prudente enfocar a los estudiantes de Trabajo Social, quienes sufrieron y vivieron este fenómeno, sus HSE y las estrategias con las que contaron para afrontarlo, además de conocer las diseñadas a atender la afectación que la pandemia trajo consigo.

Garza (2020), académico de la Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades, en la conferencia *Importancia de la Resiliencia en estudiantes de educación superior* impartida en el Foro organizado por la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano, mencionó que, a partir de 2003, en la UAT se han realizado estudios sobre resiliencia, como parte de tesis doctorales, como es su caso.

Los estudiantes de nivel licenciatura inscritos en la Unidad Académica de Trabajo Social son jóvenes cuya edad fluctúa en un rango de 18 a 23 años. Su procedencia es de las regiones norte, centro y sur del estado, aunque una cantidad menor son del vecino estado de San Luis Potosí. Su origen es de zonas urbanas y rurales y su situación socioeconómica en su mayoría es de nivel medio y bajo.

El proceso vivido por los estudiantes durante el confinamiento de la pandemia incluyó actitudes de apatía, desinterés, desesperanza y el estrés al no contar en su mayoría con equipo electrónico necesario para sus clases a distancia. Era común

usar el teléfono celular durante siete horas continuas, aunque muchos no contaban con el servicio de internet.

Al revisar el Plan Institucional de Desarrollo 2017-2020 vigente, en el Eje Institucional: Cobertura con equidad, entre sus componentes se recuperó lo siguiente: Promover ambientes escolares libres de violencia, acoso y abuso sexual y favorecer una educación integral en los jóvenes (UATSCDH, 2018). El análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) del mismo documento, incluye dentro de las primeras: Fomentar la participación de los estudiantes en actividades artísticas, culturales, deportivas, recreativas y académicas para el desarrollo social, físico e integral y en el área de oportunidades, señala campañas permanentes de prevención de conductas antisociales, adicciones y riesgos, así como la exaltación de valores y de sana convivencia, a través de expresiones artísticas y de comunicación gráfica (UATSCDH, 2018).

No obstante el esfuerzo realizado por la UAT y la UATSCDH, existen vacíos en torno a conocer y fomentar el desarrollo de las habilidades y estrategias socioemocionales de los estudiantes a través de programas de asignaturas o su inclusión en el plan de estudios.

Método

El enfoque metodológico utilizado fue de tipo exploratorio, transversal y no experimental. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), este estudio se lleva a cabo cuando el propósito es examinar un fenómeno o problema de investigación nuevo o poco estudiado, sobre el cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (p. 106); es transversal porque su medición se dio en un tiempo único, y es no experimental porque se observan situaciones ya existentes, como lo es el impacto socioemocional de la pandemia en los estudiantes de trabajo social.

El muestreo fue con base en criterios de inclusión, estudiantes (hombres y mujeres) de la UAT, que cursaban la licenciatura en Trabajo Social, en los periodos de sexto y octavo periodos, en modalidad virtual.

Se utilizaron dos *test* validados; el del Ministerio de la Educación Pública de Chile “Instrumentos para medición de condiciones socioemocionales” de Aldunate et al. (2020), y la escala tipo Likert de Medición de la Resiliencia con mexicanos (RESI-M) de Palomar y Gómez (2010), mismos que fueron adaptados al objetivo y contexto del estudio.

El primer instrumento sobre medición de condiciones socioemocionales estuvo conformado por cinco dimensiones: I. Identificación, II. Mis emociones durante la pandemia (10 emociones y 7 frases detonantes de respuesta abierta); III. Mi trabajo escolar subdividido en: Mi Persona, (15 afirmaciones) y Situaciones

familiares (15 afirmaciones); IV. Mi vida social (7 ítems) y V. Al término de la pandemia, qué te gustaría hacer (2 preguntas abiertas). Todos estas con opciones de respuesta mixta. Los participantes voluntarios en este cuestionario fueron 37 alumnos (26 mujeres y 11 hombres) de los grupos de sexto grupo A y octavo grupo C de la Licenciatura en Trabajo Social.

En la aplicación de la Escala tipo Likert de Resiliencia Mexicana (RESI-M) de Palomar y Gómez (2010), por cierre de periodo escolar participaron solo cuatro alumnos (3 mujeres y 1 hombre), lo que dificultó contactarlos. Los dos instrumentos fueron aplicados a través del programa Microsoft Forms de Windows durante mayo del año en curso.

Resultados

Instrumento para conocer las condiciones socioemocionales

Este instrumento fue elaborado por el equipo *Acción de educar* del Ministerio de Educación Pública de Chile ante la crisis generada en el sistema escolar ante las medidas de contención del COVID 19, en apoyo a la Dirección de Educación Pública (DEP) para la prevención y tratamiento de los problemas socioemocionales de los estudiantes. El orden en que se presentan los resultados del instrumento para conocer las condiciones socioemocionales de los alumnos (as), se hizo en función de las diferentes dimensiones que conforman el cuestionario: 1. Mis emociones durante la pandemia y 2. Mi trabajo escolar.

1. Mis emociones durante la pandemia

En esta dimensión se identificaron las emociones que fueron marcadas por los alumnos en la categoría “muchas veces”, datos que permitieron valorar con mayor precisión el impacto socioemocional recibido durante la pandemia.

Las respuestas de los alumnos, en relación con las emociones vividas, reflejaron la afectación experimentada, al contestar que pocas veces se sintieron alegres, predominando estar cansados, aburridos y preocupados por la situación; no menos fueron quienes expresaron haber experimentado ansiedad. Vivir el confinamiento también les generó enojo, molestia, nerviosismo y susto; diecinueve de treinta y siete alumnos(as) se la pasaron en familia. Algunas de las cosas que extrañaron más durante la pandemia fueron las clases presenciales y sus familiares fallecidos (las tasas de respuesta se encuentran en la Tabla 3).

Tabla 3. Respuestas de los participantes en la aplicación de la escala de emociones

Respuestas	Frecuencia	%
Pocas veces se sintieron alegres	22	59.5
Algunas veces se sintieron cansados	21	58.3
Muchas veces y sintieron aburridos y preocupados	20	55.6
Muchas veces se sintieron ansiosos	17	45.9
La mayor parte del tiempo, se la pasaron en casa con su familia	19	51

Fuente: elaboración propia con tasas de respuesta obtenidas.

Las tasas de respuesta muestran que las emociones experimentadas por los estudiantes durante el confinamiento por la pandemia fueron diversas, con diferente intensidad y calidad, predominando las negativas que reflejan cansancio, aburrimiento y ansiedad, al tener que cambiar su estilo de vida y de aprendizaje con un distanciamiento tanto con familia, amigos y compañeros, afectando su actitud y comportamiento.

Respuestas de las preguntas abiertas del mismo instrumento

A la par, con estos resultados de las preguntas cerradas, en las preguntas abiertas señalaron en voz de los participantes el aspecto positivo de las tres mejores cosas que les pasaron durante este proceso de confinamiento:

“Estar junto a mi familia, tener a mi bebé, haber construido materialmente mi casa”; “Pasar la mayor parte del tiempo con mi familia, tener seguridad, y no haber arriesgado mi salud”.

Los alumnos también vivieron situaciones difíciles como: “perder a tres miembros de mi familia” y “las clases virtuales”. Estas últimas les parecieron así, por no contar con el equipo electrónico necesario y posibilidades de conexión. Esta falta de conectividad repercutió en su aprendizaje.

En relación con lo más aburrido que tuvieron, fue “quedarse en casa y no poder realizar actividades fuera de ella”. Por otro lado, opinaron sobre lo que más les gustaría que se mantuviera cuando se acabara la cuarentena: “El tiempo dedicado a la familia”, “La unión con mi familia” y las “Clases presenciales”. Hubo quienes expresaron que “se continuara el uso del cubre bocas”, “el cuidado y conciencia de la salud”, además de “la convivencia familiar”.

Por lo anterior, adaptarse a la nueva normalidad, lidiar con el incremento de la ansiedad, la situación económica y otros sentimientos como la incertidumbre, el temor, el aburrimiento, fueron efectos detectados en el alumnado participante. A continuación se presenta el segundo apartado del instrumento.

1. Mi trabajo escolar (Mi persona y situaciones familiares)

El segundo apartado se conformó con reactivos sobre las dificultades y fortalezas que el estudiante percibió en su trabajo escolar y afectación de su autoestima. Las preguntas del instrumento fueron trece: nueve negativas y cuatro positivas. Las respuestas a la pregunta de que si pudieron realizar rápido y sin problemas las tareas y guías que le enviaban sus profesores, la más significativa fue negativa, unido a que no entendían la asignatura que explicaba el profesor o la profesora en línea. Los siguientes porcentajes confirman los resultados.

Tabla 4. ¿Se sintió confundido sobre qué tareas y guías elaborar y su entrega?

Respuestas	Frecuencia	%
Muchas veces	17	45.9
Algunas veces	16	43
Nunca me ha pasado	4	10.8

Fuente: elaboración propia con las tasas de respuesta obtenidas

Tabla 5. No entiendo la asignatura que explica el profesor y la profesora en línea

Respuestas	Frecuencia	%
Muchas veces	8	21.6
Algunas veces	21	56.8
Nunca me ha pasado	8	21.6

Fuente: elaboración propia con las tasas de respuesta obtenidas.

Los estudiantes también expresaron que, “pocas veces termino el día con mis objetivos y tareas cumplidas”; “con frecuencia olvido las fechas de las tareas, las clases o las pruebas”; “pocas veces planifico mi trabajo escolar del día, o de la semana”.

Aunado a los datos relacionados con su desempeño escolar en línea, algunos alumnos, ante la pérdida de ingresos en casa, buscaron trabajo a la par de las clases en línea; situación que impactó en rezago, deserción académica y reducción de la matrícula.

El reactivo anterior tiene relación estrecha con el siguiente ítem: “Puedo estudiar y trabajar sin distraerme”, la respuesta más significativa fue “Algunas veces”, lo que se confirma en expresiones como las siguientes: “me cuesta concentrarme en el trabajo escolar”. “No me alcanza el tiempo para hacer todo lo que me mandan de la universidad”. “Algunas veces las tareas que me mandan son muy difíciles” y “me preocupo por no estar entendiendo las guías, las lecturas o las clases”.

2. Mi vida social

Esta sección del cuestionario es relevante al permitir conocer y fortalecer vínculos como factores protectores para los alumnos que tienen mayor probabilidad de desertar. Las respuestas fueron: “En casa, muchas veces no cuento con alguien que me ayude con las tareas de mi carrera” “Muchas veces no tengo buen internet o dónde conectarme. “Muchas veces me cuesta hablar de mis preocupaciones con mi familia”. “Tampoco he podido realizar actividad física”.

A la pregunta sobre su alimentación durante la pandemia contestaron: “Muchas veces como comida chatarra, o como mucho o muy poco”, lo que refleja el estrés vivido por el alumno. Al respecto, Seccombe (2000) considera al “soporte social como mitigador de los efectos negativos del estrés y ve a la familia como la fuente más importante de apoyo para promover en los individuos las habilidades y autoestima necesarias para sobreponerse a la adversidad” (citado en Palomar y Gómez, 2010, p. 10).

En relación con otras situaciones que hayan causado problemas, los alumnos señalaron: “Falta de comprensión de los temas”, “Los casos asintomáticos que se presentaron en mi familia,” “Por la distancia donde vivo”, “Pocas veces me comuniqué con un amigo/amiga para conversar cosas personales”, “Pocas veces me he reunido virtualmente con un grupo de amigos o amigas durante la cuarentena”.

Respecto a los amigos durante el cierre de las clases virtuales, expresaron: “Ha sido muy difícil para mí, no ver a mis amigos presencialmente; en ocasiones me comuniqué con ellos, pero no es lo mismo que vernos presencialmente”.

3. Al término de la pandemia, ¿qué te gustaría?

Preguntas abiertas con las que cerró el instrumento:

- a) Al volver a la UATSCDH, ¿qué te gustaría hicieran tus profesores?: “Dinámicas en el salón”, “Tuvieran paciencia”, “Platicar sobre nuestras experiencias con la pandemia que se vivió”.
- b) Cuando regreses a la Unidad Académica después de la pandemia, ¿qué te gustaría hacer los primeros días?: “Aprender a socializar” y “Convivir con mis compañeros, amigos y maestros”.

Resultados de la escala tipo Likert de Resiliencia Mexicana (RESI-M)

La Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) de Palomar y Gómez (2010) cuenta con índices de validez y confiabilidad adecuados, y se integra por 5 factores:

1. Fortaleza y confianza en sí mismo.
2. Competencia de los individuos para relacionarse con los demás.
3. Relaciones familiares y apoyo que brindan.

4. Apoyo social.
5. Capacidad de las personas para organizarse, planear sus actividades y tener reglas y actividades sistémicas aún en momentos difíciles.

Esta escala fue adaptada al objetivo del estudio. Participaron en ella de manera voluntaria cuatro alumnos: tres mujeres y un hombre del grupo 6°A de la licenciatura en Trabajo Social. Fueron 36 reactivos. Cabe mencionar que los alumnos que respondieron voluntariamente el instrumento tienen el mejor promedio en clase y pertenecen a un mismo grupo. Las respuestas se presentan a continuación:

1. Factor: Fortaleza y confianza en sí mismo

Es la claridad que los individuos tienen en sus objetivos, el esfuerzo para alcanzar sus metas, confianza en el éxito y optimismo, fortaleza y tenacidad para enfrentar sus retos como el de la pandemia y el creer en ellos mismos.

Las respuestas de los alumnos se dieron en dos opciones de la escala, “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo” en los ítems establecidos en este factor. En ellas reflejan autoconfianza, objetivos claros, coinciden en el esfuerzo por alcanzar sus metas, conocen sus habilidades para enfrentar retos como el de la pandemia y el creer en ellos mismos les ayuda a superar momentos difíciles.

Creen en tener éxito a pesar de situaciones adversas; pase lo que pase, tienen confianza en resolver los problemas que se le presenten y encontrar una solución; tienen planes realistas para el futuro, saben que pueden resolver sus problemas personales, se sienten bien con otras personas y fácilmente se adaptan a situaciones nuevas. Están totalmente de acuerdo en que el ser positivos y la seguridad personal les ayudó a superar la adversidad de la pandemia. En los ítems “Tengo el control de mi vida” y “Me gustan los retos”, una alumna seleccionó la opción “en desacuerdo”.

2. Factor. Competencia de los individuos para relacionarse con los demás

Los resultados se dieron nuevamente en dos de las opciones “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”, y concluyeron que hacer nuevos amigos, hacer reír a las personas y disfrutar de una conversación son cosas importantes para enfrentar la adversidad.

3. Factor. Relaciones familiares y apoyo que brindan

Los alumnos participantes expresaron tener una buena relación familiar y disfrutar de la comunicación y actividades que realizan juntos. Aún en momentos difíciles, siempre tienen una actitud positiva hacia el futuro. También mencionaron la lealtad que existe en el seno familiar.

4. Factor. Apoyo social

Los alumnos coincidieron estar “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo” en que el contar con personas familia/amigos que se preocupan y siempre están dispuestos a apoyar, lo que viene a reforzar la seguridad manifiesta ante la adversidad.

5. Factor. Capacidad de las personas para organizarse, planear sus actividades y tener reglas y actividades sistémicas aún en momentos difíciles

Las respuestas de los estudiantes coinciden en aceptar que las reglas y la rutina hacen su vida más fácil; por ello regularmente planean sus actividades, lo que les permite organizar su tiempo. Los participantes voluntarios tienen el mejor promedio del grupo, son organizados y comprometidos con su formación académica. Lo anterior confirma lo señalado por Palomar y Gómez (2010), que “las personas resilientes tienen más probabilidades de demostrar mejores habilidades académicas y autopercepción de mayor competencia en la escuela y el trabajo (p. 5). Por ello, los involucrados en labores académicas deben estar comprometidos en el desarrollo de la capacidad de resiliencia de los estudiantes de cualquier nivel educativo.

Reflexión

Históricamente, lo socioemocional empieza a tener presencia en 1938 con las aportaciones de Allport, ligado a rasgos de personalidad, y en su evolución no ha sido posible ponerse de acuerdo sobre cómo denominarlo, ya que la actualidad hace referencia a habilidades, capacidades, herramientas o inteligencia emocional o social. Independientemente de ello, aportaciones como las de Allport (1997), Goleman (1995), Mayer, Salovey (1997) han permitido avanzar en la comprensión y conocimiento del ser humano a nivel personal y social, abriendo un campo de estudio poco explorado y ha sido motivación para otras profesiones como psicólogos, educadores, neurocientíficos, quienes con una visión multidisciplinaria han diseñado instrumentos para medir y desarrollar las habilidades socioemocionales, incorporándolas al currículo; muy pocos se enfocan al nivel superior, por lo que se carece de información sobre los estudiantes en este nivel.

Esto se confirma con la escala de medición de la resiliencia en mexicanos (RESI-M) elaborada con base en dos instrumentos, el de Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) realizado por Connor y Davidson en 1999 y el de The Resilience Scale for Adults (RSA), elaborado por Friborg et al. en el 2001 (Palomar y Gómez, 2010).

En la UAT y la UATSCDH, las habilidades socioemocionales o de resiliencia aparecen de manera general implícitas en el discurso, lo que denota un vacío de conocimiento y aplicación en el desarrollo de estas.

Conclusiones

La revisión documental sobre los efectos de la pandemia por COVID-19 lleva a reflexionar sobre el impacto experimentado por estudiantes de Trabajo Social de la Unidad Académica, y las preguntas que despertaron el interés fueron las relacionadas con las emociones que ellos manifestaron y con las estrategias de resiliencia con las que afrontaron la adversidad.

Los resultados a las preguntas planteadas en este documento fueron diversos, emociones vividas a nivel personal, académico, familiar y social; las cuales fluctuaron de negativas a positivas hasta en oposición total; expresando sentirse pocas veces alegres, con periodos frecuentes de aburrimiento, temor, ansiedad y preocupación y en lo opuesto, valoraron el tiempo compartido en casa, la comunicación, lealtad y el apoyo familiar.

El factor económico fue el que más afectó a los estudiantes, en virtud de la pérdida del empleo e ingresos de miembros de su familia, viéndose algunos en la necesidad de estudiar y trabajar simultáneamente, incluso en el mismo horario de clase, lo que repercutió en su aprendizaje.

Durante el confinamiento, dejaron de socializar con amigos y familiares, lo cual dificultó el proceso. Cambiar bruscamente el estilo de vida, ocasionó temor, preocupación hacia lo impredecible y estrés, afectando su salud física y emocional. No obstante, en este accionar se manifestó la diferencia entre los estudiantes con autoestima, autoconfianza: enfrentar retos, actitud positiva, claros objetivos y metas, y una familia solidaria, con quienes carecían de estos elementos. Las respuestas de los estudiantes confirmaron que, contar con el cuidado y apoyo de la familia generó estímulo y resiliencia para superar la crisis.

En la búsqueda de programas de desarrollo de habilidades socioemocionales y resiliencia, se encontró un vacío en el nivel superior, donde solamente se manifiestan de forma implícita en el discurso.

Se lamenta que, por cierre del curso, una mínima cantidad de estudiantes participaron en el segundo instrumento; no obstante, permitió observar la correlación entre la capacidad resiliente y el perfil de un estudiante de excelencia, al cual el confinamiento por la pandemia le ocasionó menor impacto. Hubiera sido muy interesante contrastar con opiniones diversas. Aún queda mucho por investigar en el campo socioemocional y la resiliencia, además de un fuerte compromiso para quienes forman parte de la comunidad universitaria.

Referencias

- Aguilar, M. (2019). *Las emociones importan*. <https://conecta.tec.mx/es/noticias/nacional/salud/las-emociones-importan-como-el-programa-ruler-hace-mejores-alumnos#>:
- Alba, M., Alvarez, N. E. y Rodríguez, A. E. (2020). *Repercusión psicológica y social de la pandemia COVID-19*. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revciemedhab/cmh-2020/cmh202p.pdf>
- Aldunate, C., Montenegro, A., Montt, M. E., Strasser, K. y Turner, P. (2020). *Instrumentos para medición de condiciones socioemocionales*. Acción Educar. Ministerio de Educación Pública. Chile. <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2020/07/Instrumentos-para-medicio%CC%81n-de-condiciones-socioemocionales.pdf>
- Allport, G. W. (1938). Personality: ¿a problem for science or a problem for art? *Revista de Psicología, 1*, 488-502.
- Ángel, A. (2003). Resiliencia: ¿Cómo enfrentar la desventura y el infortunio? <http://www.analitica.com>
- Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada*. Universidad de Barcelona, España
- Carranza, C. (2017). *Plan Institucional de Desarrollo de la UATSCDH, 2017- 2020*. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- García. B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria, 19*(6, noviembre-diciembre).
- García-Vesga, M. C. y Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11*(1), 63-77.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples* (1ra ed.). FCE .
- Garza, L. H. (2020). *Investigador de la UAT recomienda estrategias de resiliencia para atender secuelas de COVID-19*. <http://www.uamceh.uat.edu.mx/20117.html>
- Guimón, P. (2019). Marc Brackett: “Hay que dar al mundo permiso para sentir”. *El País*. https://elpais.com/elpais/2019/02/21/eps/1550759747_675256.html
- Heredia, Y. (2020). *El desarrollo emocional es tan importante como el académico*. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/importancia-del-desarrollo-emocional-estudiantes>
- Hernández, M., Trejo, Y. y Hernández M. (2019). *El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/10AlDia.pdf>
- Llorente, V. J., Zych, I., y Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales auto percibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI, 23*(1), 297-318. DOI: 10.5944/ educXXI.123687
- Mendoza, G. (2022). *Plan Institucional de Desarrollo 2022-2025*. Universidad Autónoma de Tamaulipas. <https://fadycs.uat.edu.mx/22101.html>

- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93), 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376157736006>
- OMS. (2020). *Actualización de la estrategia frente a la COVID-19*. Covid-strategy-update1april2020_es.pdf
- Palomar, J. y Gómez, N. E. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (resi-m) *Interdisciplinaria*, 27(1), 7-22.
- Giannini, S. (2020). COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(17), 1-57.
- Salazar, K. (2022). *Invitación. La necesidad resiliente en tiempos de la COVID-19. Escenarios de adversidad y caminos de reconstrucción*. DOI: <https://doi.org/10.22201/crim.001r.2020.10>
- Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo 07/06/17 en los planes y programas de estudio de nivel primaria*. <https://sector2federal.files.wordpress.com/2012/08/acuerdo-no-07-06-17-plan-y-programas-de-estudio-para-la-educacion-3b3-bc3a1sica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública y Subsecretaría de Educación Media Superior. (2015). *Programa Construye T*. <http://construyet.sep.gob.mx/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*. UNESCO. IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-Covid-19-y-laeducacion-superior-impacto-y-recomendaciones>.
- UNESCO. IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después*. México: UNESCO. IESALC. <http://www.iesalc.unesco.org/wp>
- Universidad Autónoma de Tamaulipas -UAT-. (2020). *Protocolo general de sanidad. Recomendaciones para el retorno seguro institucional*. http://www.fadycs.uat.edu.mx/pdf/protocolo_general_de_sanidad.pdf
- _____. (s.f.). *Programa Institucional de Tutorías*. UAT: UATSCDH.

Capítulo 9. Solo soy docente, ahora ¿qué hago? Acciones resilientes durante la pandemia por COVID-19

Ulises Berlanga Medrano
Unidad Académica de Trabajo Social y
Ciencias para el Desarrollo Humano
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen

En un escenario adverso, lleno de incertidumbre, los docentes de los diferentes niveles educativos enfrentaron en México diversos problemas generados por el intempestivo aislamiento social, provocado por la pandemia COVID-19. En respuesta a estos problemas, las acciones realizadas por los docentes fueron sin orientación ni apoyo de las autoridades competentes. El presente estudio tuvo como objetivo identificar las acciones resilientes realizadas por los docentes de Educación Media Superior de México durante la pandemia por COVID-19. Para poder lograr esto, se buscó comprender los principales problemas a los que se enfrentaron los docentes y, por último, analizar las acciones realizadas durante la pandemia para continuar con sus prácticas docentes. Para la recolección de la información, se diseñó una entrevista estructurada, que se aplicó a veintidós docentes voluntarios de tres instituciones del nivel educativo antes mencionado. Los resultados se presentan como cuatro principales problemas: uso de tecnología, manejo del tiempo, manejo de las emociones y los surgidos por el trabajo en casa. Las acciones emprendidas para enfrentar los problemas evidenciaron la resiliencia docente durante el periodo pandémico y su importancia para minimizar los efectos de este periodo en el aprendizaje de los niños y jóvenes.

Palabras clave: resiliencia, resiliencia docente, acciones resilientes, pandemia

Introducción

La pandemia por COVID-19 provocó cambios repentinos en los diferentes niveles del sistema educativo mexicano, que tuvieron que cerrar sus puertas a los niños y jóvenes. La protección de la salud y el bienestar de los estudiantes, docentes y de la comunidad fue la prioridad de las autoridades de educación y salud. De un día para otro, las aulas quedaron vacías, sin tener una fecha específica para regresar. Se percibió en el ambiente un futuro incierto para la enseñanza tradicional en las aulas.

Las escuelas tuvieron que adecuar sus programas de enseñanza para que los alumnos alcanzaran los objetivos de aprendizaje de cada materia y nivel educativo. Esta situación evidenció una realidad que las autoridades educativas no reconocían: el sistema educativo mexicano no estaba preparado para enfrentar una situación pandémica de tal magnitud.

De manera inesperada, los docentes tuvieron que enfrentar situaciones para las cuales no estaban preparados. La práctica docente cara a cara cambió mediante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Aunque por años la educación en línea o virtual ha complementado a la enseñanza tradicional o a quienes presentan dificultades para acceder a ella por problemas de distancia o tiempo; los docentes no estaban preparados tecnológica ni emocionalmente para migrar su práctica docente a la virtualidad.

Ante un escenario tan adverso, lleno de mucha incertidumbre, los docentes enfrentaron problemas generados por el intempestivo cambio en las funciones propias de su profesión. Las acciones realizadas por los docentes fueron diversas, muchas veces sin orientación y apoyo de las autoridades competentes.

El presente estudio dio voz a los docentes para que las experiencias y las acciones emprendidas para enfrentar el periodo pandémico sean conocidas por las autoridades y estas puedan cambiar el sistema educativo mexicano para enfrentar cualquier situación futura.

Prácticas docentes en el educación media superior durante la pandemia por COVID-19

Para los docentes de educación media superior (EMS), el aislamiento social durante la pandemia por el COVID-19 generó muchos retos para realizar una práctica docente con calidad y cumplir el objetivo principal de acercar a sus alumnos a los conocimientos propios de este nivel educativo.

Muchos de estos retos son derivados de la formación profesional de los docentes, ya que “los docentes del nivel medio superior, que en su mayoría son egresados de licenciatura e ingenierías, sin formación pedagógica ni didáctica, la mayoría [*sic*] se han hecho por ensayo y error” (Andrade, 2017, p. 3), lo que los lleva a seguir patrones de enseñanza obsoletos que no les permiten alcanzar los objetivos de aprendizaje. Estos docentes han seguido los modelos de enseñanza que ellos experimentaron durante su niñez y juventud, cuando cursaron los diferentes niveles educativos. Repiten el actuar de quienes fueron sus profesores y que, consideran, hicieron el mejor papel como maestros. Aunado a esto, la formación para la práctica docente no ha sido sistemática. En la EMS,

los modelos y enfoques de la formación siguen basados en paradigmas epistemológicos tradicionales, propios de la modernidad y no de la nueva sociedad de la información y el conocimiento. No se transmiten herramientas ni marcos conceptuales que permitan trabajar con la incertidumbre, con conocimientos que cambian de manera acelerada y en contextos cada vez más diversos y difíciles (Vezub, 2007, p. 11).

Lo anterior deriva en una práctica docente tradicional, apegada a las actividades áulicas expositivas en las que el docente no hace uso de recursos educativos innovadores, no aplica estrategias didácticas diversificadas, no considera los estilos de aprendizaje de sus alumnos, ni usa recursos tecnológicos, como plataformas educativas, *blogs* o aplicaciones que faciliten sus procesos de enseñanza. Incluso, los docentes no utilizan dispositivos móviles en el proceso de enseñanza.

Ahora bien, los nuevos requerimientos y repentinas necesidades, surgidos por el aislamiento social, para realizar un proceso de enseñanza eficiente, dejan la calidad para otro momento por las débiles características de formación de los docentes de EMS. Los retos que enfrentaron estos docentes fueron diversos y complicados. Para poder tener éxito en su quehacer docente, tuvieron que actuar de manera improvisada, creativa y, sobre todo, incierta, pretendiendo mantener los procesos de comunicación y enseñanza con sus alumnos.

Las preguntas de investigación son: ¿cuáles fueron las acciones resilientes realizadas por los docentes de educación media superior durante la pandemia por la COVID-19? ¿Qué problemas enfrentaron los docentes para realizar sus prácticas docentes durante la pandemia por COVID-19? ¿Qué acciones realizaron los docentes durante la pandemia por COVID-19 para continuar con sus prácticas docentes? Esta última pregunta permite comprender el actuar resiliente de los docentes de EMS.

Para dar respuesta a estos cuestionamientos, se identificaron los problemas que enfrentaron y las acciones resilientes realizadas por los docentes de EMS durante la pandemia por COVID-19. Por ello, es conveniente definir y conceptualizar los términos importantes sobre los cuales se condujo la realización de la investigación.

Resiliencia

El concepto de *resiliencia* tuvo sus orígenes en el área de la ingeniería, sobre la capacidad que presentaban algunos materiales para regresar a su estado original después de haber sido sometidos abruptamente a condiciones o situaciones poco comunes para estos. Cortés (2015) refiere que la aplicación del término:

En el campo de la mecánica se asigna el concepto de resiliencia a los resortes, por ejemplo, ya que tienen la capacidad de recobrar su forma luego de estar sometidos a largos periodos de presión. En la ingeniería de vías, se considera que los pavimentos, que deben soportar continuamente cargas y descargas del tráfico vehicular, sufren deformaciones permanentes, o plásticas, y deformaciones recuperables, es decir, resilie (p. 118).

Una analogía rudimentaria con el *resorte* puede ser muy elemental comparada con la complejidad de los seres humanos, ya que estos experimentan emociones como dolor, estrés, miedo, angustia. Lo que se considera destacable de este concepto es la capacidad de sobreponerse a las deformaciones, adversidades o situaciones difíciles para las personas.

La Real Academia Española (2022, definición 1) define a la resiliencia como la “capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido” (p. 1). Ambas definiciones están orientadas hacia el campo de la ingeniería y no son aplicables a lo social. Para este estudio, se buscó la definición de resiliencia apegada a este campo.

Una de estas fue la propuesta por Puerta y Vásquez (2012), quienes expresaron que “la resiliencia es un concepto que surge de la inquietud por identificar aquellos factores que facilitan a las personas sobreponerse de manera exitosa a la adversidad y dificultades que se presentan en sus vidas” (p. 3). Aunque este concepto es bastante elemental, permite tener una idea inicial de los que este concepto refiere.

La Real Academia Española (2022, definición 2), ahora desde una postura más apegada a la social, define la resiliencia como la “capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos”. Esta definición ya se enfoca a la conducta humana.

La American Psychological Association (2011) hace su aporte desde el campo de la psicología, definiendo a la resiliencia como:

El proceso de adaptarse bien a la adversidad, a un trauma, tragedia, amenaza, o fuentes de tensión significativas, como problemas familiares o de relaciones personales, problemas serios de salud o situaciones estresantes del trabajo o financieras. Significa “rebotar” de una experiencia difícil, como si uno fuera una bola o un resorte (p. 2).

En este mismo campo, la publicación electrónica Psychology Today (s.f.) refiere que la resiliencia es la cualidad psicológica que permite a alguien que ha sido *knockeado* por la adversidad, reponerse con tanta fortaleza como tenía al principio, en lugar de permitir que las dificultades, eventos traumáticos o fallos los abrumen.

La definición de resiliencia que representa de mejor manera cómo se aplicó el término en esta investigación, fue la propuesta por Mateu et al. (2009), quienes la definen como:

Las fortalezas que desarrollan y potencian las personas, familias o comunidades ante adversidades crónicas (ej. situaciones de pobreza, disfunción familiar...) o puntuales (ej. accidente, enfermedad, atentado terrorista, desastre natural...), siendo estas, el resultado de los procesos que se generan de la interacción entre los factores de protección y de riesgo tanto individuales como ambientales (p. 232).

Esta definición considera las condiciones y situaciones que pueden vivir los alumnos, la comunidad y, sobre todo, los docentes. Esto último lleva a la búsqueda de otro concepto, la *resiliencia docente*. En el contexto escolar, los docentes enfrentan situaciones que son importantes considerar para entender lo que implica para un maestro sobreponerse a la adversidad.

Resiliencia docente

Es conveniente para el estudio revisar el término de *resiliencia* desde la perspectiva de los docentes. Aunque hay algunos elementos que se comparten con la definición general en el campo de lo social, también hay elementos propios que se relacionan directamente con el área de la educación. Noriega et al. (2015) refieren que:

para la educación el término implica, lo mismo que en física, una dinámica positiva, una capacidad de volver hacia adelante. Sin embargo, la resiliencia humana no se limita a resistir, permite la reconstrucción. La resiliencia en educación está concebida como un resorte moral, y se constituye en una cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir, que se supera a pesar de la adversidad (p. 42).

Esa capacidad de seguir adelante, a pesar de los embates que la sociedad, la naturaleza o la dinámica escolar proporcionan a los docentes, es característica en el contexto mexicano, ya que los docentes enfrentan situaciones complicadas, pero siempre están dispuestos a cambiar, adaptarse y sobreponerse para cumplir su deber.

Wang (2021) habla sobre la importante que es el desarrollo de la resiliencia de los docentes, debido a que esta “capacidad de hacer frente a los factores estresantes y los contratiempos naturales en la enseñanza como una profesión dura, es de suma importancia en todos los ámbitos educativos, ya que puede generar numerosos resultados positivos” (p. 2), como alcanzar de una mejor manera los objetivos de enseñanza.

Para los docentes, la resiliencia no es solo recuperarse y estar bien, poner la mejor cara y seguir adelante, sino que se trata de mantener o generar un estado de bienestar general para ellos y para quienes dependen de ellos, en este caso sus alumnos. Gu y Day (2013) argumentan:

que la resiliencia docente no está asociada principalmente con la capacidad de “rebotar” o recuperarse de experiencias y eventos altamente traumáticos, sino, más bien, con la capacidad de mantener el equilibrio y un sentido de compromiso y agencia en los mundos cotidianos en los que enseñan los docentes (p. 26).

Para lograr la resiliencia, los docentes deben poner en juego diferentes aspectos de su ser, como sus experiencias de vida, su bagaje sociocultural, sus formas de comunicación con otros y ellos mismos, su formación académica y sus habilidades para manejar las emociones. Este último aspecto está completamente ligado a la resiliencia docente, ya que son “las emociones positivas las que amplían los repertorios de pensamiento y acción, las emociones positivas deshacen las emociones negativas persistentes, las emociones positivas alimentan la resiliencia psicológica, las emociones positivas construyen los recursos personales y alimentan el bienestar psicológico” (Fredrickson, 2004, p. 1369).

En el presente estudio, el término *resiliencia docente* se consideró como el actuar docente en el que se involucran de manera interactiva e interrelacionados “los factores personales y profesionales, situados en el trabajo y la vida de los docentes y contextualiza el esfuerzo de los docentes por mantener su compromiso profesional” (Gu y Day, 2007, p. 1305) y aplicando todos los recursos a su alcance para realizar una enseñanza estable, segura, continua y eficiente.

Método

Para el presente estudio, se diseñó una entrevista con preguntas abiertas y cerradas. La entrevista se realizó una vez que revisó la literatura más relevante. La primera versión de la entrevista se envió a dos expertos en las áreas de docencia y la tecnología educativa, quienes hicieron sugerencias que siguieron para mejorar la entrevista. Una vez realizadas las recomendaciones, con la intención de hacer una prueba, se aplicó la entrevista a dos docentes que participaron en el estudio para saber si las preguntas de la entrevista eran claras y la información que se recolectaría sería la adecuada. Finalmente, la entrevista quedó integrada por 8 preguntas: 1. ¿Qué problemas relacionados con el uso de la tecnología enfrentaste durante la pandemia por COVID-19? 2. Cuáles fueron las acciones que realizaste para enfrentar estos problemas? 3. ¿Qué problemas relacionados con el manejo del tiempo enfrentaste durante la pandemia por COVID-19? 4. Cuáles fueron las acciones que realizaste

para enfrentar estos problemas? 5. ¿Qué problemas relacionados con el manejo de las emociones enfrentaste durante la pandemia por COVID-19? 6. ¿Cuáles fueron las acciones que realizaste para enfrentar estos problemas? 7. ¿Qué problemas relacionados con el trabajo en casa enfrentaste durante la pandemia por COVID-19? 8. ¿Cuáles fueron las acciones que realizaste para enfrentar estos problemas?

Sujetos participantes

Se solicitó a docentes de tres instituciones de EMS que, de manera voluntaria, desearan aportar información sobre sus experiencias vividas durante la pandemia por COVID-19. Finalmente, fueron veintidós docentes quienes decidieron ser parte en el estudio, catorce mujeres y ocho hombres, de entre 37 y 60 años. Los años de experiencia docente, así como las asignaturas que impartían, fueron diversos.

Análisis de los datos

Una vez realizadas las entrevistas, se transcribieron con el apoyo de la herramienta Dictar del procesador de texto Word. Con los datos obtenidos, se inició una búsqueda de patrones en las respuestas de los docentes para identificar las problemáticas a las que estos se habían enfrentado durante la pandemia por la COVID-19 y las acciones que habían realizado para salir adelante en las situaciones.

Hallazgos

Para organizar de mejor manera la información, se crearon códigos que englobaron las respuestas de los docentes. Para las respuestas de las acciones resilientes, se organizaron por categorías, también con base en los patrones de respuesta identificados.

Problemas relacionados con el uso de tecnología

Respecto a los problemas con el uso de tecnología, se identificaron 7 patrones de respuesta por parte de los docentes. Los problemas principales se relacionaron con la elaboración y revisión de exámenes, así como la programación de tareas y actividades. Lo anterior debido al desconocimiento del funcionamiento de las plataformas virtuales que estaban disponibles para la enseñanza durante el periodo pandémico.

Otro de los problemas que se manifestó fue el desconocimiento de las aplicaciones que se utilizaban para realizar sesiones virtuales con sus alumnos, tales como Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, entre otras. En la Tabla 6 se puede revisar la frecuencia con la que los docentes mencionaron estos problemas y otros más.

Tabla 6. Frecuencia de los códigos sobre problemas relacionados con la tecnología

Código	Frecuencia
Utilizar una computadora	2
Manejo de plataformas virtuales	11
Elaboración y revisión de exámenes	17
Programar tareas y actividades	16
Uso de redes sociales	5
Envío de mensajes	6
Aplicaciones para videoconferencia	8

Fuente: construcción propia.

Acciones resilientes para enfrentar los problemas relacionados con la tecnología

En lo que respecta a las acciones resilientes emprendidas por los docentes para enfrentar los problemas relacionados con el uso de tecnología, las respuestas se centraron en dos categorías. La primera de ellas fue *autocapacitación y apoyo entre compañeros*; los docentes mencionaron que una acción fue “Estar preguntando a compañeros” (Docente 6) para “pedir asesoría o ver tutoriales” (Docentes 2 y 3). Respecto al apoyo solicitado, mencionaron que “se dieron asesorías vía telefónica”.

Algunos docentes, a pesar de tener experiencia con la tecnología e incluso haber tomado algunos cursos de capacitación, sintieron la necesidad de recibir apoyo, como se puede leer en el siguiente dato:

Fue un poco difícil adaptarse a esta nueva modalidad de enseñanza, en lo personal, a pesar de haber recibido cursos relacionados con la aplicación de tecnologías, ya que en lo personal no los practico, así que, con la práctica y apoyo de compañeros, logré que se me facilitara recordar y poder aplicarlo en las clases a distancia (Docente 12).

Respecto a la autocapacitación, los docentes realizaron diferentes acciones con la intención de adquirir conocimientos para mejorar su trabajo. Para solucionar sus problemas con el uso de la tecnología, tuvieron que “aceptar, atender y aprovechar los cursos de capacitación impartidos por la institución con personal profesional en la materia”, así como “tomar cursos en línea” y “capacitarme por medio de un curso sobre el uso del Classroom”.

Fue interesante ver que buscaron apoyo en el seno de la familia, sobre todo entre cónyuges que comparten la misma profesión. Una de las participantes refirió:

Mi esposo me propuso yo trabajar por una de las plataformas de la cual yo tenía incertidumbre para poder manejar adecuadamente, tuve dudas y necesidad de

que me explicaran entonces gracias al apoyo de mi esposo conocí cómo enlazar una llamada, cómo abrir una clase, cómo elaborar reuniones y programarlas, editar archivos. En algún momento se me dificultó, pero gracias a su apoyo y a su enseñanza pude aprender cómo realizar y puedo decir que ya domino esta plataforma (Docente 16).

Los docentes buscaron apoyo entre otros miembros más jóvenes de la familia, con más experiencia en el uso de tecnología, como se puede apreciar en el comentario de uno de los participantes al mencionar que solucionó un problema “preguntando a mi hijo y a un amigo, viendo videos de YouTube” (Docente 13).

Problemas relacionados con el manejo del tiempo

En relación con los problemas con el manejo del tiempo, las respuestas de los docentes se agruparon también en 7 códigos. Los principales problemas que se enfrentaron en este aspecto se relacionaron con la falta de tiempo para realizar actividades de comunicación con sus alumnos. A los docentes se les dificultó tener tiempo disponible para el envío de mensajes y correos, así como para revisar actividades y realizar evaluaciones. Esto pudo deberse a que se multiplicó la necesidad de mantenerse en comunicación con cada uno de los estudiantes durante la pandemia.

Del mismo modo, los docentes manifestaron tener problemas para realizar sus actividades docentes, como planear sus actividades y asistir a reuniones virtuales de trabajo. En la Tabla 7 se presenta el número de apariciones de estos códigos en las respuestas de los docentes.

Tabla 7. Frecuencia de los códigos sobre problemas relacionados con el manejo del tiempo

Código	Frecuencia
Tiempo para revisar actividades	13
Tiempo para responder mensajes	13
Tiempo para responder a correos	14
Tiempo para elaboración de materiales	11
Tiempo para planeación	4
Tiempo para realizar evaluación	13
Tiempo para atender reuniones de trabajo	6

Fuente: construcción propia.

Acciones resilientes para enfrentar los problemas relacionados con el manejo del tiempo

Una de las acciones resilientes que los docentes manifestaron haber realizado para solucionar los problemas con el manejo del tiempo se relacionó con la categoría de organización de tiempos, porque tuvieron que “Atender a los alumnos 24/7” (Docente 19), es decir, estar disponible en cualquier momento, y algunos decidieron “Revisar por las madrugadas las actividades y los mensajes, decidí recibir y contestar en cualquier hora del día” (Docente 13).

Dentro de esta misma categoría, los docentes tuvieron que “agendar la revisión de grupos por días” (Docente 10) y “establecer días y horarios de atención con los alumnos, ya que se recibían mensajes fuera de horario laboral” (Docente 9). Hubo algunos docentes se propusieron que “reagendar actividades” (Docente 19), tanto personales como laborales, así como “organizar tiempos y actividades por necesidad de aplicación” (Docente 22). Esta organización de los tiempos afectó las condiciones personales de los docentes, como lo evidenció uno de los participantes: “hice adecuaciones a mis horarios de actividades personales para atender las necesidades de mis grupos” (Docente 18).

Las respuestas de otros docentes se encontraron en la categoría de reorganización de las actividades, en la que los docentes tuvieron que “establecer estrategias de modificación y adecuación de las actividades a desarrollar por los estudiantes” (Docente 9), seleccionar y “priorizar los temas a desarrollar” (Docente 14). Una de las participantes tuvo que “poner tiempos de entrega de actividades a los alumnos, trabajar los fines de semana para hacer trabajo de planeación y elaboración de materiales” (Docente 11), para realizar las actividades adecuadamente. Algo que uno de los participantes consideró importante fue “reflexionar sobre cuales actividades eran prioridad, organizar mi tiempo, compartir material con mis compañeros sobre los mismos temas que sirvieran de apoyo y reducir el tiempo de elaboración” (Docente 22).

Gu y Day (2007) mencionaron que “los factores personales y profesionales, situados en el trabajo y la vida de los docentes y contextualiza el esfuerzo de los docentes por mantener su compromiso profesional”, esto se pudo observar en las aportaciones anteriores, pero más aún en el siguiente texto.

El tiempo para revisar las actividades se extendió y a veces no alcanzaba, ya que tenía que ser más detallada en el comentario que tenía que realizar según las necesidades del alumno. El tiempo para abarcar el contenido que se iba a presentar a veces se retrasa, ya que la conexión no era buena para algún niño y teníamos que esperar también cuando alguien llegaba tarde no entendía,

entonces lo que se realizó fue elaborar una clase aparte para poder explicarle al alumno que le quedaron dudas y aclarar el contenido que había quedado pendiente (Docente 20).

Problemas relacionados con el manejo de las emociones

En el manejo de las emociones, las manifestaciones fueron diversas. Una de las emociones que los participantes experimentaron fue la incertidumbre de brindar el apoyo adecuado a sus alumnos. El estrés por sobrecarga laboral y el cansancio mental, que uno lleva al otro, fueron dos emociones que no pudieron manejar adecuadamente durante la educación en línea originada por el aislamiento social.

El temor relacionado con contraer la COVID-19 y el temor por perder a un familiar, también por culpa de esta enfermedad, no les permitieron realizar su trabajo de la mejor manera. Estas y otras emociones sufridas por los docentes se presentan en las frecuencias de la tabla siguiente.

Tabla 8. Frecuencia de los códigos sobre problemas relacionados con el manejo de emociones

Código	Frecuencia
Soledad durante la enseñanza	3
Abandono por parte de las autoridades	3
Angustia por no cumplir con las actividades	7
Temor por no dominar la enseñanza en línea	4
Temor por padecer COVID-19	6
Temor de perder miembros de la familia	8
Estrés por sobrecarga laboral	9
Incertidumbre por no apoyar a mis alumnos	10
Cansancio mental (<i>burnout</i>)	9

Fuente: construcción propia.

Acciones resilientes para enfrentar los problemas relacionados con el manejo de las emociones

Las acciones emprendidas para enfrentar las situaciones que las emociones generaron en los docentes, se englobaron en dos categorías. Una de ellas fue alternativas de bienestar emocional; esto implicó que los docentes buscaran “asesoría con un profesional de la salud para poder identificar los principales problemas y mejorar física y mentalmente” (Docente 22).

Otros manifestaron que, “en particular y de manera personal como medida para enfrentar la pandemia, aprendí técnicas de meditación y bienestar emocional para poder ayudar y guiar a mi familia y por ende en mis alumnos” (Docente 4),

acción similar a la que otro docente realizó al enfrentar los problemas con el manejo de las emociones con “meditación y apoyo psicológico” (Docente 16).

Otra de las acciones que se consideró dentro de esta primera categoría fue que los docentes establecieran acuerdos con sus alumnos y lograran así empatía. Uno de los participantes refirió: “practiqué muchas veces las pláticas constructivas con los jóvenes, dando aliento y seguridad en que eran tiempos pasajeros y que debíamos ser resilientes y todo fluiría como debía de ser” (Docente 4). Acción similar expresada por otro participante, quien “estableció un diálogo permanente con los alumnos para que reconocieran la importancia de asistir de manera virtual a la clase, hubo situaciones que no estaban al alcance del alumno resolver” (Docente 11).

Por último, en esta categoría, uno de los participantes mencionó: “traté de controlar mi miedo y emociones viendo algunos videos de relajación, me apoyé de algunos de mis compañeros y les expresé mis miedos y angustias porque pensaba que solo yo estaba pasando por esta situación” (Docente 21).

La segunda categoría de las acciones realizadas fue el cuidado de la salud e higiene. Los docentes realizaron acciones para sentirse seguros de no contraer la COVID-19 y de mantener a sus seres queridos a salvo. Para lo que algunos decidieron trabajar en forma aislada para cuidar de su salud y de su familia.

Otros se decidieron por la “implementación de cuidados permanentes de sanitización preventiva para proteger a mi familia y la implementación de atención personalizada con todos los alumnos que se ponían en contacto” (Docente 9). Algunos docentes decidieron vivir en estricto aislamiento. Uno de los participantes mencionó que “no salía para nada de mi casa, usé la aromaterapia para disminuir mi estrés y tratar de eliminar mis pensamientos de temor a la muerte por el COVID” (Docente 13).

Los docentes buscaron apoyar a los estudiantes, que es la tercera categoría. Los docentes buscaron “proporcionar algo de seguridad y de brindar bienestar emocional con algunas palabras y acciones que alentaran el tiempo en el que vivíamos” (Docente 4). Para lograrlo, los docentes buscaron “ser flexibles en la entrega de actividades” (Docente 8), “realizar llamadas telefónicas para poder ayudar a los muchachos a entregar sus trabajos” (Docente 15) y “establecer algunos cuestionarios en relación con el aprendizaje del tema o contenido de la materia” (Docente 11).

Problemas relacionados con el trabajo en casa

Fueron 9 los códigos en los que se agruparon las problemáticas que los docentes experimentaron respecto al trabajo en casa. Una problemática fue el fallo con el

servicio de internet por la falta de capacidad tecnológica de los proveedores de este servicio que no estaban preparados para atender, repentinamente, a los estudiantes de los diversos niveles educativos. Tan grande fue la demanda que los servicios de internet colapsaron en reiteradas ocasiones.

No contar en casa con los espacios y la infraestructura adecuados para la enseñanza en línea fue otro de los problemas con mayor manifestación por parte de los docentes. Fue complicado buscar espacio para cada uno de los miembros de la familia que se encontraban en el proceso educativo, ya sea enseñando o aprendiendo. Además, era indispensable que cada uno de estos contara con una computadora, tableta o teléfono celular, que en muchos casos no tenían.

Aunado a lo anterior, se comenzaron a generar gastos que antes no existían en casa. Se incrementó el pago de la corriente eléctrica y el internet. Se compraron nuevos dispositivos y aditamentos necesarios. Los más propios, hicieron gastos para acondicionar un espacio en casa con pizarrones, cámaras, tripiés, entre otras cosas. A continuación se muestran otros problemas asociados al trabajo en casa.

Tabla 9. Frecuencia de los códigos sobre problemas relacionados con el trabajo en casa

Código	Frecuencia
Atender asuntos de casa durante mis clases	8
Atender a mis hijos durante en mi horario de trabajo	7
Apoyar a mis hijos con sus actividades escolares	5
Atender reuniones escolares de mis hijos	3
No contar con espacios adecuados para la enseñanza	13
Gastos para acondicionar espacios	8
Pagos imprevistos de servicios e internet	11
Adquirir computadora o dispositivo móvil	6
Fallos en el servicio de internet	14

Fuente: construcción propia.

Acciones resilientes para enfrentar los problemas relacionados con el trabajo en casa

Respecto a estas acciones, las categorías que surgieron fueron 2: la primera de ellas se denominó equipamiento y acondicionamiento de espacios. En la que los docentes manifestaron tuvieron que “gastar dinero” (Docente 16) para poder “acondicionar un espacio provisional para poder trabajar con los alumnos a distancia” (Docente 17). Para tener un espacio comfortable, “compré una silla tipo secretarial para tener una mejor postura durante el tiempo de trabajo, se realizaron los reportes necesarios con mi proveedor de internet” (Docente 3).

Adecuarme a las condiciones y a mis posibilidades

El desconocimiento de lo difícil que sería la pandemia por la COVID-19, generó en los docentes situaciones para los que no estaban preparados, como se puede observar en la siguiente aportación:

Se tenía pensado que, al irnos a casa por motivo de la pandemia, regresaríamos en unos cuantos días, al ver que no fue así, se tuvo que adecuar un espacio dentro del hogar para tenerlo como una oficina, lo cual generó algunos gastos imprevistos (Docente 11).

Los participantes también mencionaron que tuvieron que buscar apoyo en otros espacios fuera de su casa y con otras personas, con la finalidad de no realizar gastos para los que no estaban preparados. Así lo manifestó un participante al mencionar:

Tuve que ir a un *chat* para poder realizar mis sesiones virtuales, o con la persona que le daba mantenimiento a mi *laptop* me apoyaba para que pudiera realizar mi clase con la computadora que me prestaba de su negocio. En cuanto a los gastos que realicé para poder adquirir un equipo de cómputo, tuve que pedir un préstamo para solucionar el problema. Recurrir a los ahorros para equiparme (Docente 21).

Estas interacciones de los docentes permiten ver las acciones básicas para mantener funcionando los procesos educativos con sus estudiantes, pero también permiten identificar algunas de las situaciones que pudieron estar pasando, por ejemplo, la incertidumbre de usar sus recursos familiares y que, en caso de presentárseles una situación médica a cualquiera de los integrantes de sus familias, no podrían hacer uso de estos por haberlos utilizado para cubrir la precariedad laboral.

Otras de las situaciones es el miedo de salir de sus hogares, exponiéndose a entrar en contacto con alguna persona o espacio infectados por el COVID-19, todo por seguir realizando las actividades propias de la profesión y por no defraudar a sus alumnos dejándolos en el abandono escolar.

La otra categoría en la que se clasificaron las respuestas de los participantes fue tiempo de familia y organización en casa, en la que se mencionaron las acciones para enfrentar los problemas del repentino trabajo en casa, en el que los docentes tuvieron que solucionar y organizar los tiempos para cumplir con las actividades.

Uno de los participantes mencionó que, para lidiar contra estas situaciones generadas por el trabajo en casa, tuvo que:

(...) separar por áreas específicas, es decir, asignar un lugar de la casa a todos los integrantes que realizábamos acciones laborales o escolares. Dar tiempos específicos para tomar los alimentos, dudas o inquietudes de mi esposa e hijos

durante la mañana o jornada laboral. Delimitar un horario de atención para mis alumnos, ya que al principio recibía mensajes a todas horas sin poder atenderlos adecuadamente por atender otras actividades, así que acordamos un horario para atención, dudas y comentarios en donde pudiera estar al cien por ciento dedicada a ellos y a sus actividades (Docente 4).

En todas las expresiones de los docentes fue evidente la importancia de la familia, la distribución de funciones y el trabajo en equipo permitió que los problemas del trabajo en casa fueran resueltos rápidamente. Tal es el caso de una participante, quien mencionó:

Ponernos de acuerdo, la organización de horarios fue la clave para desempeñar el trabajo docente en los tiempos marcados y también poder atender las actividades escolares de mis hijos, procuré organizar mis horarios adecuándolos a dejar el espacio libre de ellos y poder estar presente con ellos quizá no todo el tiempo, pero si estar pendiente la mayor parte del tiempo el tener hijos pequeños en casa y tenerlos que atender porque a la hora que estoy dando la clase ellos me llamaban, querían que les apoyara en algo; sí fue un poquito más difícil, pero igual y tenía el apoyo de mi hija mayor y cuando no estaba yo, estaba su hermano y si no la otra hermana, incluso tuvimos que recurrir al apoyo de abuelos (Docente 20).

Las palabras de los participantes evidencian un incremento en el nivel de estrés vivido durante el periodo de aislamiento social, no únicamente ocasionado por no contar con los conocimientos y los medios necesarios para llevar una educación a distancia bajo las condiciones óptimas, sino por todas aquellas situaciones que se derivaron de estar en casa, como educar a los hijos al mismo tiempo que se impartían clases, solventar las necesidades del hogar, apoyar en quehaceres escolares o profesionales y, además, cumplir con todas las encomiendas laborales que surgieron.

En la misma idea, otro participante mencionó que “estableció una organización adecuada entre los miembros de la familia para compartir equipo de cómputo e internet, así como realizar pagos extras de energía eléctrica y mantenimiento” (Docente 9).

De manera general, estas fueron las acciones que los docentes realizaron para enfrentar todos los problemas que el aislamiento social provocado por la situación pandémica mundial les hizo enfrentar.

Conclusiones

Durante el aislamiento social en la pandemia por la COVID-19, el sistema educativo mexicano y sus docentes se enfrentaron a innumerables retos y desafíos para los cuales no estaban preparados. Sin lugar a duda, durante este proceso, la resiliencia docente jugó un papel determinante para que los efectos en los niños y jóvenes no fueran tan severos.

Las acciones de los docentes evidenciaron un alto compromiso por cumplir con el compromiso que como docentes mantienen con sus alumnos y las instituciones a las que pertenecen. A través de este estudio, también se pudo observar que los docentes requieren seguir formándose en resiliencia para que aprendan a afrontar las adversidades propias de su profesión, con una mejor perspectiva.

Los docentes mostraron interés porque sus alumnos se sintieran siempre acompañados. Realizaron acciones, llegaron a acuerdos y empatizaron con las situaciones que sus alumnos enfrentaban desde casa. Mostraron receptividad a las necesidades emocionales de sus alumnos, al enfrentarlas ellos mismos con sus familias.

Los datos obtenidos en este estudio permitieron vislumbrar una deficiencia en la cultura digital de los docentes. Se hizo evidente una brecha entre los conocimientos que los docentes poseían para el manejo de las TIC y las competencias requeridas para realizar un uso eficiente de estas en los procesos de formación a distancia. Esto abrió múltiples posibilidades para generar investigaciones que aborden la formación de los docentes para la cultura digital, propia de la sociedad actual. También permitieron identificar que los docentes fueron capaces de gestionar sus procesos de apoyo emocional para lograr un equilibrio personal y así ayudar a sus alumnos cuando se encontraran en alguna crisis.

Que los docentes no solo realizaron acciones con el fin de hacer llegar conocimiento a sus alumnos, estos mostraron esfuerzos por llevar esperanza y consuelo, brindaron escucha a los miedos y angustias, y brindaron aliento a quienes así lo requirieron.

Referencias

- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 1367-1377. <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rstb.2004.1512>
- American Psychological Association. (2011). *Resiliencia. Camino a la resiliencia*. <https://www.apa.org/topics/resilience/camino>
- Andrade, M. L. (2017). Formación docente en la Educación Media Superior. *Glosa. Revista de Divulgación*, 1-14. <https://static1.squarespace.com/>

- static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5a5555efe2c483d3bb9d0f19/1515542001877/Ensayo+Formaci%C3%B3n+docente.pdf
- Cortés, O. (2015). Propiedades que definen los materiales resilientes en arquitectura. *Journal of Technology*, 117-126.
- Gu, Q. y Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *ELSEVIER*, 1302-1316. [https://moodle.eduhk.hk/pluginfile.php/379346/mod_resource/content/2/Gu%20%20Day%20\(2007\).pdf](https://moodle.eduhk.hk/pluginfile.php/379346/mod_resource/content/2/Gu%20%20Day%20(2007).pdf)
- _____. (2013). Challenges to teachers' resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 22-44. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1080/01411926.2011.623152>
- Mateu, R., Gil, J. y Renedo, M. (2009). *¿Hacia una escuela resiliente? Un estudio a través del profesorado de Educación Infantil y Primaria*. Universidad Jaume.
- Noriega, G., Angulo, B. y Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas Docentes*, 42-48. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349252.pdf>
- Psychology Today. (s.f.). *Resilience*. <https://www.psychologytoday.com/us/basics/resilience#:~:text=Resilience%20is%20the%20psychological%20quality,least%20as%20strong%20as%20before.>
- Puerta, E. y Vásquez, M. (2012, 10 16). *Camino a la resiliencia. Concepto de Resiliencia*. https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/8053e5b2-7d04-4997-9dc0-4dcada70658f/BoletA%CC%83%C2%ADn+2_Concepto+de+Resiliencia.pdf?MOD=AJPERES
- Real Academia Española. (2022). *Definición de resiliencia*. RAE.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1-23. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Wang, Y. (2021). Building teachers resilience: Practical applications for teacher education in China. *Frontiers in Psychology*, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738606>

La necesidad resiliente en tiempos de COVID-19.

Escenarios de adversidad y caminos de reconstrucción

de Karla Salazar Serna, Luis Alberto Mendoza Rivas y Guillermina de la Cruz Jiménez Godínez, coordinadores, se publicó de manera digital por la Universidad

Autónoma de Tamaulipas y Fontamara en octubre 2024 bajo el cuidado de Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V. Av. Hidalgo No. 47-B, Colonia Del Carmen, Alcaldía de Coyoacán, 04100, Ciudad de México. La revisión y diseño editorial correspondieron al Consejo de Publicaciones UAT.

editorial
fontamara



El mundo se narra diferente a partir de la nueva cepa de coronavirus COVID-19, durante el año 2020 la humanidad experimentó una época enmarcada bajo la incertidumbre, el confinamiento y el duelo ante las diversas pérdidas, que en los peores casos se trataban de pérdidas humanas. La vida se transformó, las desigualdades y los problemas sociales se agudizaron desde escenarios que demandaban resiliencia para poder reconstruirse. En esta obra, bajo una rigurosidad científica, se busca ofrecer diversas fotografías de distintas realidades que se unen por un factor común: la búsqueda y el encuentro de procesos que conllevan a la resiliencia. A través de esfuerzos académicos con un fin colectivo, la obra ofrece distintos panoramas de experiencias enmarcadas bajo la necesidad resiliente que surgió entre escenarios de adversidad abriendo paso a caminos de reconstrucción.

ISBN UAT: 978-607-8888-48-1

ISBN Editorial Fontamara: 978-607-736-916-5

ISBN: 978-607-736-916-5



9 786077 369165


Consejo de
Publicaciones