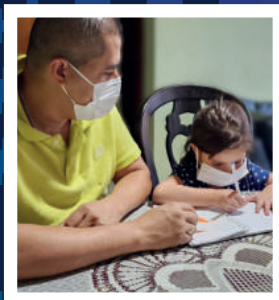
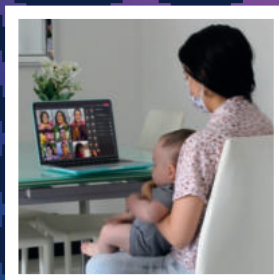
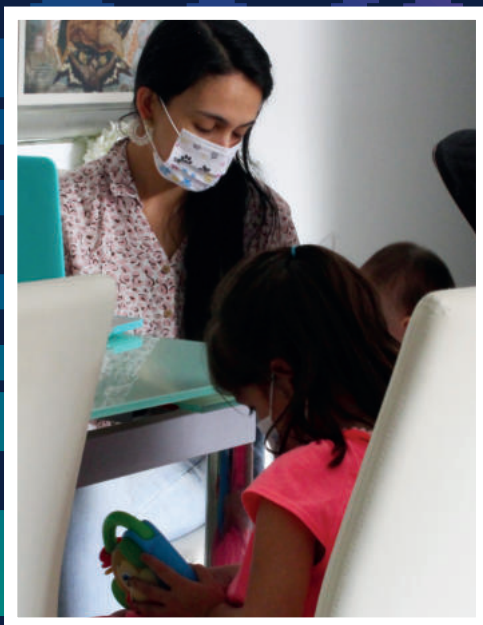


Contextos educativos y familiares en épocas de crisis.

Escenarios, perspectivas y exigencias
en tiempos de pandemia



Contextos educativos y familiares en épocas de crisis.

Escenarios, perspectivas y exigencias
en tiempos de pandemia

González Bedoya; Diana María, compiladora, editora y autora.

Contextos educativos y familiares en épocas de crisis. Escenarios, perspectivas y exigencias en tiempos de pandemia / Diana María González Bedoya, compiladora, editora y autora.

Primera edición. Medellín: Sello Editorial Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, 2023

260 páginas

ISBN impreso: 978 958 8628 79 0

ISBN digital: 978 958 8628 80 6

Educación. Epidemia. Madres. Estudiantes universitarios. Crianza de niños. Machismo. Padres. Padres ausentes. Educación especial en la primera infancia. Tutores y tutoría (Educación). Pedagogía. Educación secundaria. Innovaciones educativas. Entrenamiento en servicio de maestros. Capacitación docente. Vigilancia sanitaria. Tutores y tutoría (Educación). Profesores universitarios. Salud mental. Familias. Relaciones familiares. Muerte.

CDD: 370.115

Contextos educativos y familiares en épocas de crisis. Escenarios, perspectivas y exigencias en tiempos de pandemia

Autores y compiladores

Compiladora, editora:

Diana María González Bedoya

Tecnológico de Antioquia IU

Diana María González Bedoya

John Bayron Ochoa Holguín

Mary Isabel Echeverri Pérez

Gerlys Cano Leal

Jisela Alejandra Mena Heredia

Juan Manuel Sánchez Ríos

Jennifer Ramírez Cuartas

Kellin Liliana Márquez Vergara

Universidad Católica de Oriente y

Corporación Alma Arte y Acción

Blanca Nelly Gallardo Cerón

Liceth Yohana Salazar Quirós

Simón Montoya Rodas

Corporación Universitaria Minuto de Dios

– UNIMINUTO

Maira Alejandra González-Gaviria

Luz Caterine Mendoza-Monsalve

León Darío Valencia-Arboleda

Jhon Anthony Careth-Henao

Diana Marcela Bedoya-Gallego

Fundación Universitaria de Popayán

Diana Isabel Girón Madroñero

Jhonn Jairo Muñoz Hurtado

Caren Yulisa Camayo Velasco

Vanessa Geraldine Guerrero Eraso

Ana Gabriela Barrera Garces

Thania Melissa Marin Quiñonez

Zuleimi Yisela López Gue

Universidad Nacional Autónoma de

México, UNAM

Andrea Kenya Sánchez Zepeda

ISBN impreso: 978-958-8628-79-0

ISBN digital: 978-958-8628-80-6

© Grupo de investigación Observatos

© Tecnológico de Antioquia

**Corrección de estilo, diseño,
diagramación e impresión:**

Divegráficas S.A.S.

www.divegraficas.com

© Sello Editorial Tecnológico de Antioquia

Institución Universitaria

Tecnológico de Antioquia

Calle 78b # 72A - 220

(604) 444 3700

Medellín – Colombia

Los capítulos publicados en este libro incorporan contenidos derivados de procesos de investigación y estos no representan, necesariamente, los criterios institucionales del Tecnológico de Antioquia. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores. Obra protegida por el derecho de autor. Queda estrictamente prohibida su reproducción, comunicación, divulgación, copia, distribución, comercialización, transformación, puesta a disposición o transferencia en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización previa, expresa y por escrito de su titular. El incumplimiento de la mencionada restricción podrá dar lugar a las acciones civiles y penales correspondientes.

Compiladora, editora:

Diana María González Bedoya

Tecnológico de Antioquia IU

Diana María González Bedoya

John Bayron Ochoa Holguín

Mary Isabel Echeverri Pérez

Gerlys Cano Leal

Jisela Alejandra Mena Heredia

Juan Manuel Sánchez Ríos

Jennifer Ramírez Cuartas

Kellin Liliana Márquez Vergara

Universidad Católica de Oriente y Corporación Alma Arte y Acción

Blanca Nelly Gallardo Cerón

Liceth Yohana Salazar Quirós

Simón Montoya Rodas

Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO

Maira Alejandra González-Gaviria

Luz Catherine Mendoza-Monsalve

León Darío Valencia-Arboleda

Jhon Anthony Careth-Henao

Diana Marcela Bedoya-Gallego

Fundación Universitaria de Popayán

Diana Isabel Girón Madroñero

Jhonn Jairo Muñoz Hurtado

Caren Yulisa Camayo Velasco

Vanessa Geraldine Guerrero Eraso

Ana Gabriela Barrera Garces

Thania Melissa Marin Quiñonez

Zuleimi Yisela López Gue

Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM

Andrea Kenya Sánchez Zepeda

Contenido

7 Presentación

Primera parte

17 Capítulo 1 Feminización de la crianza en tiempos del Covid19: Madres universitarias del tecnológico de Antioquia IU

Mary Isabel Echeverri Pérez
Gerlys Cano Leal
Jisela Alejandra Mena Heredia
Diana María González Bedoya

60 Capítulo 2 Machismos en la crianza: Narrativas de padres y madres universitarios del TdeA IU

Diana María González Bedoya
Juan Manuel Sánchez Ríos
Jennifer Ramírez Cuartas
Kellin Liliana Márquez Vergara

106 Capítulo 3 “Papás a raticos” Estrategias de jóvenes estudiantes del Tecnológico de Antioquia que buscan un mayor involucramiento en la crianza de sus hijas e hijos

John Bayron Ochoa Holguín

Segunda parte

119 Capítulo 4 Percepciones de docentes sobre estrategias didácticas para la motivación en educación de la primera infancia en tiempos de pandemia

Blanca Nelly Gallardo Cerón
Liceth Yohana Salazar Quirós
Simón Montoya Rodas

145

Capítulo 5

Percepciones de los estudiantes de grado noveno de secundaria frente al aprendizaje en la modalidad remota ante la contingencia en salud por COVID-19

*Jhonn Jairo Muñoz Hurtado
Diana Isabel Girón Madroñero
Caren Yulisa Camayo Velasco
Vanessa Geraldine Guerrero Eraso*

162

Capítulo 6

¡Ahora también soy el profesor!:
experiencias de formación en casa durante el confinamiento

*Maira Alejandra González-Gaviria
Luz Caterine Mendoza-Monsalve
León Darío Valencia-Arboleda
Jhon Anthony Careth-Henao
Diana Marcela Bedoya-Gallego*

Tercera parte

187

Capítulo 7

Salud mental y retos educativos de docentes universitarios durante la transición a modalidad remota en tiempos de pandemia en cauca, Colombia

*Diana Isabel Girón Madroñero
Jhonn Jairo Muñoz Hurtado
Ana Gabriela Barrera Garcés
Zuleimi Yisela López Gue*

209

Capítulo 8

Narrativas de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia.
Experiencias múltiples

*Diana Marcela Bedoya-Gallego
Maira Alejandra González-Gaviria*

231

Capítulo 9

Familias rotas ante el contagio por el virus sarscov2.
Un estudio de casos en diferentes países de América Latina sobre fallecimientos familiares múltiples simultáneos por la enfermedad covid-19, algunos de sus impactos en la esfera familiar

Andrea Kenya Sánchez Zepeda

Presentación

Diana María González Bedoya
Compiladora

La situación generada por la pandemia del Covid-19 fue el acontecimiento mundial más estremecedor de los últimos años. Aparte de algunas cortas noticias que comenzaron a llegar, en noviembre de 2019, de Wuhan, un pueblo lejano de China, algunas imágenes que mostraban cómo las personas se arrumaban por cientos de miles en espera de una camilla y cómo empeoraban sus condiciones, necesitando de un respirador para vivir, se nos mostraban también imágenes de cómo muchas de ellas fallecían porque no alcanzaban a ser atendidas. Estas fueron las primeras imágenes que nos llegaron a Colombia, como si se tratase de una película de terror, de esas que suscitan el morbo de querer saber que les pasa a esas personas, pero con el convencimiento de que esto no nos pasaría a nosotros.

Pero en la era de la globalización, las rutas de conexión para el intercambio comercial, de conocimientos y turístico entre todos los países del mundo son mucho más rápidas; así también fue rápida la propagación del virus. Fue así como, en enero de 2020, las noticias ya no provenían del Lejano Oriente, sino de Europa, y con efectos mucho más devastadores en aquellas ciudades en las cuales la incredulidad de la población, la visión conspirativa de “un virus inventado por China para generar caos económico” o las posturas proteccionistas del mercado de algunos gobernantes que se negaron a suspender la producción y encerrar a las personas para protegerlas mientras el sistema de salud se organizaba, llevaron a que no se tomaran medidas más restrictivas. Entonces comenzaron las macabras imágenes de filas inmensas de ataúdes, personas cubiertas de pies a cabeza cavando fosas comunes y miradas de angustia e incertidumbre.

El 30 de enero de 2020, la epidemia de Covid-19 fue declarada por la OMS como “una emergencia de salud pública de preocupación internacional”, ya todo el mundo estaba advertido de una enfermedad que había traspasado

las fronteras intercontinentales y, como si el escenario no fuera lo suficientemente tétrico, se trataba de una enfermedad provocada por el virus SARS-CoV-2, una nueva variante del virus que se transmitía por el aire:

El virus puede propagarse desde la boca o la nariz de una persona infectada en forma de pequeñas partículas líquidas que expulsa cuando tose, estornuda, habla, canta o respira. Estas partículas pueden ser desde pequeños aerosoles hasta gotitas respiratorias más grandes.*

Lo paradójico es que la información recibida era ambigua en tanto que todas las personas podían infectarse, pero algunas eran asintomáticas mientras que otras manifestaban con síntomas como fiebre, dolor generalizado, casi como una gripe común, en tanto que otras morían rápidamente. Todas las personas contagiadas podían transmitir el virus pero este solo se hizo perceptible cuando se logró aislar y diseñar pruebas para su detección. “La mayoría de las personas que padecen COVID19 sufren síntomas de intensidad leve a moderada y se recuperan sin necesidad de tratamientos especiales. Sin embargo, algunas personas desarrollan casos graves y necesitan atención médica”.

Los mensajes en redes sociales, las noticias, los memes, los videos se movían entre la incredulidad, la burla y la desinformación. Todos ellos estaban fundamentados en ideas paranoicas y apocalípticas que disimulaban la negación de una pandemia. Pero con la confirmación del primer caso en Colombia, apareció el caos. Pasamos de la cuarentena obligatoria para los que llegaban a los aeropuertos de viajes internacionales, pasando por el aislamiento de aquellos “sospechosos de contacto con alguien positivo”, al miedo hacia el personal de salud que estaba en primera fila expuesto al contagio:

Puedes contagiarte de COVID19 si respiras cerca de una persona infectada o si tocas una superficie contaminada y, seguidamente, te tocas los ojos, la nariz o la boca. El virus se propaga más fácilmente en espacios interiores o en aglomeraciones de personas.*

Frente al confinamiento, el aislamiento con la estricta prohibición de reuniones, las restricciones severas a la circulación, las pruebas clínicas de diagnóstico, la suspensión de actividades laborales, académicas, culturales y comerciales, las familias se vieron obligadas a asumir los efectos de esta extraña situación externa. La cotidianidad familiar cambió radicalmente y en su interior se hicieron evidentes las fortalezas y también las debilidades de su dinámica relacional; se pusieron a prueba sus recursos emocionales, afectivos y materiales.

Todas las familias colombianas de todos los estratos sociales se hicieron cargo de funciones que debían ser del Estado. La familia se convirtió en hospital al cuidado de los enfermos, los que ya padecían una enfermedad y aquellos que fueron tocados por el virus. Se convirtió en hotel porque, en el mismo espacio físico, se acomodaron todos los integrantes durante las 24 horas del día; incluso recibieron a otras personas que, por una u otra razón, quedaron atrapadas en el confinamiento o no podían desplazarse a su lugar de origen. Todos tenían que “comer de la misma olla”, con el consiguiente aumento de los gastos y la disminución de los ingresos.

La familia se convirtió en espacio educativo que congregó estudiantes desde preescolar, pasando por básica primaria y secundaria, hasta la universidad. La casa familiar fue también el espacio de trabajo de quienes, por fortuna, no perdieron sus empleos y pudieron continuarlos de manera virtual. Y, cada vez más frecuentemente, la familia se convirtió en espacio de llanto y oración por la pérdida de seres queridos y aplausos por aquellos profesionales que acompañaban y cuidaban a los enfermos en las clínicas.

Pasaron muchos meses de angustia, miedo e incertidumbre colectiva y, gracias a los cuidados, las vacunas y la inmunidad de rebaño, los casos positivos fueron cada vez menos severos y, poco a poco, pasamos del confinamiento obligatorio a los encuentros esporádicos con precauciones, hasta llegar a la normalidad que alguna vez dudamos si volvería.

Una vez más, pudimos comprobar que las familias siempre estuvieron para preservar la vida y tratar de continuar, como un acto de resistencia frente a la muerte o la precariedad social que se expuso con la pandemia. También descubrieron su capacidad resiliente, creativa y crítica a pesar de las circunstancias. En medio de la incertidumbre, fuimos capaces de sobreponernos a la parálisis que causó el miedo a la enfermedad y afrontar la muerte que, durante más de 18 meses, nos recordó la fragilidad humana. Hoy podemos dar cuenta de esas estrategias que nos permitieron sobrevivir y sobrellevar los procesos educativos y de crianza.

Como homenaje a todas las personas que fallecieron, como reivindicación de las capacidades de las familias, de la creatividad y compromiso de los/las docentes, compartimos con ustedes este libro que contiene nueve resultados de investigaciones cuyo tema de reflexión es la familia, la escuela y la relación entre estos dos ámbitos. Todas fueron realizadas durante ese tiempo extraño de pandemia del Covid-19.

La familia y la escuela son espacios en los cuales se asumen unos roles y unas funciones fundamentales para la socialización de las nuevas

generaciones. En su cotidianidad también puede leerse la transformación de la historia y de la cultura; en esa medida, la familia y la escuela se convierten en textos que pueden ser leídos históricamente. El período 2020-2021 fue el tiempo más agudo de la pandemia a nivel mundial y, tanto la familia como la escuela, se transformaron radicalmente en sus relaciones, en sus funciones y en sus dinámicas. En algunos aspectos se fortalecieron y, en otros, se desnudó la precariedad en todas las esferas. Aunque las familias y la escuela retomaron sus labores cotidianas, nunca volverán a ser lo mismo.

El libro *Contextos educativos y familiares en épocas de crisis. Escenarios, perspectivas y exigencias en tiempos de pandemia* pretende ser un testimonio de la realidad que docentes y estudiantes pudimos leer en las familias y en la escuela en tiempos del Covid-19. Pretende también dejar una pequeña muestra de los desafíos que implicó el tránsito por este tramo de historia local y nacional, así como evidenciar los retos que implicaron la crianza y la educación en el hogar, después de varios siglos de mantener separadas las funciones de ambos espacios socializadores. Finalmente, queremos mostrar, una vez más, que las familias han asumido los retos, aun con muchas dificultades, e intentan de alguna manera mantener ese equilibrio homeostático para sobrevivir como sistema.

El texto cuenta con nueve capítulos presentados de la siguiente manera:

En la **primera parte** se reúnen tres capítulos que fueron producto del proyecto de investigación “Estrategias pedagógicas y de intervención psicosocial para el fortalecimiento del vínculo afectivo de estudiantes universitarios padres/madres con sus hijos/as, su familia y la Institución Universitaria”, estudio realizado con estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil, Psicología y Trabajo Social de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia IU, que en el 2020 tuvo su última fase.

A este proyecto se vincularon algunos estudiantes con su trabajo de grado para obtener el título de profesional en Trabajo Social del TdeA, quienes, además, estaban vinculados al semillero de investigación En Familia: Texto y Contexto. También participaron los docentes John Bayron Ochoa Holguín e Isabel Cristina Quiroz Ospina, aportando a la reflexión sobre la experiencia de paternar y maternar de jóvenes universitarios en perspectiva de género y nuevas masculinidades.

El primer capítulo, titulado “Feminización de la crianza en tiempos del Covid-19: Madres universitarias del Tecnológico de Antioquia IU”, fue realizado por Echeverry, Cano y Mena. Ellas hicieron su investigación con

los/las estudiantes que son padres (2) y madres (10) de hijos(as) de entre 0 y 12 años. Sus hallazgos ratifican lo hallado por otros investigadores en cuanto a la sobrecarga femenina en el cuidado y la crianza, que en estas madres universitarias se convierte en triple carga e incorpora a otras mujeres de la familia, por lo que la sobrecarga se hace intergeneracional; también confirman el impacto del confinamiento en la dinámica familiar y los riesgos de deserción femenina en la formación universitaria en tanto disminuyeron los ingresos de las familias y aumentó la desesperanza.

Otro estudio que se articuló al proyecto fue “Machismos en la crianza. Narrativas de padres y madres universitarios del TdeA IU”, realizado por Sánchez, Ramírez, Márquez y González.

Este capítulo contiene los resultados de una investigación que se realizó entre febrero y noviembre de 2020, cuyo objetivo fue conocer de qué manera los padres y madres universitarios(as) del TdeA muestran cambios con respecto a las relaciones machistas y los estereotipos de género en sus prácticas de crianza, o si, por el contrario, predominan las conductas machistas de su contexto cultural y social con sus hijos e hijas. Además de conocer en profundidad cómo ha sido su experiencia de paternar/maternar y cómo se expresan los machismos en la crianza de sus hijos(as), también focalizaron su análisis en las transformaciones que sufrió la familia durante el confinamiento por el Covid-19 y de qué manera este afectó las interacciones con sus hijos(as). Sus hallazgos nos muestran que los/las padres y madres universitarios expresan más el afecto, recurren menos a los castigos y se cuestionan sobre su rol como padres y madres. De alguna manera, sus prácticas de crianza están permeadas por los aprendizajes obtenidos en sus carreras profesionales sobre la crianza, los derechos y la equidad de género; sin embargo, aún prevalecen estereotipos de género en la crianza, como los oficios, los juguetes y los juegos que son asignados en función del género. Sobresale la experiencia de un joven que ha querido asumir de manera crítica su rol como padre, pero ha encontrado resistencias en su familia de origen, en los amigos e inclusive en sus propias compañeras de carrera, quienes le demandan que se comporte según estos estereotipos machistas.

En el capítulo “‘Papás a raticos’. Estrategias de jóvenes estudiantes del Tecnológico de Antioquia que buscan un mayor involucramiento en la crianza de sus hijas e hijos”, el docente John Bayron Ochoa Holguín pone de relieve que el aumento en el número de las familias monoparentales de jefatura femenina implica una sobrecarga para las jóvenes universitarias, lo cual, como ampliamente se ha argumentado,

incide en los altos índices de deserción. También hace una crítica a la falta de programas de acompañamiento en la crianza. Al respecto, se confirma la importancia de apoyos económicos o becas para que estas mujeres y sus familias tengan un alivio y la maternidad no se convierta en una carga angustiosa.

En cuanto al distanciamiento de los hombres en la crianza, Ochoa corrobora que esto se debe a la continuidad de las prácticas socioculturales en las cuales a los hombres se les ha impedido involucrarse afectivamente en la crianza, de forma más humanizada y amorosa al momento de paternar. Conclusión que nos deja un reto sobre cómo implementar acciones que involucren a los hombres en las labores del cuidado y crianza de modo que las mujeres deleguen estas funciones sin desmedro de su valía como tales.

La **segunda parte** del libro concentra varios artículos que hablan sobre el acompañamiento escolar, por parte de la familia, a niños y niñas de primera infancia; la experiencia de algunos adolescentes de secundaria y las vivencias de algunas familias en tiempos de pandemia.

El capítulo “Percepciones de docentes sobre estrategias didácticas para la motivación en educación de la primera infancia en tiempos de pandemia”, realizado por Gallardo, Salazar y Montoya de la Corporación Alma, Arte y Acción (Akará), presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo se orientó a caracterizar las estrategias didácticas empleadas por las maestras de primera infancia de un colegio católico en Colombia para la motivación de las infancias en tiempos de pandemia. Sus hallazgos ratifican que los docentes enfrentaron el reto de la educación de las infancias en un escenario no convencional derivado de la pandemia por la Covid-19. La investigación revisa la participación de las infancias, desde la observación y las concepciones de las docentes, en la identificación de las estrategias implementadas por las maestras desde su práctica docente en el proceso de enseñanza, un aprendizaje que trasciende la no preparación pedagógica en este escenario educativo no convencional.

Sus hallazgos develan, como se ha dicho, las grandes dificultades de la educación en un escenario no convencional, en cuanto a que se sintieron los vacíos en la conectividad, en los recursos didácticos mediados por las TIC, y la imposibilidad de lograr la concentración de los niños y niñas sin el cara a cara de la educación tradicional, un impacto no esperado que dejó en manos de docentes, estudiantes y familias la responsabilidad de vivir el impacto de las medidas.

La investigación “Percepciones de los estudiantes de grado noveno de secundaria frente al aprendizaje en la modalidad remota ante la contingencia en salud por COVID-19”, realizada por Muñoz, Girón, Camayo y Guerrero, devela en las instituciones de educación básica secundaria la necesidad de implementar nuevas estrategias y herramientas para adaptar el ambiente de clase presencial a espacios virtuales, cobijadas en una estrategia metodológica llamada modalidad remota. El objetivo de este estudio fue describir las percepciones frente al proceso de aprendizaje de estudiantes de noveno grado de secundaria en una institución educativa del municipio de Túquerres (Nariño) en la modalidad remota durante la contingencia en salud por Covid-19. Los resultados mostraron percepciones negativas de los/las adolescentes frente al cambio de modalidad presencial a remota, por la presencia de distractores en el hogar y dificultades de acceso a las clases virtuales. Por otra parte, las estrategias de aprendizaje propuestas por los docentes, como guías de aprendizaje, originaron confusión y desmotivación en los estudiantes. En conclusión, las condiciones ambientales, así como la falta de recursos tecnológicos de los estudiantes y de estrategias pedagógicas de los docentes, afectaron negativamente la percepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje durante la modalidad remota.

El texto “¡Ahora también soy el profesor!: experiencias de formación en casa durante el confinamiento”, de González, Mendoza, Valencia, Careth y Bedoya, tuvo como objetivo describir las experiencias de madres con respecto al acompañamiento brindado a sus hijos(as) de básica primaria durante la educación a distancia en tiempos de pandemia. Las categorías emergentes fueron “experiencia del acompañamiento”, “percepción de la jornada académica” y “efectos del confinamiento”. Encuentran que la pandemia ha replanteado los roles de las madres: estas debían disponer de más tiempo para acompañar los procesos educativos de sus hijos(as), procesos de difícil adaptación que, además, exigían mucha paciencia a quienes no tienen la formación para esta labor y tampoco contaban en los hogares con el espacio adecuado para ello; además, tuvieron problemas de acceso a Internet y al manejo de las plataformas digitales.

La educación remota y el confinamiento por la pandemia pusieron a prueba la creatividad en el uso de redes, el manejo de plataformas digitales y las mediaciones TIC de los docentes padres de familia; pero estos últimos estaban en desventaja en cuanto a que aumentaron sus responsabilidades en el interior del hogar y, con ellas, las horas de trabajo, con los mismos o menores ingresos.

En la **tercera parte** del libro se presentan dos trabajos en el nivel universitario con dos artículos. El primero, “Salud mental y retos educativos de docentes universitarios durante la transición a modalidad remota en tiempos de pandemia en Cauca, Colombia”, realizado por Girón, Muñoz, Barrera, Marin y López, tuvo como objetivo estudiar la transición a modalidad remota en tiempos de pandemia y el efecto en la salud mental de docentes universitarios de una institución de educación superior del Cauca. Encontraron que la transición cambió la vida cotidiana de docentes y estudiantes y, particularmente, obligó a los/las docentes a convertir su hábitat en espacio laboral para el teletrabajo, aprender rápidamente a utilizar herramientas tecnológicas y, a la vez, cumplir con sus responsabilidades académicas. Todo ello generó una sobrecarga laboral y los consiguientes efectos negativos a nivel físico y mental, lo que, a su vez, repercutió en sus relaciones familiares. Además del confinamiento, la falta de tiempo para el descanso y el ocio y la falta de asesoría técnica y apoyos económicos y materiales por parte de la institución educativa impusieron una mayor carga al docente, mayor inversión de tiempo y desgaste físico y mental.

Por su parte, Bedoya y González, en su capítulo “Narrativas de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. Experiencias múltiples”, se propusieron describir las experiencias de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia a través de tres categorías de análisis: “hechos más significativos”, “contexto” y “temporalidad”. Encontraron así que la mayor preocupación y frustración académica de los/las estudiantes era la falta de recursos tecnológicos, las carencias económicas y la alteración en las dinámicas relacionales de la familia, como tener que asistir las labores de otros miembros de ella asumiendo múltiples tareas que afectaban la capacidad de atención para atender los compromisos académicos. También encontraron vivencias positivas, como el valor de las redes de apoyo. Un factor que hallaron, y que se hace cada vez más palpable en la pospandemia, es la desesperanza y la frustración por la renuncia a proyectos a corto plazo y a los estilos de vida que, generalmente, implican la socialización con los seres queridos.

Finalmente, presentamos el texto de Sánchez “Familias rotas ante el contagio por el virus SARS-CoV-2. Un estudio de casos en diferentes países de América Latina sobre fallecimientos familiares múltiples simultáneos por la enfermedad COVID-19, algunos de sus impactos en la esfera familiar”. Aquí encontraremos unas reflexiones críticas sobre los efectos económicos y del sistema de salud que dejó la pandemia generada por el virus SARS-CoV-2 en

América Latina; pero, particularmente, la autora nos lleva a reflexionar sobre la muerte, los fallecimientos múltiples de familiares y los duelos simultáneos que se enunciaban en los noticieros como cifras, pero que son efecto de los deficientes sistemas de salud pública que quedaron rebasados ante lo urgente: la contención del virus, y lo estructural: el despojo y la salud precarizada de las familias.

Espero que la lectura de estos textos nutra las reflexiones teóricas y las investigaciones sobre las familias y la escuela y que los/las lectoras puedan entrever las alternativas de resistencia y transformación positiva de las familias, las instituciones educativas y sus actores.

Nos queda un reto para una próxima entrega: ¿qué efectos dejó la pospandemia en las rutinas, los roles y las funciones de la familia? ¿En qué han cambiado el proceso de aprendizaje y el rol de la escuela?

* Tomado de: Saenz, A. (2020). *Rastreador COVID-19*. <https://casos-coronavirus.info/index.html>

Primera parte

Feminización de la crianza en tiempos del Covid-19:
Madres universitarias del Tecnológico de Antioquia IU

Feminización de la crianza en tiempos del Covid-19:

Madres universitarias del Tecnológico de Antioquia IU

*Mary Isabel Echeverri Pérez
Gerlys Cano Leal
Jisela Alejandra Mena Heredia
Diana María González Bedoya*

Nota del autor

Mary I. Echeverry Pérez, Gerlys Cano Leal y Jisela A. Mena Heredia; profesionales en Trabajo Social del Tecnológico de Antioquia IU, participantes del semillero de investigación En Familia: Texto y Contexto.

Diana M. González Bedoya; docente del programa de Trabajo Social del Tecnológico de Antioquia IU, directora principal del proyecto de investigación “Estrategias pedagógicas y de intervención psicosocial para el fortalecimiento del vínculo afectivo de estudiantes universitarios padres/madres con sus hijos/as, su familia y la Institución Universitaria” creadora y coordinadora del semillero En Familia: Texto y Contexto, asesora de trabajos de grado.

Proyecto de investigación realizado en modalidad de trabajo de grado para obtener el título de Profesional en Trabajo Social del Tecnológico de Antioquia IU

Esta investigación surge de la inquietud, como estudiantes de Trabajo Social, de comprender mejor el problema histórico de la feminización del cuidado, el cual nos lleva a la crianza como una de las principales funciones de la familia en el proceso de socialización. Nuestro proyecto se centró en los/las jóvenes estudiantes que son padres y madres, específicamente quienes tienen hijos(as) de entre 0 y 12 años, ya que en esta etapa hay mayor demanda de atención y cuidados. Un factor que se agrega a este proceso es el confinamiento obligado que el mundo está viviendo por la pandemia del Covid-19 y que en Colombia comenzó en marzo de 2020.

La presente investigación hace parte del macroproyecto “Estrategias pedagógicas y de intervención psicosocial para el fortalecimiento del vínculo afectivo de estudiantes universitarios padres/madres con sus hijos/as, su familia y la Institución Universitaria”, realizado con estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil, Psicología y Trabajo Social de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia I.U. Involucró también a algunos integrantes de sus familias de origen, sus compañeros afectivos y sus hijos(as).

Con este proyecto se buscó conocer las experiencias del paternar y maternar de los/las estudiantes, analizando los efectos en las dinámicas familiares, académicas y sociales e indagando quiénes son las personas que asumen principalmente la crianza y cuidado de sus hijos(as), cómo han logrado mantener un equilibrio entre la crianza y las actividades académicas considerando además que muchos de ellos también trabajan, y qué estrategias de intervención psicosocial y pedagógicas requieren para fortalecer el vínculo con sus hijos(as), con su familia y con la IES. Se espera que los resultados obtenidos aporten a la comprensión de la experiencia que viven los/las estudiantes como padres o madres. Conocer el impacto que esta experiencia genera en las dimensiones social, afectiva y académica permitirá diseñar alternativas psicosociales y pedagógicas desde la institución universitaria para favorecer su óptimo desempeño en ambos roles: como padres/madres y como estudiantes, además de contribuir a mediano y largo plazo en el fortalecimiento de las relaciones entre los estudiantes, sus familias y la institución de educación superior.

Estado del arte y problema de investigación

Las estudiantes que son madres deben asumir muchos cambios en sus dinámicas relacionales, en el entorno familiar, en las responsabilidades académicas, su economía y sus relaciones sociales. De otro lado, al interior del hogar se imponen ciertas tareas de acuerdo con los roles y estereotipos de género, ocasionando una sobrecarga femenina en estas jóvenes, pues además de atender sus necesidades y obligaciones con la universidad, deben asumir el cuidado y la crianza de sus hijos.

Feminización de la crianza

Aunque cada vez es más evidente la participación de los padres en el cuidado de los hijos e hijas, la crianza sigue siendo una responsabilidad femenina que involucra incluso a las mujeres de las generaciones anteriores. Esta situación, en lugar de disminuir, viene en aumento por la prevalencia de embarazos adolescentes, la inserción de las jóvenes madres en el ámbito laboral y el estímulo para que ellas continúen sus estudios. Esta feminización en la jefatura de los hogares debería ser considerada por las instituciones de educación superior en sus políticas de apoyo a la permanencia de estas estudiantes, especialmente de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, ya que estas profesionales serán quienes tengan a su cargo la formación de la primera infancia y el acompañamiento de sus familias.

Sobrecarga femenina en la crianza

La sobrecarga que viven las jóvenes universitarias para cumplir sus funciones académicas y maternas aumenta el riesgo de deserción y desvinculación afectiva de sus hijos(as) y sus familias. Al respecto, Gómez y Jiménez (2015) plantean que, tradicionalmente, las mujeres han tenido la responsabilidad del trabajo reproductivo, que se refiere a todas las actividades de cuidado y mantenimiento de la vida, como los oficios domésticos y el cuidado de quienes habitan el hogar, todas ellas acciones diferenciadas “del trabajo productivo, que implica intercambios monetarios en el mercado, que estaba reservado a los varones” (p. 378).

Por otro lado, las investigaciones revisadas y la literatura que analiza los cuidados y la familia reconocen que, a lo largo de la historia, es evidente

la sobrecarga femenina en la crianza y ello responde al rol patriarcal. A pesar de los cambios que han tenido las familias y del empoderamiento de muchas mujeres con la inserción en el sistema educativo y el mercado laboral, se comprueba que permanece cierto sistema tradicional que pone al padre en un rol proveedor, interviniendo poco e indirectamente en la crianza y educación de los hijos, sumando a esto la situación de las mujeres que estudian y/o trabajan y deben asumir las labores del hogar, las responsabilidades académicas y la crianza de los hijos, lo que provoca una sobrecarga en las mujeres.

Cuando se habla de realización personal, en el caso de algunas mujeres esta se ve precisamente atravesada por el proceso de crianza, del cual se deben hacer cargo, desde el momento en que se convierten en madres, de forma paralela al cumplimiento de sus obligaciones domésticas y laborales. Gómez y Jiménez (2015) proponen que la sobrecarga de roles en la familia hace referencia a las situaciones en que “los roles de una persona en la familia llevan consigo responsabilidades que sobrepasan las capacidades propias de la persona para sobrellevarlas. Se ha demostrado que las personas más susceptibles a padecer de esta sobrecarga son las mujeres trabajadoras” (p. 382).

La incorporación de las mujeres al mercado laboral exige, además, que se eduquen, pero solo los países con fuertes políticas económicas y políticas de protección a las mujeres y a las familias facilitan la inserción de las mujeres en estos procesos y las protegen cuando han asumido una maternidad. De igual manera, todas las parejas que asumen la paternidad y la maternidad deben asumir las responsabilidades que implican el trabajo, lo doméstico y la crianza. De ahí la importancia de hacer una redistribución de las tareas dentro y fuera del hogar, para responder a las nuevas exigencias que se hacen tanto a hombres como a mujeres en ambos espacios, con el fin de lograr, como lo plantean Gómez y Jiménez (2015), la equidad de género, reducir las brechas de recursos entre hombres y mujeres, lograr una mayor armonización de las dimensiones laboral y familiar de ambos y que la función de cuidado y crianza de los hijos se pueda cumplir sin el detrimento de las relaciones familiares o la renuncia de las mujeres a desplegar sus capacidades profesionales y académicas.

El tiempo de las múltiples responsabilidades

Es evidente que, cultural e históricamente, la responsabilidad de la crianza de los hijos ha sido atribuida al género femenino, ya que desde el momento del nacimiento es precisamente la madre quien se ocupa de su alimentación, aseo, salud y de todas las necesidades básicas para la supervivencia del bebé. Todos los actos de cuidado del maternar son aprendidos como deberes en el proceso de socialización primaria de las jóvenes madres, pero se gesta en el vínculo que se da entre la madre y el hijo(a) desde el embarazo y se fortalece en el nacimiento y en el acompañamiento del proceso de desarrollo y crecimiento del bebé. Por otro lado, a estas nuevas responsabilidades vitales del maternar se suman las obligaciones de ser universitaria, generando tensiones y dilemas entre el cuidado y la crianza de los hijos y las responsabilidades académicas. En algunos casos lo primordial será atender a los hijos, descuidando los deberes escolares; en otros, tendrán que dejar a los hijos(as) al cuidado de alguien para asistir a la universidad.

Además de las responsabilidades académicas y de crianza, algunas madres universitarias se ven obligadas a trabajar cuando el padre de su hijo no asumió la paternidad y las responsabilidades económicas, afectivas y materiales que ella implica; otras lo hacen porque, aun cuando sus parejas asumen la paternidad, no tienen la capacidad para asumir la manutención, y, en otros casos, porque previamente la joven madre siempre había trabajado y, aun cuando conviva con su pareja, es necesario que ambos aporten ingresos para cubrir el sostenimiento del hogar, incluyendo el pago de la universidad. En cualquiera de estos casos, la mujer sigue siendo quien asume la mayoría de las responsabilidades en el hogar, el aseo, la preparación de alimentos, la compra de víveres, etc.

Todos estos deberes generan sobrecarga de obligaciones y responsabilidades en la vida de una mujer joven, madre y estudiante. Como dice Castillo Sánchez (2014):

Para las jóvenes madres estudiantes de nivel superior, la maternidad en esta etapa del curso de vida genera transformaciones en diversas esferas como la personal, familiar, económica, social y académica; todas demandan energía, tiempo y recursos que ponen en tensión el futuro de sus vidas y generan al mismo tiempo, incertidumbres respecto de la manera como solucionarán y enfrentarán dichos cambios. (p. 42)

En su gran mayoría, las jóvenes universitarias del TdeA IU se encuentran entre los 18 y los 25 años; esto significa que, por edad y por proceso vital, están en la etapa de adultez temprana o condición juvenil; pero, además, son universitarias y esto las pone en una doble responsabilidad que, si bien hace parte de su proyecto de vida personal, les exige mayores esfuerzos. Es así como la combinación de actividades académicas con la realización y cumplimiento en el cuidado y crianza de un hijo hace de estas dos etapas un proceso complejo, muy riesgoso para estas jóvenes, por el grado de responsabilidad que requieren tanto para el desarrollo de la estudiante como para el bienestar del niño(a), así como para la continuidad en el proceso académico y el vínculo afectivo de estas jóvenes madres con sus hijos e hijas. Además, debe contemplarse la influencia del entorno y el desarrollo de diversas dinámicas a las que deberán adaptarse con el fin de cumplir las metas y objetivos que se hayan propuesto para sus vidas y las de sus hijos.

Referente conceptual

❖ *La crianza como corresponsabilidad familiar*

La familia es el primer grupo social y el primer espacio de socialización, como lo plantean Berger y Luckmann (1968), ya que es la primera experiencia que el individuo atraviesa en la niñez y, por medio de ella, se convierte en miembro de una sociedad. Por su parte, Jorge y González (2017) proponen que la familia es una institución social inmersa

dentro de un universo simbólico compartido y preexistente que se conoce como cultura. Se trata de una institución social que se encuentra influida por una serie de “factores sociales, políticos, estructurales e ideológicos”, que la atraviesan e inciden en las relaciones que se crean en su interior. (p. 49)

Por su parte, Gallego Betancur (2012) define a la familia como la unidad básica de la organización social y la primera relación encargada de “brindar protección, compañía, seguridad, afecto y apoyo emocional a sus hijos e hijas durante toda la vida, especialmente mientras se encuentran en su proceso de crecimiento y desarrollo” (p. 66). Esta socialización se materializa en el proceso de crianza y son los padres (o las personas que cumplen ese rol) los principales responsables del desarrollo de los hijos a través de las prácticas de crianza. Es importante resaltar que, si bien los padres juegan un papel

importante en la crianza y formación de sus hijos, en este proceso también participan otros miembros de la familia, máxime por el hecho de que tanto el padre como la madre están insertos en el mercado laboral y/o en procesos educativos, como las estudiantes de nuestro estudio.

De todas maneras, esta relación parentofilial y marentofilial “está caracterizada por el poder que ejercen los padres sobre los hijos” (Jorge y González, 2017, p. 42); pero también debemos reconocer que los hijos(as) influyen a su vez en los padres, es decir que en esa relación hay una influencia mutua. Por otro lado, las prácticas de crianza que se implementan en la familia son estrategias a través de las cuales se proyecta “lo que los padres desean que ocurra respecto a sus hijos y los medios para alcanzar esos estados deseables” (Jorge y González, 2017, p. 40).

Ahora bien, la crianza, al igual que todas las actividades de cuidado, es una tarea que históricamente ha sido asignada a las mujeres; de ahí que aún permanezca la representación social que hace una analogía simbólica entre ser mujer, madre y cuidadora. Por esta razón, rescatamos el concepto de “corresponsabilidad familiar”, la cual, según Gómez y Jiménez (2015), alude a todas las responsabilidades domésticas, pero va más allá, pues separa la crianza y educación de los hijos.

Ellos analizan las propuestas de varios autores y proponen tres dimensiones en las cuales se agrupan las tareas que deberían ser de corresponsabilidad familiar en cuanto a la crianza: por un lado, las tareas del hogar que tienen que ver con la higiene, el mantenimiento del espacio físico y lo nutricional; la segunda alude al cuidado tanto físico como emocional de los hijos e hijas, y, en última instancia, está el trabajo emocional, es decir, aquellas prácticas que ofrecen soporte emocional a cada uno de los integrantes del hogar.

Estableciendo una comparación entre lo hallado por Puyana y Mosquera (2005) en su investigación sobre los cambios en las representaciones de maternidad y paternidad, encontramos que las madres y los padres universitarios de nuestro estudio se mueven entre las voces de la transición, donde los padres reiteran los afectos y las madres las ambigüedades; hombres que tienen “reacciones de rechazo y ambivalencias ante el nacimiento de un primer hijo, porque se sintieron *atados* a las mujeres por este hecho” (p. 13). Para las madres de esta tendencia, la llegada del primer hijo o hija es asumido con alegría, pero la maternidad no es su único destino, ya que estas mujeres, a pesar de su juventud, tienen como meta principal la educación universitaria y no ser solo amas de casa. Al igual que Puyana y Mosquera (2005), encontramos que en las madres universitarias se

mantiene una tensión entre el cumplimiento de sus responsabilidades de crianza y el de las académicas, que se resuelve favorablemente en ambos roles si cuentan con el apoyo afectivo y económico de sus familias y/o parejas, pero se desbalancea cuando ellas son las principales responsables de la crianza de sus hijos e hijas.

Sobre los cambios en las representaciones y prácticas de los padres, encontramos que los tres padres universitarios asumen su paternidad activamente, con abiertas expresiones de afecto, y reclaman una participación activa en la crianza de su hijo o hija. “La característica central de esta tendencia es la de aprender a ser padres *‘tejiendo relaciones afectivas y emocionales’*, superando así la distancia afectiva de los padres de la tendencia tradicional, para quienes la paternidad es sinónimo de proveeduría” (Puyana y Mosquera, 2005, p. 15).

Encontramos, sin embargo, que se repite la tendencia tradicional: las parejas de estas madres universitarias que se ausentaron durante el embarazo o después del nacimiento de su hijo(a) por diversas razones. Otros continuaron presentes, pero asumen la paternidad con la función limitada de proveeduría, que generalmente es asumida por abuelos paternos, lo que comporta la perpetuación de las prácticas de abandono emocional, afectivo y físico de los padres biológicos.

❖ **Vínculo afectivo en la familia**

La crianza implica que entre los miembros de la familia se establezcan unos vínculos afectivos de padres a hijos y entre todas las personas que la integran; esta incluye, además, la labor de educar a partir del amor y el interés que se le otorga al niño(a) para su bienestar, como dicen Pérez y Arrázola (2013). Los vínculos afectivos entre padres e hijos superan la relación de parentesco, están presentes en todas las interacciones, son la expresión de la unión que se establece entre padres e hijos y facilitan “la comunicación familiar, la seguridad en los momentos difíciles, el establecimiento de normas y su cumplimiento” (Pérez y Arrázola, 2013, pp. 19-20).

Como puede verse, la familia, más que en vínculos consanguíneos, está basada en los vínculos afectivos que se establecen entre sus integrantes, quienes cumplirán roles y funciones en la trayectoria de la familia. Una de las funciones que tienen una fuerte carga afectiva, vincular y de cuidados es la crianza de las nuevas generaciones, tarea asignada en primera instancia a los progenitores, pero que puede ser asumida por otras personas.

En todo caso, en esa relación padre-madre-hijo se generan expectativas tanto internas como externas. Las primeras aluden al papel de los padres o cuidadores, sobre el que Farkas-Klein (2008) propone que la credibilidad de los padres y madres en sus propias habilidades les hará sentirse “más satisfechos y capaces de hacer lo necesario para perseverar y lograr una tarea determinada”, lo que traería consigo “tener expectativas reales y ser capaces de percibirse a sí mismos como padres competentes” (p. 458).

Desde esta perspectiva, la corresponsabilidad familiar, es decir, el que cada integrante de la familia asuma parte de responsabilidades en las tres dimensiones mencionadas, será fundamental para que los padres adquieran mayor autonomía y mejoren su propia percepción de eficacia en su rol de padres, así como también contribuirá notablemente en la interacción entre padres, madres e hijos.

❖ ***Maternar y paternar: construcciones sociales ligadas a las representaciones de género***

De acuerdo con Puyana y Mosquera (2005), la paternidad y la maternidad son representaciones sociales construidas y transmitidas de una generación a otra: “las culturas le confieren significados, sentidos e imágenes al papel que el hombre y la mujer cumplen ante la reproducción biológica y al cuidado que implica la crianza” (p. 7). Ahora bien, esos roles están asignados según la asignación y significación construida sobre el género.

Para Lamas (2022), “el género es una categoría en la que se articulan tres instancias básicas” (p. 58): a) “La asignación (rotulación, atribución) de género. Esta se realiza en el momento en que nace el bebé a partir de la apariencia externa de sus genitales” (p. 58). b) “La identidad de género. [...] Desde dicha identidad, el niño estructura su experiencia vital; el género al que pertenece lo hace identificarse en todas sus manifestaciones: sentimientos o actitudes de ‘niño’ o de ‘niña’, comportamientos, juegos, etc.” (p. 58). c) “El papel de género. El papel, o rol, de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino” (pp. 58).

Las representaciones sociales sobre la maternidad en nuestra cultura latina tienen una fuerte herencia religiosa y tradicional en la cual las mujeres siguen teniendo una fuerte invocación a la maternidad. Como dicen Puyana y Mosquera (2005), las representaciones sociales de ser mujer

están cargadas de simbolismos sobre lo que se considera las “cualidades femeninas”, todas ellas articuladas a la maternidad. Ahora bien, aunque todas las mujeres siguen siendo socializadas para “ser madres”, lo que encontramos es que no todas ellas encuentran en la maternidad el único proyecto que da sentido a sus vidas, especialmente las madres universitarias, quienes pueden encontrar en la maternidad una dimensión importante de sus proyectos de vida a largo plazo, pero para las cuales ser universitaria hace parte de su proyecto inmediato, que mejorará su calidad vida cuando sean profesionales.

❖ **Hombres, masculinidad y paternidad**

Retomamos del antropólogo Gutmann (2000) su análisis sobre la antropología de la masculinidad, en la cual se asume a los hombres como sujetos con género y que otorgan género. Según estos estudios antropológicos, “existen al menos cuatro formas distintas mediante las cuales los antropólogos definen y usan el concepto de masculinidad y las nociones relativas a la identidad masculina, la hombría, la virilidad y los roles masculinos” (pp. 177-178) que se convierten en perspectivas de abordaje:

1. Masculinidad es “cualquier cosa que los hombres piensen y hagan” (p. 178).
2. “La masculinidad es todo lo que los hombres piensen y hagan para ser hombres” (p. 178).
3. “Algunos hombres, de manera inherente o por adscripción, son considerados ‘más hombres’ que otros hombres” (p. 178).
4. “La última forma de abordar la masculinidad subraya la importancia central y general de las relaciones entre lo masculino y lo femenino, de modo que la masculinidad es cualquier cosa que no sean las mujeres” (p. 178).

Los dos primeros horizontes están basados en la perspectiva heteronormativa y dan por hecho que los cuerpos biológicos se correlacionan con el identificarse con ser hombre. El tercero remarca la hegemonía masculina con la competencia entre ellos mismos, y el último ya introduce la perspectiva de las relaciones entre hombres y mujeres, pero sigue demarcando el ser masculino o femenino sobre las acciones. En conclusión, esta perspectiva antropológica sigue siendo muy binaria y estereotipada.

La perspectiva de las representaciones sociales y los estudios familiares con perspectiva de género nos permiten reconocer que los cambios en la vida familiar han influido, para fortuna de hombres, mujeres y sus múltiples formas de relacionarse,

en la manera como los hombres se representan la masculinidad, al desarrollar mayor capacidad para la expresión de los afectos y permitir que vayan surgiendo en ellos actitudes que facilitan una cercanía a los hijos, complementando el papel de *padre proveedor* con una mayor presencia antes sus demandas afectivas. (Puyana y Mosquera, 2005, p. 8)

Ambas autoras encontraron cambios sustanciales en las formas de relacionarse de algunos hombres con sus hijos e hijas, en las maneras de paternar y expresar afectos, incluso perteneciendo a culturas que son marcadamente machistas y patriarcales.

❖ **Feminidad y maternidad**

La maternidad, históricamente, ha estado asociada a la fecundación y la fertilidad, en clara similitud con las propiedades de la tierra. Así mismo, se la vincula con la protección, el afecto, la conservación, el cuidado, la incondicionalidad, el sacrificio y el orden biológico, natural e instintivo. Por otra parte, la relación con lo genérico ubica lo maternal en el eterno femenino, lo inmutable, lo universal, y a la vez en lo enigmático, lo misterioso. En la misma línea, Sau (1994) sostiene que, bajo el sistema patriarcal, la maternidad no existe, ya que esta se circunscribe a lo biológico, negando su dimensión humana, así como su proyección económica, política y social.

Con lo anterior, cabe mencionar que la maternidad es una construcción social que se ha ido desarrollando con el paso del tiempo, generando con ello el desprendimiento de las ideologías patriarcales sobre lo que es y representa una mujer en la sociedad. Rich (2019) hace referencia a que

una madre “natural” es una persona que carece de otra identidad, alguien que puede hallar una importante gratificación pasando todo el día entero con los niños, acomodando su paso al de ellos; que hay que aceptar como cierto el aislamiento de la madres y de los niños, juntos dentro de la casa; que el amor maternal es y debería ser literalmente desinteresado; que los hijos y las madres son la “causa” de sus mutuos sufrimientos. (pp. 66-67)

Es por esto que la feminidad es asumida por alguien que tiene todas las capacidades para ejercer un rol materno por el hecho de ser mujer y que al tener un hijo está asumiendo su feminidad al mismo tiempo, y de esta manera asumiendo el ideal de que “todas las mujeres son madres” y que si no se comportan de la manera esperada socialmente son catalogadas como mujeres que están ejerciendo mal su maternidad.

La asociación mujer-madre sigue la lógica biologista de conexión entre un cuerpo que tiene un útero y un determinismo que da por hecho que toda mujer biológica desea tener un hijo(a). Esta asociación muestra ya unas inequidades de género. Al respecto, Puyana y Mosquera (2005) evidencian

las jerarquías culturales sobre las cuales se aprecian de manera distinta los sexos. La corporalidad femenina corresponde a una imagen de maternidad: servicial, pasiva, emocional, y que ama sin fronteras ni límites. [...] En el polo opuesto se encuentra el cuerpo masculino, estereotipado como el activo, creativo, racional, viril y proveedor. (p. 7)

Según la Revista Colombiana de Pediatría (2000), los hombres y las mujeres son el resultado de la interacción de tres formas del afecto que, siendo distintas, son complementarias, y cuyas funciones no se cumplen de la misma manera si una de ellas falta o si es necesario suplantarla por ausencia real de su fuente natural de origen: el matenar como el afecto materno, el ser de la madre; el paternar, el ser del padre, y el fraternar: “Siendo matenar y paternar dos formas de afecto distinto ellas mismas se metamorfean para cumplir con la dinámica de equilibrar las relaciones entre la protección y la exigencia” (párr. 2).

El matenar, entonces, constituye la base afectiva esencial desde la cual se construye el ser humano en su principal y más importante dimensión: la espiritualidad afectiva. Es sabía la vida al permitirle al ser humano reconocer en su temprana instancia la escuela-madre como sustentadora de placer y depositaria del legado cultural de la supervivencia social: la ternura. El matenar es solidaridad, es compañía, es afecto, es complicidad, es integridad, es vida y cultura, es sociabilidad y compromiso, es educación y desarrollo.

Por otro lado, paternar es otra cosa: es la forma que asume el afecto paterno en el necesario acompañamiento que requiere el niño y la niña para la formación de otros valores y prácticas sociales

indispensables, circunscritos todos a ordenamientos y jerarquías sociales, al reconocimiento de los roles del poder, a sus normativas y reglamentaciones, al ejercicio de los derechos y al cumplimiento de los deberes, al asumir obligaciones y responsabilidades (Revista Colombiana de Pediatría, 2000).

El sentimiento del paternar está circunscrito a la autoridad, al orden, a las relaciones de mando y obediencia; se fundamenta en la construcción de rutinas disciplinarias como mecanismo en el que el trabajo adquiere sentido trascendente, en cuanto que posibilita desde la cultura la transformación permanente de las relaciones a través de las cuales el hombre mide su grandeza en las escalas de su calidad de vida emocional y material.

En este orden de ideas, el paternar y el maternar tienen matices, intensidades diferentes, distintos coloridos. El fraternar puede, en contextos de unas relaciones afectivas profundas, ayudar a llenar los vacíos y a construir los lazos de solidaridad que soportan el peso de una autoestima elevada y una seguridad capaz de permitir el crecimiento en una atmósfera de equilibrio emocional y armonía social, lo que constituye el prerrequisito de toda acción educativa que se fije como propósito el desarrollo humano integral (Revista Colombiana de Pediatría, 2000).

Referente contextual

Los virus han existido en todo el mundo y han afectado a miles de personas a lo largo de la historia. Uno de ellos fue registrado a principios del siglo XX (la mal llamada gripe española entre 1918 y 1919) en Estados Unidos, considerado el más grave de la historia hasta ese momento. Se propagó el contagio hacia Europa, dejando un saldo exorbitante de pérdidas humanas (50 millones de personas). Otro que se propagó a nivel mundial fue el virus H1N1. El último de amplias proporciones fue llamado SARS-CoV-2 y conocido popularmente como Covid-19, el cual comenzó a infectar seres humanos en noviembre de 2019 en Wuhan (China) y se propagó rápidamente por todo el mundo.

La pandemia producida por el Covid-19 (enfermedad producida por el virus SARS-CoV-2) tuvo un impacto a nivel global, transformando las dinámicas en su totalidad, ocasionando drásticos cambios en asuntos económicos, sociales y culturales. Desde sus inicios se implementaron acciones para prevenir el aumento de los contagios, entre ellas el confinamiento, lo que produjo una paralización de la vida social y económica en todos los países, incluido

Colombia, y generó gran incertidumbre y desesperanza, especialmente en las personas que perdieron sus empleos o fueron tocadas por la enfermedad y/o la muerte a causa del Covid-19; sin embargo, esta experiencia también ha obligado a reinventar las formas de vida.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), este nuevo virus proviene de una familia extensa que puede causar enfermedades tanto en animales como en humanos. En las personas, el SARS-CoV-2 causa infecciones respiratorias que pueden ir desde el resfriado común hasta enfermedades más graves como el síndrome respiratorio de Oriente Medio (MERS) y el síndrome respiratorio agudo severo (SRAS). Según los lineamientos de la OMS, la primera y más efectiva manera de enfrentar el virus y prevenir el contagio fue el aislamiento de las personas que se consideraban “sospechosas”, bien porque habían tenido contacto con alguien contagiado o porque provenían de una región donde existían casos confirmados. La cuarentena significó entonces restringir las actividades en su totalidad.

Por otro lado, el Ministerio de Salud de Colombia comprende el SARS-CoV-2 como un virus que surgió en diferentes áreas del mundo, causante de infección respiratoria aguda, una gripe que se da de forma moderada, leve o grave. El nuevo Coronavirus ha sido catalogado por la Organización Mundial de la Salud como una emergencia de salud pública de importancia internacional (ESPII). Se han identificado casos en todos los continentes y el 6 de marzo se confirmó el primer caso en Colombia (Ministerio de Salud y Protección Social [MinSalud], 2020).

El Covid-19 en Colombia

❖ *Medidas tomadas por el Ministerio de Salud*

La llegada del virus a Colombia generó muchos desafíos al Gobierno e implicó tomar decisiones desde los entes gubernamentales que afectaban a toda la población de un día para otro, incluso contradictorias entre sí, pues no se tenía la experiencia del afrontamiento de una pandemia. Estas decisiones cubrían tanto leyes de prohibición de circulación y reunión como prácticas extremas de autocuidado de cada persona al interior y fuera del hogar, exigiendo manejar los protocolos de bioseguridad como el lavado correcto de manos y el uso adecuado del tapabocas.

MinSalud (2020) ha brindado una serie de información en las páginas oficiales del Gobierno, donde se explican las medidas frente a la pandemia, las cuales han sido clasificadas en un conjunto de actuaciones encaminadas a garantizar la vida de las personas; estas comprenden medidas sanitarias como los aislamientos preventivos, lavado frecuente de las manos y el uso del tapabocas, como también las medidas de emergencia social encaminadas a brindar recursos económicos a las personas más vulnerables por medio de los diferentes programas sociales, y, por último, las medidas de orden público para garantizar la seguridad.

❖ ***Impacto de la pandemia y del confinamiento a nivel familiar y social***

Como se ha dicho anteriormente, la pandemia por el coronavirus ha desencadenado una serie de problemáticas no solo económicas sino también sociales. Entre las diversas afectaciones que se han presentado se habla del desempleo, el aumento de la violencia intrafamiliar y el aumento de la pobreza; también problemas como la depresión y la ansiedad por la etapa del confinamiento.

Se evidencia el impacto de la pandemia por el Covid-19 en la salud física y psicológica de las personas, así como en la economía a nivel local y global; por otra parte, es importante analizar este fenómeno desde la perspectiva de la salud mental de los individuos y sus efectos psicosociales en las familias y las comunidades, pues, a raíz de la pandemia, la población mundial ha tenido que cambiar sus costumbres, sus rutinas y sus prácticas cotidianas, asumiendo con mayor compromiso el cuidado de sí y de los otros, para evitar la exposición al virus: por un lado, el confinamiento y el distanciamiento social, y por el otro, las prácticas de asepsia extrema como el lavado frecuente de manos, alimentos y utensilios, la desinfección constante de las viviendas y zonas comunes y el uso permanente del tapabocas. Todas estas son prácticas que comenzaron como una recomendación y terminaron siendo una exigencia cuyo incumplimiento se sanciona incluso penalmente. Estos cambios han alterado también la salud mental de los individuos y de las familias, por el mismo confinamiento.

Debido a esto, se hizo necesario aplicar y desarrollar varias estrategias en pro de que la vida social y productiva no tenga un declive importante en el futuro, cuya toma de decisiones se ha enfocado en una parte en que

la virtualidad sea un elemento clave para seguir con diversos procesos, especialmente en el ámbito académico; pero no solo se ha hablado de los ámbitos académico y laboral, sino también del ámbito familiar, en el que, a causa del confinamiento, se han presentado cambios complejos y de mucha responsabilidad, desde el cuidado de los hijos hasta las nuevas formas de convivencia.

Según el informe de Berho y Beccaria (2020), la pandemia ha alterado la vida familiar en todo el mundo por el cierre de todas las instituciones, incluidas las escuelas, por el distanciamiento físico y por las nuevas formas de trabajo virtual o teletrabajo, sumando el encierro que niños, jóvenes y adultos han tenido que enfrentar para evitar el contagio y quizás la muerte.

Otra de las circunstancias que han sido para todas las familias una situación muy difícil de afrontar es la de maternar y paternar en tiempos del Covid-19, lo que tampoco ha sido una tarea fácil, pues al cuidado de los hijos se le suma el acompañamiento en las actividades escolares, así como ofrecer actividades de ocio que les permitan recrearse dentro de la casa, todo esto mientras se hace teletrabajo y se asiste a reuniones de diversa índole, que si bien son virtuales, demandan tiempo y concentración. Además, el gasto en los hogares aumentó porque se tuvo que invertir en tecnología y conectividad para responder a las demandas laborales y académicas, y, por si fuera poco, muchas personas perdieron sus empleos, lo que disminuyó los ingresos familiares; esto sin contar los casos de Covid-19 que vivieron y trajeron consigo, además de las demandas de cuidado, gastos económicos y estrés.

El confinamiento obligatorio supuso enormes cambios en la convivencia familiar, pues antes de la pandemia la rutina de la familia implicaba permanecer mínimo seis horas diarias fuera del hogar para cumplir con sus tareas, pero en el 2020 todos deben llevarlas a cabo dentro de la casa, lo cual ha desencadenado múltiples responsabilidades, especialmente para las personas encargadas de la crianza y cuidado de los niños y niñas, y ha generado una tensión al interior de los hogares entre las labores que se deben ejercer y las que realmente pueden cumplirse.

Desde la investigación se sabe que las familias están tratando de equilibrar el trabajo, el cuidado de los hijos y el propio, con el fin de mantener todo bajo control; sin embargo, esto se convierte en una tarea en la que, si no se comparten las funciones del hogar, se hace mucho más compleja la convivencia.

Ahora bien, si consideramos que durante la pandemia estas madres universitarias debían cumplir con sus responsabilidades académicas y las de sus hijos(as) desde la virtualidad, atender las labores del hogar y, además, trabajar (presencial o virtualmente), todo en un mismo tiempo, hay que reconocer que esto aumentó exponencialmente la sobrecarga de responsabilidades que ya tenían antes de la pandemia, especialmente en aquellas madres que no cuentan con el apoyo de su pareja.

Es importante recalcar que, si bien la educación virtual no es algo nuevo, el confinamiento a causa de la pandemia hizo de esta modalidad un medio de obligatorio uso para garantizar la continuidad en los procesos formativos, pero con ello aumentaron las responsabilidades de toda índole generando una sobrecarga femenina en el cuidado y la crianza. La sobrecarga femenina en el cuidado se presenta incluso con la división sexual del trabajo: el hombre ocupa el mayor tiempo trabajando para llevar el sustento a la casa y la mujer se ocupa de criar a sus hijos; pero es mucho más fuerte cuando la mujer trabaja y/o estudia. Sin embargo, aún no sabemos de qué manera estas dinámicas cambian en tiempos de confinamiento, si la responsabilidad se pudo asumir de manera compartida o si las mujeres se hicieron cargo de todo.

El confinamiento y la virtualización del trabajo y la educación durante la pandemia cambiaron totalmente las rutinas de las familias; por ello, organizaciones como la Unicef y diversas ONG promovieron el apoyo emocional, económico y pedagógico para ayudar a las familias a mantener un equilibrio y mitigar el estrés y la depresión que esta situación provocó en todas las familias del mundo. La Unicef difundió por todos los medios unas guías con consejos útiles para ayudar a las familias y cuidadores a manejar de una manera más adecuada esas situaciones nuevas en la educación de los hijos (Berho y Beccaria, 2020).

Pregunta de investigación

¿Cómo afectó el confinamiento obligatorio por el Covid-19 a algunos padres y madres universitarios del TdeA IU en el cumplimiento de sus obligaciones familiares, maternas y académicas?

Objetivos

❖ *Objetivo general*

Analizar cómo se han visto afectados los estudiantes de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del TdeA I.U. que son padres de niños menores de 12 años en el cumplimiento de sus obligaciones familiares, maternas y académicas debido al confinamiento obligatorio por la pandemia del Covid-19.

❖ *Objetivos específicos*

1. Indagar cómo eran las rutinas familiares, maternas y académicas de las madres y padres universitarios antes y después de presentarse el confinamiento obligatorio por la pandemia del Covid-19.
2. Describir los cambios sustanciales en las rutinas de las madres y padres universitarios para cumplir con sus obligaciones familiares, maternas y académicas durante el confinamiento.
3. Evaluar cómo ha afectado a las madres y padres universitarios el confinamiento para cumplir sus obligaciones familiares, maternas y académicas.
4. Diseñar estrategias de intervención psicosocial y pedagógicas para los padres y madres universitarios, que contribuyan a fortalecer el vínculo con sus hijos(as), su familia y la universidad en el confinamiento obligatorio por la pandemia del Covid-19.

Método y metodología

Esta investigación se fundamenta en el método cualitativo partiendo del interaccionismo simbólico, entendido como los significados que los actores dan a las situaciones en las cuales viven (Sandín Esteban, 2003), porque en esa interacción humana se construyen significados sobre lo que es ser madre, padre, joven, familia, estudiante. También se construyen significantes que fundamentan el lugar de estas jóvenes en los ámbitos en que viven: su hogar, su barrio y su universidad. Esto es posible porque,

como dicen Hammersley y Atkinson (1994), los fenómenos sociales tienen características muy diferentes a las de los fenómenos naturales y las tradiciones naturalistas coinciden en que el mundo social no puede ser entendido en términos de relaciones causales o mediante el encasillamiento en leyes universales. Esto se da porque las acciones humanas están basadas e incorporadas en significados sociales, es decir, intenciones, motivos, actitudes y creencias. Dichos significados se derivan de unas interacciones que se dan en el ámbito social, modificándose también con el tiempo y convirtiéndose en experiencias significativas, ya que las personas actúan de acuerdo con la manera como entienden e interpretan la propia realidad.

En la búsqueda de los significados construidos por un cierto grupo de personas, implementamos técnicas propias de la etnografía virtual (centrada en la descripción o reconstrucción de las creencias, prácticas, comportamientos, tendencias y procesos culturales, empleando como mediación fundamental la escritura), etnometodología (modo de examinar cómo los individuos en una sociedad construyen significados en la vida diaria), autobiografías y análisis de texto, considerando la vida misma como un texto que puede ser interpretado, tanto por quien se relata como por quien escucha, historias de vida y relatos autobiográficos. Las técnicas para generar la información han sido las siguientes.

Metodología: la etnografía virtual

El paradigma en el cual se ubica esta investigación es comprensivo basado en el interaccionismo simbólico para interpretar los significados de las interacciones entre los/las estudiantes con sus familias y con la universidad.

La etnografía virtual es definida por Ruiz y Aguirre (2015) “como una etnografía estructurada en torno a casos concretos dentro y fuera de la red, vinculados entre sí por medio de complejas relaciones mediadas por artefactos tecnológicos, de los que Internet sólo sería uno más de ellos” (p. 84).

La etnografía virtual posibilita tener un contacto más directo con el sujeto y con su realidad. Tiene su origen cuando los investigadores comienzan a mostrar interés ante el fenómeno que representa la generación de espacios de sociabilidad, producto de la configuración de comunidades virtuales en Internet, una tecnología a través de la cual se favorece la emergencia de canales de comunicación que potencian la interactividad,

tanto asincrónica como sincrónica a través de correos electrónicos, las *wikis*, las redes sociales, los foros, las redes de colaboración e incluso plataformas educativas donde se usan otros recursos como aulas virtuales, videoconferencias o la mensajería instantánea (Ruiz y Aguirre 2015).

Las técnicas utilizadas para la generación de información fueron la entrevista virtual en profundidad a 12 estudiantes y las visitas domiciliarias con entrevistas a sus familias y observación del entorno y de las interacciones que se dan en la familia con los hijos(as). Estas visitas fueron realizadas a 11 estudiantes.

❖ **Población participante**

Del total de estudiantes de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del TdeA IU que reconocieron tener hijos en primera infancia, es decir, de 0 a 12 años (66), se seleccionaron 12 (dos hombres y 10 mujeres), tomando en consideración que fueran de distintas carreras y niveles. También se entrevistó en su lugar de vivienda a 11 estudiantes y sus hijos(as). En la tabla 1 se describe detalladamente esta población.

Tabla 1
Breve descripción de la población participante

Código	Género	Programa	Edad hijo(a)	Convivencia familiar	Visita familiar
Ent-M-DJ-TS	Femenino	Trabajo Social	4 años	Papá, mamá, hermano menor, madre universitaria y su hijo	
Ent-M-DP-PS	Femenino	Psicología	1 año	Mamá, papá, hermano menor, abuela, madre universitaria y su hija	X
Ent-M-KE-TS	Femenino	Trabajo Social	6 años	Esposo, madre universitaria y su hija	
Ent-M-AP-TS	Femenino	Trabajo Social	5 años	Esposo, madre universitaria y su hija	
Ent-M-YG-TS	Femenino	Trabajo Social	8 y 3 años	Esposo, madre universitaria y sus dos hijas	
Ent-P-H.T-TS	Masculino	Trabajo Social	8 años	Esposa, padre universitario y su hijo	
Ent-YC-PS	Femenino	Psicología	4 años	Esposo, madre universitaria y su hijo	

Código	Género	Programa	Edad hijo(a)	Convivencia familiar	Visita familiar
Ent-PU-JS-TS	Masculino	Trabajo Social	7 años	Esposo, madre universitaria y su hija	X
Ent-M-LA-TS	Femenino	Trabajo Social	5 años	Papá, mamá, hermana menor, pareja (padre del niño), madre universitaria y su hijo	
Ent-M-SA-TS	Femenino	Trabajo Social	2 años	Abuela, cuatro tíos, madre universitaria y su hija	X
Ent-M-YM-LEI	Femenino	Licenciatura en Educación Infantil		Tres hermanos, pareja, madre universitaria y su hijo	X
Ent-M-LK-TS	Femenino	Trabajo Social	10 años	Madre universitaria, una hermana, un sobrino y la hija	X

Hallazgos

Conformación y vínculos en la familia

Esta categoría alude a los vínculos afectivos que los/las estudiantes tienen con su familia de origen y a las nuevas relaciones que se generan con la maternidad: su hijo(a), el padre/madre de su hijo(a), y con la familia de origen de cada uno de los integrantes de la pareja que conforman el círculo de la familia extensa de sus hijos(as); también se incluyen las personas que de una y otra manera han brindado algún apoyo en el cuidado y crianza de los hijos(as), como las vecinas, las amigas e incluso las compañeras de la universidad.

Las funciones de la familia implican una ardua labor en la vida cotidiana. Comienzan con la crianza y educación de los/las hijos(as), pero se derivan a múltiples acciones para mantener el equilibrio y la homeostasis familiar, prácticas de cuidado que deberían ser un compromiso de todos y cada uno de sus integrantes, pues precisamente a partir de las relaciones que se dan en el espacio familiar, se establece el primer proceso de socialización. De igual manera, se evidencia que persiste un alto grado de feminización en el cuidado y la crianza de los hijos(as), mientras que el padre solo se encarga de proveer económicamente.

Los PMU establecen vínculos con su familia de origen, con sus hijos y con la pareja y/o padre del hijo, vínculos que posibilitan contar con redes de apoyo, con el fin de acompañar los procesos de crianza junto con el desarrollo de sus proyectos personales y académicos; de este modo, y tomando en cuenta las 12 entrevistas realizadas, es posible establecer cómo ocho de los entrevistados conviven con su familia de origen, su hijo y, en algunos de los casos, con su pareja y/o el padre de su hijo, conformando así familias extensas.

Dos madres universitarias comenzaron a ejercer funciones maternas desde que eran niñas adolescentes; esto debido a que la situación económica de la familia obligó a sus madres a asumir la responsabilidad de proveer y solventar las necesidades de la familia, dejando como responsables del cuidado y la crianza de los hijos menores a las hijas mayores, lo que ha permitido que estas madres universitarias, al momento de tener sus hijos, asuman sus responsabilidades como algo normal.

No, de hecho, quien me crio fue mi abuela... Mi padre fue una persona muy libre y se mantenía más por fuera que en la casa... Era adicto a las sustancias psicoactivas; entonces es muy poco... una persona, pues, un poco desequilibrada para el estilo de vida ideal que la sociedad... Entonces no estuvo presente y quien me crio fue mi abuela. (Ent-H-T-TS)

Cuando se habla de las relaciones, es fundamental entender que estas cambian de acuerdo con los lazos que se generan en el transcurso del tiempo. No es lo mismo hablar de la relación que establecen los jóvenes universitarios con su padre o su madre de origen que hablar de las relaciones que establecen con su pareja o con su familia extensa como los abuelos. Se pudo evidenciar que no siempre la madre o el padre de estos padres y madres universitarias cumplieron su rol como ellos esperaban; en esos casos, fue la familia extensa (abuelas, tías) quienes asumieron la crianza y cuidado hasta su ingreso a la universidad y, ahora que son madres, siguen brindando un acompañamiento y apoyo para que cumplan ambos roles: madres y estudiantes.

La decisión de las jóvenes de continuar estudiando al enterarse de su embarazo resultó ser una experiencia compleja para muchas de ellas, porque los costos de sus estudios son asumidos por sus padres, mientras que los padres de los bebés no se hicieron cargo o quizás eran muy jóvenes y no contaban con los recursos necesarios para solventar las necesidades de la crianza, lo que se presenta como una

responsabilidad económica más para los padres, razón por la cual la maternidad se convierte en un factor de deserción temporal o definitiva de la formación profesional:

Quedé en embarazo a los 19. Antes de estar en embarazo estaba estudiando en Uniminuto Trabajo Social; iba para el quinto semestre. Cuando me di cuenta de que estaba en embarazo, fue muy duro obviamente porque yo decía “*¡tengo que parar todo porque me tengo que encargar de mi bebé!*”. Nunca pensé “no lo quiero tener”; siempre dije “lo voy a tener”, porque, la verdad, no estoy muy de acuerdo con el aborto; entonces paré la universidad ese semestre. (Ent-M-TS-LA)

Aquellas que contaron con el acompañamiento de sus familias de origen y de sus parejas durante todo el proceso de embarazo, maternidad o paternidad y crianza, han hecho de la maternidad una oportunidad más para alcanzar sus metas académicas y personales junto a sus hijos, convirtiendo así el entorno familiar en el apoyo más grande para continuar con su crecimiento personal:

Cuando estábamos en lo presencial, yo me desplazaba hacia la universidad y la bebé se quedaba con mi mamá; no tenía ningún problema. Igual ahorita que estamos en lo virtual, mi mamá es la que se encarga del bebé mientras yo estoy en las clases. (Ent-M-TS-DP)

Para estas madres y padres universitarios, las relaciones con sus hijos se desarrollan en un clima de normas tanto flexibles como estrictas, especialmente cuando la crianza del hijo es compartida, cuando esta solo se da de la madre hacia el hijo, es decir, una crianza monoparental, y hay un acompañamiento por parte de la familia de origen, ya que, por las diversas responsabilidades que asume la joven o porque aún no ha podido fortalecer ese vínculo madre-hijo, esta crianza la van asumiendo otros miembros de la familia sin que se logre identificar cuál es la función o el rol que se debe ejercer, provocando así que no haya reglas claras:

La figura paterna del niño es mi papá; a mi papá le dice “papá” porque vivimos acá y él escucha que nosotros siempre le decimos “papá”... y uno le pregunta “*¿dónde está su papá?*” o “*¿quién es su papá?*” y él dice el nombre de mi papá. (Ent-M-TS-DJ)

Concepciones y prácticas del ser madre

Desde las concepciones y prácticas de ser madre, es muy importante tener en cuenta lo que significa para cada joven universitaria ser madre desde las experiencias y vivencias que ha tenido durante la crianza y el cuidado de los hijos, ya que en cada una de ellas la maternidad es y será representada de forma diferente y ha sido asumida desde las pautas de crianza que ha tenido por parte de sus padres, desde las relaciones y los vínculos afectivos que se establecen dentro del hogar y cómo ella ha asumido luego de ser madre esa función con los mismos referentes.

Ser madre y a la vez joven implica un desafío puesto que generalmente conlleva dificultades al principio del ejercicio de la maternidad, ya que en esta etapa hay otros planes de vida, como terminar una carrera o empezar una vida laboral sin presiones e incluso tener ciertas libertades que permiten en una joven el libre desarrollo de la personalidad. Ser madre, para muchas de estas jóvenes, significa lo que fueron muchas de sus madres para ellas, fundamentado en unas representaciones de cuidado y amor; sin embargo, el sentirse y pensar como madres no siempre se traduce en cómo se les ha transmitido la maternidad por medio de la misma madre o de la familia, lo que da origen a las nuevas formas de crear una propia vida y circunstancias que les permitan ejercer su rol y sus funciones desde sus propias convicciones y sentimientos.

Todos los padres y madres entrevistados manifestaron no haber planeado tener un hijo; dos de ellos compartieron que habían contemplado la posibilidad de desistir del proceso, mientras que para algunos el embarazo significó una etapa importante y que deseaban vivir, aun cuando no fuese el momento. Fue posible observar otros casos en los que los jóvenes sienten que su proyecto de vida se vio severamente alterado, no solo por el embarazo sino también por las implicaciones que conlleva ser madre o padre:

Bueno, en mi proyecto de vida no estaba tener un... tener hijos, entonces sí nos cogió de sorpresa. Fue muy difícil al principio, él y yo estuvimos averiguando un poquito con Profamilia todo ese proceso de aceptación o de no aceptación del embarazo y, bueno, acá vamos. (Ent-M-S-TS)

Por otro lado, para muchas de estas jóvenes universitarias ser una buena madre o sentirse como tal ha implicado asumir responsabilidades para las cuales no estaban preparadas, pues no todas las mujeres resuelven asumir, en primera instancia, la decisión de tener o no tener ese hijo, esto gracias

al derecho que existe en el país sobre el aborto; posteriormente asumir el compromiso que implica un hijo y los cambios que trajo a sus vidas, y, ahora que están en el proceso del maternar (solas o acompañadas), deben asumir el reto de continuar con sus estudios y seguir desarrollando sus proyectos de vida:

Es que yo estuve en Profamilia en un proceso de desistir y esa ecografía pues movió cada fibra de mí, y ese día vine y hablé con mi pareja y, después de hablar de muchas cosas positivas que se pudieran presentar para nuestras vidas, decidimos los dos continuar. Siempre fue una decisión de los dos, aunque en un momento, cuando decidimos ir a esa entidad, él me dijo: “yo respeto su decisión, es su cuerpo”. Entonces sí, esa fue la decisión que los dos tomamos. (Ent-M-TS-SA)

Relacionarse en familia en ocasiones genera conflictos que se manifiestan en discusiones por asuntos que tienen que ver, la mayoría de las veces, con la crianza de los niños(as), ya que la autoridad se hace difusa y los niños(as) pasan gran parte del día al cuidado de abuelos, tíos o familiares cercanos del niño y de la madre/padre universitario, lo que complejiza el desarrollo de las pautas de crianza.

Encontramos que, al interior de estas familias extensas, los roles muchas veces suelen ser confundidos por los hijos(as) de las madres universitarias, especialmente cuando sus abuelos (generalmente maternos) interfieren en la crianza, contrariando las formas como son corregidos los niños(as), situación que, de no ser manejada de la manera más adecuada, termina perjudicando la relación madre-hijo, generando tensiones en el ambiente familiar.

Concepciones y prácticas de ser padre

Según lo encontrado en esta investigación, han cambiado las concepciones y prácticas de los padres y madres en las formas de asumir la maternidad y la paternidad; se han transformado los imaginarios e ideales sobre cómo deberían desarrollar el rol de padres y también se muestran mucho más abiertos a expresar el afecto que sienten hacia sus hijos(as). En los tres hombres entrevistados se presentan unas particularidades a la hora de asumir el rol paterno: ejercen un liderazgo al interior de la familia, un lugar más protagónico en la crianza respetando el rol que asume la madre. Se interesan mucho

más en el seguimiento, observación y estímulo del desarrollo de sus hijos, consideran importante brindarles seguridad y confianza mientras ejercen la autoridad y la disciplina y se preocupan por ofrecerles experiencias afectivas y formativas para la vida.

Estos jóvenes padres ya han sido influidos por cuestiones propias de las nuevas masculinidades y paternidades, e identifican la importancia de la presencia paterna en la vida de los hijos; sin embargo, aún falta más apropiación y reflexión sobre estos temas, pues las ideas machistas aún permean los contextos sociales y las familias con frases como “el hombre es el que manda”, “el hombre es de la calle y la mujer de la casa”, “los hombres se ven raros trapeando o barriendo”, que refuerzan los imaginarios de mayor valor sobre lo masculino, los estereotipos de género y las inequidades en los roles y funciones dentro y fuera del entorno familiar.

Por otro lado, se encontró que la figura paterna, en casi todos los padres y madres universitarios del estudio, ha estado ausente; en algunos casos fue una ausencia física, afectiva y económica desde que nacieron; otros han estado presentes físicamente y aún comparten la vivienda, pero no tienen un vínculo fuerte, la relación es distante o se limita a la provisión, no lo consideran un referente importante ni en su infancia ni para la crianza que están asumiendo en la actualidad; por lo tanto, se ha desfigurado la imagen paterna. Lo contrario sucede con las figuras femeninas, pues siempre han tenido personas que han ejercido con ellas esa función, bien sea la madre, la abuela o las tías. Véase, por ejemplo, el caso de la entrevista Ent-M-TS-M: “—¿Cómo es tu relación con tu papá? —No, lo necesario; él casi no me llama y cuando lo hace únicamente nos saludamos y ya. No hay ningún contacto de nada”, o el de la entrevista Ent-M-TS-YM:

¡Ah!, un padre es una persona que lo apoya a uno, que le enseña que está ahí, junto con la mamá, acompañándolo en este proceso, ahí acompañando a la mamá, no sé, como autoridad, como ser papá, o no sé... es que como yo no he tenido papá...

Se sigue observando que muchos padres asumen su rol paterno limitándose a los aportes económicos, pero lo que sus hijos reclaman es la presencia cotidiana, el apoyo emocional y afectivo, los cuidados y los consejos ante situaciones y decisiones difíciles:

Mi papá me decía, me dice mucho esas palabras: “es que yo no tengo que darles, yo no tengo plata para darle”. Y yo le decía: “es que yo no necesito plata; un padre es una persona que está ahí, acompaña, dirige”. Yo le digo a mi esposo: “sea para la hija eso

que ella necesita, que no se sienta sola”, porque de cierta manera para mí fue duro no saber que tuve un papá, que en realidad no fuimos lo suficiente importantes para él. (Ent-M-TS-YG)

Las prácticas y pautas de crianza marcan de cierta manera el establecimiento de vínculos, ya sea con el padre, la madre o los hermanos, pero se encontró que solo algunos estudiantes padres/madres comparten un estrecho vínculo afectivo, independientemente de si viven lejos o cerca de su familia de origen. En aquellos que ya comparten una vida con su pareja y sus hijos, se expresa una mayor intimidad, seguridad, apego con ellos, lo que permite una vinculación propia; en cambio, aquellas estudiantes que no tienen una vida de pareja viven situaciones complejas dentro del núcleo familiar en cuanto a la comunicación que deterioran los vínculos de la joven madre con su hijo(a):

Significa mucho [la maternidad] porque el amor que yo siento por Y.G. [la hija] ha sido una bendición. I.G. yo digo que llegó a mi vida a aportar muchas cosas bonitas, ¡y no me arrepiento! No me arrepiento porque amo a mis dos hijos... y eso me pone sensible [risas]; el hablar de mis hijos me pone sensible porque los amo mucho y son lo mejor. Yo digo: “lo mejor que yo he podido hacer en estos momentos es haber tenido a... [la hija]. (Ent-M-TS-YG)

Respecto a las relaciones que estos padres universitarios tienen con sus parejas, se encontró que ambos se encargan del cuidado de los hijos y comparten más tiempo con ellos; el hombre también está tomando decisiones en la crianza y el cuidado de los hijos, deconstruyendo imaginarios de que solo la mujer puede realizar dicha labor de la mejor manera, lo que se conjuga con las nuevas masculinidades y paternidades, incluso en los casos en que la mujer se encarga de proveer y el padre entrevistado, de las responsabilidades de la casa:

¿Cómo ser hombre? Incluso esa pregunta me ha confrontado mucho porque en algunos espacios de mi vida he sentido que no soy del todo el hombre que la sociedad quiere que yo sea; por ejemplo, me pasaba mucho cuando estaba estudiando con mis amigas y me decían: “Ay, J.M., usted es muy sensible, como que llora”, y yo les decía: “sí, es que también yo soy un poquito sensible”. (Ent-H-TS-JM)

Esto deja una reflexión sumamente importante, en tanto que los hombres han mostrado que pueden asumir la paternidad, acompañar a su

pareja en la crianza de los hijos y terminar con imaginarios que la sociedad cada día impone sobre el machismo y el feminismo, develando así que las funciones dentro del hogar pueden compartirse de manera equitativa, no solo en cuanto a la crianza y cuidado de los hijos, sino también en la provisión económica, en las labores domésticas y en el despliegue de las capacidades que tienen tanto los hombres como las mujeres: “El papá siempre le dice, cuando se va, siempre le dice: “cuideme mucho, por favor, a la princesa; hágale caso” (Ent-M-TS-LA).

Para estas madres universitarias ha sido otro gran reto permitir que los padres de sus hijos quieran asumir un rol más protagónico; han tenido que aprender a pedir ayuda, contar con su apoyo para cuidar y criar a los hijos y cambiar el imaginario de “madre sola”, dejar de sentirse tan “buenas madres” que solo ellas cuidan bien a sus hijos e hijas, para incorporar una nueva práctica desde una maternidad y paternidad compartidas. Aun así, falta mucho camino para lograr que esta función deje de ser una responsabilidad especialmente femenina.

Uno de los factores determinantes que se ha identificado es que la mayoría de las madres universitarias manifiesta tener relación con el padre de su hijo; sin embargo, en la mayoría de los casos, estas no hablan de un vínculo fortalecido. A pesar de que la mayoría convive con su pareja, ellas no lo ven como figura presente para ejercer la crianza ni influyente en las pautas y normas de comportamiento con sus hijos, puesto que comparte con ellos solo momentos de diversión y juegos, lo que facilita la creación del vínculo pero a su vez propicia la pérdida de autoridad de padre a hijo, dejando a la madre como la única responsable de educar: “Él [el padre] se mantiene pendiente de la niña; se le nota el afecto no solamente en lo económico (eso es lo de menos), pero sí como en el trato que él tiene con la bebé. (Ent-M-TS-D.P).

Se escucharon relatos en los cuales se evidencia el deseo de la madre universitaria de que su hijo(a) tenga una buena relación con el padre pero no ha sido posible, sobre todo cuando la relación de pareja se ha fracturado, lo que incide negativamente en el vínculo entre padre e hijo(a), y esto se manifiesta en cambios emocionales y comportamientos negativos en el niño:

A él no le gusta la responsabilidad... Él, cuando viene, dice: “No, es que yo tampoco veo al niño porque, para que me mire feo acá, yo no vengo”. ¡Eso son excusas! Yo pienso que el amor de un padre hacia un hijo es muy grande y pues... no sé. (Ent-M-TS-DJ)

Los efectos nocivos de la pandemia para las madres universitarias

La pandemia por el Covid-19 ha generado cambios drásticos al interior de todas las familias en el mundo, obligando a permanecer mucho tiempo encerrados en casa, realizando las actividades laborales o académicas de manera virtual; esto en aquellas familias que conservaron sus empleos y tuvieron conectividad, pero la pandemia también evidenció las desigualdades sociales y muchas familias sufrieron grandes carencias económicas por el desempleo o tuvieron que recurrir al empleo informal. A esta situación se agrega el miedo a contagiarse, enfermar y morir. Este fenómeno mundial generó una sobrecarga emocional y aumentó el estrés de todos los integrantes de la familia, especialmente de las mujeres, pues con la pandemia todas las actividades se volcaron hacia el interior del hogar, generando así una mayor sobrecarga.

Feminización de la crianza

La feminización de la crianza es un asunto que cada día cobra más relevancia en la sociedad, pues alude a un rol y a una función que se destacan básicamente en la mujer e involucran el cuidado de todos los miembros de la familia y la crianza, debiendo asumir una serie de responsabilidades independientemente de si cuenta con el apoyo de su pareja o de otros miembros de la familia. Esto es consecuencia de la concepción de que la mujer es quien mejor puede cumplir el papel de cuidadora, sumada a la relación que se establece entre el sexo biológico y los roles reproductivos que asocian mujer - maternidad - cuidado de otros, siendo la familia, por lo demás, el espacio en el cual, por asuntos de afectividad y protección a los hijos, se recargan las tareas en las mujeres.

En el contexto social en el cual se desarrolló esta investigación, es necesario analizar el papel que cumple la mujer en la crianza de los hijos, partiendo de lo manifestado por las madres universitarias, quienes admiten que, aun cuando la familia sea nuclear o extensa, el acompañamiento y crianza de los hijos e hijas son llevados a cabo por una mujer (madre, abuela o familiares cercanas del niño).

De acuerdo con lo anterior, se destacan varias situaciones que representan lo que significa la feminización de la crianza, especialmente en la pandemia, realidad que ha sobrecargado a la familia de responsabilidades en estos tiempos de confinamiento, pero mucho más a las mujeres.

Esta responsabilidad es asumida en su mayor parte por las madres, y son precisamente ellas quienes deben replantear sus proyectos de vida desde el inicio de la maternidad, pues sus aspiraciones personales están supeditadas al cuidado y la crianza de los hijos(as) y deben postergar sus metas, como es el caso del estudio; además, muchas de ellas deben trabajar o ejercer algún oficio que les reporte ingresos para suplir las necesidades de sus hijos. Todo ello redunda en el alto riesgo de abandonar la universidad y truncar de esta manera su deseo de ser profesionales.

En el caso de las madres universitarias, aunque tenían muchas ocupaciones, disfrutaban de un espacio propio cuando asistían a la universidad, un corto tiempo sin interferencia por parte de su familia. Pero cuando se presentó el confinamiento, permanecer en casa de forma obligatoria aumentó significativamente las horas del cuidado de los otros y las responsabilidades domésticas (aseo de la casa, preparación de los alimentos), de crianza, laborales y académicas, a lo que se sumó el acompañamiento pedagógico de los hijos(as):

Yo, al principio de la cuarentena, era feliz, haciendo actividades, manualidades... Al final yo ya me sentía cansada, frustrada; lloraba, me sentía hasta con miedo... Ver esas noticias me impactó mucho, me daba mucho miedo; yo pensaba más que nada en mi familia. (Ent-M-TS-LA)

Las jóvenes madres se sintieron sobrecargadas porque sienten que el cuidado de sus hijos(as) recayó solo en ellas; además, la gran mayoría son las únicas responsables de los quehaceres del hogar:

Sí, que aprenda a defenderse [refiriéndose a su pareja], porque no todos tenemos las mismas capacidades y yo lo entiendo, pero que aprenda a defenderse con varias cosas a la vez. Él no es capaz de quedarse con el niño y, por ejemplo, hacer un documento en el computador; entonces yo le digo: “es que uno se tiene que moldear”. Yo hago un trabajo de la universidad, estoy en el computador, cocino y lo atiendo a él; entonces a veces tengo tantas cosas encima, que yo le digo que tiene que ayudarme. (Ent-M-TS-YC)

Frente a las preguntas relacionadas sobre el ámbito familiar, las madres manifestaban que el tiempo de encierro ha significado para ellas poder compartir más tiempo con su familia, cosa que anteriormente no había sido posible, dado que las diferentes actividades de todos no les permitía tener ese espacio de unidad, lazos y vínculo familiar; por consiguiente,

esto ha sido positivo para la gran mayoría de las madres universitarias. Pero, por otro lado, sienten que los cuidados brindados en este tiempo de encierro no se pueden catalogar como de calidad. Esto último ha sido expresado por varias madres que manifiestan que “a veces uno cree que, por estar todo el día en la casa, el tiempo que se le dedica al hijo es de calidad, pero no es así” (Ent-M-MU-TS).

Lo anterior hace hincapié de forma significativa en asuntos del cuidado y la crianza; sin embargo, cuando se habla de la calidad de ese tiempo que se les brinda a los hijos, hay que decir que no se puede brindar un acompañamiento adecuado por las distracciones que se presentan mientras se está a su cuidado. Por otro lado, se presentan casos de estudiantes madres/padres que son categóricos al momento de afirmar que permanecer tanto tiempo en la casa no ha sido algo bueno y significativo para ellos, ya que se les han multiplicado las obligaciones académicas, laborales y del hogar, lo que no les permite dedicarle tiempo de calidad a sus hijos, a su familia y a sí mismos, siendo recalcado esto último entre los estudiantes, quienes expresan que este tiempo de contingencia no les ha dejado tiempo independiente para ellos, puesto que todo el día están con la familia y con su hijo y esto no les permite tener un espacio a solas para realizar sus actividades y despejar un poco la mente de todo lo que conlleva la crianza, el estudio y los oficios de la casa.

Estrategias de apoyo para los estudiantes padres/madres universitarios

Todas las madres y padres universitarios coinciden en lo importante que es recibir apoyo por parte de la institución educativa para mejorar la convivencia familiar y las prácticas de crianza y fortalecer los vínculos con sus hijos. Consideran importante recibir talleres sobre temas de familia, estimulación adecuada, crecimiento y desarrollo, así como que en estas actividades se involucre a toda la familia, incluyendo a sus padres, sus hermanos y sus parejas.

El gran deseo de los padres/madres universitarios es mantener un buen rendimiento académico a pesar de las múltiples tareas que implica la crianza y sin dejar de lado el fortalecimiento en sus relaciones afectivas con la familia, lo que sería el resultado de la implementación de un proyecto que vincule no solo a los padres/madres universitarios sino también a sus familias.

Finalmente, todos los participantes coinciden que un apoyo muy importante, en el ámbito de la educación presencial, sería contar con

un espacio recreativo y pedagógico para sus hijos(as) dentro de la universidad, para dejarlos allí mientras reciben clase cuando no cuentan con la red de apoyo social o familiar. Este sería, además, un buen espacio que permitiría ofrecer alternativas de educación para la crianza y apoyo a las familias.

Todos los padres/madres universitarios manifestaron que una estrategia clave para mejorar la convivencia familiar, la comunicación y los vínculos afectivos sería el desarrollo de un programa de formación dirigido a padres y madres, que involucre a sus familias, sobre cómo debería ser el acompañamiento adecuado para los niños y las niñas en la crianza.

Discusión

Cuando se habla de vínculos al interior de la familia, se hace necesario considerar asuntos fundamentales para su fortalecimiento, tales como las diferentes relaciones que se establecen, la convivencia cotidiana o las funciones de acuerdo con los roles que asume cada integrante; uno de ellos, muy importante en esta investigación, es la crianza y cuidado de los hijos(as), que para las madres universitarias se convierte en la principal responsabilidad sumado a las académicas. Esto representa una oportunidad o un riesgo para el fortalecimiento de los vínculos entre la joven madre y su hijo(a) y para el proceso de formación universitaria. De acuerdo con Jorge y González (2014), “la familia es el primer grupo del que forma parte un niño a lo largo de su desarrollo, donde aprenderá e imitará todo tipo de experiencias” (p. 54). De ahí la importancia de considerar a la familia como un escenario fundamental para la permanencia de la madre universitaria en su proceso de formación, paralelo al ofrecimiento de un espacio de socialización pleno de amor, cuidados y vínculos para su hijo(a).

Las madres universitarias necesitan todo tipo de apoyos para cumplir a cabalidad con las dos grandes responsabilidades sociales que han asumido: ser madres y ser universitarias, pues, de lo contrario, podrían desertar del proceso de formación y desvincularse afectivamente de sus hijos. Así lo ratifican Hernández-Quirama *et al.* (2019), quienes evidenciaron la reproducción de estereotipos de lo femenino y lo masculino, especialmente en la crianza:

En las narrativas de las mujeres, se develó que con la maternidad se re-direcciona o atrasa el proyecto de vida,

dadas las múltiples obligaciones asociadas a la crianza, en una sociedad donde la mujer sigue siendo la responsable directa del desarrollo físico, social y emocional de los hijos; y por tanto, debe anteponer el bienestar del hijo sobre el de ella y negarse ser joven, reflejando así la reproducción natural de los estereotipos de género en el marco de una cultura patriarcal. (p. 54)

Precisamente de la concepción que la sociedad tiene de la maternidad se desprende una serie de prejuicios que han encapsulado a las mujeres que son madres en roles netamente domésticos y familiares, dejando de lado en muchas ocasiones su desarrollo personal y profesional.

Como se ha presentado en Puyana y Mosquera (2005), Presa Custodio (2018) y Puyana Villamizar (2000), se ha podido establecer que las madres universitarias, en muchas ocasiones, se sienten sobrecargadas de obligaciones y responsabilidades de índole afectivo, académico, en las labores del hogar y en lo laboral para aquellas que trabajan, lo que afecta su rendimiento académico; esto mismo concluyeron Hernández-Quirama *et al.* (2019), quienes dicen que “fue común que las mujeres antepusieran la maternidad al estudio, demostrando con ello la subordinación del desarrollo personal a la crianza” (p. 54).

De igual manera, las madres universitarias plantean la necesidad de que los padres se involucren más en la crianza de sus hijos, que sus expresiones de afecto se materialicen en acciones de cuidado cotidiano para disminuir su carga, pues los niños(as) demandan mucha atención día y noche, especialmente en los primeros años. Según Presa Custodio (2018), vienen en un lento pero constante reconocimiento del rol de las mujeres en el cuidado y la inclusión de algunos varones comprometidos en el cuidar, especialmente en la crianza. Según ella, las madres estudiantes requieren más apoyo y acompañamiento en las múltiples obligaciones que deben realizar, ya que maternar y estudiar a la vez suele ser complejo, aunque no imposible, pero se hace más llevadero si la madre universitaria está rodeada de una red de apoyo; de esta manera, no tendrá que aplazar su crecimiento personal.

El cuidado, como actividad de trabajo es una elección de las tantas que se toman al vivir. Realizarla libremente, en forma consciente, sin considerar siquiera si está bien o mal cuidar, implica tomar una decisión y no aceptarla como imposición.

Importa también reconocer y valorar dicha tarea tanto por parte de la familia, como por la comunidad más próxima que puede adoptar una función de contención en red, tan necesaria (p. 31)

De ahí la importancia de conocer la percepción subjetiva de las mujeres que están al frente del hogar, haciendo hincapié en sus condiciones socioeconómicas y laborales, así como en las estrategias que han desarrollado para compatibilizar su vida familiar, laboral y personal, pues, como dice Presa Custodio (2018), “la actividad de cuidar necesita ser compartida responsablemente para asegurar la supervivencia. La persona que cuida necesita cuidarse, protegerse, resguardarse para disminuir los riesgos surgidos de las exigencias físico-emocionales y sobrecarga que conlleva esta acción, manteniéndose saludable” (p. 31).

Aunque cada madre tiene un modelo diferente de crianza y una concepción particular de lo que significa su hijo para ella, en el contexto cultural latino la seguridad brindada en el cuidado y la crianza es una responsabilidad más inculcada en las madres que en los padres. Esta creencia sigue muy arraigada en la cultura y se ratifica que son las mujeres de las familias de origen de las madres universitarias las encargadas de brindarles apoyo para la crianza.

La familia reviste una importancia fundamental en las dinámicas de vida de estas jóvenes, ya que es, por un lado, la fuente primaria a la que las jóvenes madres universitarias recurren para solicitar apoyo (económico, moral, etc.) tras su vivencia de la maternidad, y es también, por el otro, la primera institución que les brinda dichos apoyos (Castillo, 2014).

Encontramos que este vínculo que siguen teniendo las madres universitarias con sus familias de origen complejiza las relaciones y genera una tensión, especialmente en torno a las pautas de crianza, por las diferencias intergeneracionales, ya que los contextos, las experiencias y las vivencias de las abuelas son diferentes:

Aunque familia, en la maternidad, se convierte en una red de apoyo fundamental para que la madre logre llevar a cabo sus proyectos individuales, y cambia el modo de relacionarse con la joven, a su vez le exige mayor responsabilidad sobre sus actos; así como en ocasiones, cuando la mujer es acogida en la vivienda de su familia de origen, los miembros del hogar

tienden a involucrarse más en la crianza no solo para apoyar el cuidado, sino también para convertirse en la autoridad y tomar decisiones sobre los niños, disputando este papel con la madre y su derecho a ser autónoma en la crianza. (Hernández-Quirama *et al.*, 2019, p. 48)

Finalmente, cada madre y padre universitario refleja en su vida la forma como fue cuidado y criado en su ámbito familiar, y es allí donde se establecen la primeras relaciones y vínculos afectivos de manera significativa; esto se da incluso cuando no existieron unas buenas relaciones familiares o hubo malos tratos en la crianza. En esa medida, los padres y madres universitarios reproducen la experiencia de su propia infancia en la crianza de sus hijos(as).

Conclusiones

Ser madre o padre y ser universitario son actividades difíciles de unificar, más aún en estos tiempos en que los hijos exigen más atención, al igual que lo académico. Es ahí donde cabe resaltar lo valioso que puede resultar el apoyo de la pareja o de la familia.

Por otro lado, en tiempos del Covid-19 se despiertan diversas emociones que pueden ser contradictorias entre sí; por un lado, el amor hacia sus hijos, pero, al mismo tiempo, angustia y tristeza como efectos de la sobrecarga generada por la pandemia, ya que el encierro hizo más extenuantes las responsabilidades de la crianza, las tareas domésticas y las actividades académicas.

En las mujeres de la familia siguen recayendo todas las labores de cuidado, perpetuando la feminización de la crianza y el no reconocimiento ni legitimidad de su aporte al cuidado. Los hombres (abuelos, padres) siguen estando al margen, con excepción de los tres casos que participaron de la investigación.

Para las madres jóvenes universitarias el desarrollo de sus actividades se convierte en un reto, pero también en un gran riesgo para la deserción escolar y para alcanzar su desarrollo personal. Se identificó que se presenta más sobrecarga de responsabilidades en las mujeres que en los hombres entrevistados. Por tal situación, muchas de ellas se vieron en la necesidad de buscar apoyo psicológico para mitigar la situación de encierro y presión que estaban viviendo.

En la actualidad, el hombre sigue ejerciendo el rol de proveedor dentro del hogar, excepto en los tres padres universitarios que muestran unos cambios sustanciales en la paternidad y la masculinidad y han trascendido ese lugar de proveedores, aunque con tensiones en sus familias.

Para las madres y padres universitarios, la crianza recibida por sus padres y la formación académica de sus carreras profesionales les ha favorecido en la crianza y cuidados brindados a sus hijos.

Finalmente, los padres y madres universitarios manifiestan la importancia de recibir apoyo psicosocial y educación para la crianza a través de talleres que orienten sobre pautas de crianza y vinculen a sus familias.

Referencias bibliográficas

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Berho, F. y Beccaria, A. (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana*. Unicef Argentina. <https://www.unicef.org/argentina/media/8646/file/tapa.pdf>
- Castillo Sánchez, A. G. (febrero de 2014). El papel de la familia en las dinámicas de vida de jóvenes madres estudiantes de nivel superior. *GénEros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 21(14), 37-55. http://bvirtual.ucol.mx/descargables/593_papel_familia_dinamicas.pdf
- Farkas-Klein, C. (2008). Escala de evaluación parental (EEP): desarrollo, propiedades psicométricas y aplicaciones. *Universitas Psychologica*, 7(2), 457-467. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=64770212>
- Gallego Betancur, T. M. (2012). Familias, infancias y crianza: tejiendo humanidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 63-82. Recuperado el 25 de mayo de 2020 de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/352>
- Gómez Urrutia, V. y Jiménez Figueroa, A. (2015). Corresponsabilidad familiar y el equilibrio trabajo-familia: medios para mejorar la equidad de género. *Polis Revista Latinoamericana*, 14(40), 377-396. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000100018>
- Gutmann, M. C. (2000). Traficando con hombres. La antropología de la masculinidad. En A. I. Robledo y Y. Puyana Villamizar (Comp.), *Ética: masculinidades y feminidades* (pp. 177-227). Centro de Estudios Sociales Universidad Nacional de Colombia.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación* (2ª ed., Trad. M. Aramburu Otazu). Paidós.
- Hernández-Quirama, A., Cáceres Manrique, F. y Linares García, J. (septiembre-diciembre de 2019). Maternidad en la universidad: postergación del desarrollo personal a la crianza. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 41-57. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a2>

- Jorge, E. y González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39-66. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>
- Lamas, M. (2022). *Dimensiones de la diferencia. Género y política: antología esencial* (Coord. G. Méndez Cota). CLACSO. <https://www.clacso.org/dimensiones-de-la-diferencia-genero-y-politica/>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). *Nuevo coronavirus Covid-19*. Recuperado en octubre de 2019 de https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/PET/Paginas/Covid-19_copia.aspx
- Organización Mundial de la Salud. (10 de noviembre de 2020). *Información básica sobre la COVID-19*. <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>
- Pérez Contreras, B. y Arrázola, E. T. (2013). Vínculo afectivo en la relación parento-filial como factor de calidad de vida. *Tendencias y Retos*, 18(1), 17-32. <https://ciencia.lasalle.edu.co/te/vol18/iss1/2/>
- Presa Custodio, A. R. (2018). *Feminización de los cuidados en la infancia. Psicología, conocimiento y sociedad* [Tesis de pregrado, Universidad de la República de Uruguay]. <https://docplayer.es/206531699-Trabajo-final-de-grado-articulo-cientifico-feminizacion-de-los-cuidados-en-la-infancia.html>
- Puyana Villamizar, Y. (2000). ¿Es lo mismo ser mujer que ser madre? Análisis de la maternidad con una perspectiva de género (pp. 89-126). En A. I. Robledo y Y. Puyana Villamizar (Comp.), *Ética: masculinidades y feminidades* (pp. 177-227). Centro de Estudios Sociales Universidad Nacional de Colombia.
- Puyana Villamizar, Y. y Mosquera Rosero, C. P. (2005). Traer "hijos o hijas al mundo": significados culturales de la paternidad y la maternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2). <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/302>
- Revista Colombiana de Pediatría. (septiembre de 2000). Maternar, Paternar y Fraternal: Tres Verbos que deben conjugar la Escuela [Editorial]. *Revista Colombiana de Pediatría*, 35(3). <https://encolombia.com/medicina/revistas-medicas/pediatrica/vp-353/pediatrica35300gramatica2/>

- Rich, A. (2019). *Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución* (Trad. A. Becciu). Traficantes de Sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map54_Rich_web_2.pdf
- Ruiz Méndez, M. R. y Aguirre Aguilar, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 21(41), 67-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31639397004>
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. McGraw Hill.
- Sau, V. (1994). La maternidad: una impostura. $m=f(P)$. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, (6), 97-116. <https://raco.cat/index.php/DUODA/article/view/59952>
- Valdés, T y Olavarria, J. (1997). Introducción. En Valdés, T y Olavarria, J. (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 9-15). Isis Internacional. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarria.pdf>

**Machismos en la crianza:
Narrativas de padres y madres universitarios del TdeA IU**

Machismos en la crianza:

Narrativas de padres y madres universitarios del TdeA IU

*Juan Manuel Sánchez Ríos,
Jennifer Ramírez Cuartas,
Kellin Liliana Márquez Vergara y
Diana María González Bedoya
Tecnológico de Antioquia IU*

Nota del autor

Juan Manuel Sánchez Ríos, Jennifer Ramírez Cuartas, Kellin Liliana Márquez Vergara; profesionales en Trabajo Social del Tecnológico de Antioquia IU, participantes del semillero de investigación En Familia: Texto y Contexto.

Diana María González Bedoya; docente del programa de Trabajo Social del Tecnológico de Antioquia IU, directora principal del proyecto de investigación “Estrategias pedagógicas y de intervención psicosocial para el fortalecimiento del vínculo afectivo de estudiantes universitarios padres/madres con sus hijos/as, su familia y la Institución Universitaria 2020”, creadora y coordinadora del semillero En Familia: Texto y Contexto, asesora de trabajos de grado.

Proyecto de investigación realizado en modalidad de trabajo de grado para obtener el título de profesional en Trabajo Social del Tecnológico de Antioquia IU, realizado por las autoras del artículo y asesorado por Diana María González Bedoya. Trabajo de grado vinculado al proyecto de investigación “Estrategias pedagógicas y de intervención psicosocial para el fortalecimiento del vínculo afectivo de estudiantes universitarios padres/madres con sus hijos/as, su familia y la Institución Universitaria 2020”.

Este capítulo contiene los resultados de una investigación que se realizó entre febrero y noviembre de 2020, como modalidad de trabajo de grado, e hizo parte de la segunda fase del macroproyecto de investigación “Estrategias pedagógicas y de intervención psicosocial para el fortalecimiento del vínculo afectivo de estudiantes universitarios padres/madres con sus hijos, hijas, su familia y la Institución Universitaria”, cuyo objetivo ha sido implementar estrategias de intervención psicosocial que fortalezcan el vínculo afectivo de los y las estudiantes con sus hijos e hijas, sus familias y la universidad, para prevenir la deserción. Por lo tanto, nuestra investigación se nutrió de antecedentes conceptuales como la familia y los estereotipos de género en las prácticas de crianza en el paternar y el maternar. La población fueron los(as) estudiantes de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del TdeA IU que son padres y madres. Nuestro objetivo fue conocer de qué manera los padres y madres universitarios(as) del Tecnológico de Antioquia muestran cambios en las relaciones machistas y los estereotipos de género en sus prácticas de crianza, o si, por el contrario, predominan las conductas machistas de su contexto cultural y social con sus hijos e hijas.

Nuestra investigación tuvo un enfoque fenomenológico y una metodología narrativa a través de las entrevistas en profundidad a doce estudiantes y sus familias, que permitieron reconstruir los relatos de sus prácticas de crianza. Pudimos conocer así cómo ha sido su experiencia de paternar/maternar, cómo se transformó su dinámica familiar antes y durante el confinamiento por el Covid-19 y cómo se expresan los machismos en la crianza de sus hijos(as).

Estado del arte

Inicialmente se hizo una búsqueda a partir de los criterios descritos a continuación. Entre las categorías principales que dirigen nuestro proyecto están: “estereotipos de género”, “machismo”, “paternidad/maternidad”, “violencias”, “crianza” y “familia”, así como otros conceptos o ideas que dan un gran aporte a la construcción de los machismos en la crianza, como “roles sociales”, “patriarcado” y “construcción social”. En términos geográficos, tomamos en cuenta investigaciones internacionales y nacionales cuyos resultados no debían superar seis años de haber sido publicados, esto con el fin de que los datos y conclusiones dadas por la investigación fuesen acordes a los contextos actuales, ya que estos son

muy cambiantes. Así mismo, nos basamos en motores de búsqueda como Scielo, repositorios de universidades, Dialnet y Redalyc. Se analizaron en total 20 artículos, listados en la Tabla 1.

Tabla 1.
Cuadro síntesis del estado del arte.

País	Texto	Algunas conclusiones
España	Vega Pasquín. (2015). <i>Familia, educación y género. Conflictos y controversias.</i>	La familia, la escuela y los medios de comunicación, como agentes de gran influencia en la socialización, establecen las diferencias de género.
	Gento (2017). <i>Estereotipos de género en cuentos infantiles tradicionales.</i>	
	Álvarez Rodríguez et al. (2017). ¿Juegos de niñas y juegos de niños? La influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes.	
	Barranco-Cruz, A. (2015). <i>Micromachismos</i> [Tesis de pregrado, Universidad de Jaén]. Repositorio de Trabajos Académicos de la Universidad de Jaén. https://hdl.handle.net/10953.1/2276	
	Vázquez-Miraz (2017). <i>Violencia machista y menores: efectos en los niños a causa del tipo de educación parental recibida.</i>	
Cuba	Puerta y González (2015). Reproducción de los estereotipos de género en educación infantil a través de los juegos y juguetes.	El análisis realizado demostró que los estereotipos de género matizan, predisponen y condicionan las relaciones de las personas.
	Pacheco Carpio et al. (2014). Estereotipos de género sexistas.	
Ecuador	Vásconez Rivera (2017). <i>Prácticas de crianza educativas y machismo: influencia en el desarrollo del lenguaje de infantes de 18 meses en diversas regiones del Ecuador.</i>	Los principales hallazgos de las investigaciones revelan que los entornos culturales machistas inciden en el desarrollo de los infantes.
	Cedeño y Merchan (2018). <i>Influencia de las conductas machistas en el desarrollo biopsicosexual de los niños/as y adolescentes.</i>	
	Torres y Delgado (2018). <i>La naturalización del machismo a través de la familia.</i>	

País	Texto	Algunas conclusiones
Argentina	González (2018). La violencia laboral desde una perspectiva de género en la administración pública de la provincia de Corrientes. Felitti y Rizzotti (2016). El “machismo latinoamericano” y sus derivas en la educación internacional.	Estas investigaciones, realizadas en un ámbito más empresarial y académico, revelan que la educación tiene un gran poder en la forma como transmite saberes y, por lo tanto, debe también transmitir una forma de construcción cultural en donde la sociedad se forme y aprenda de aquellos comportamientos arraigados que no permiten la libertad de género.
México	Moral y Ramos (2016). Machismo, victimización y perpetración en mujeres y hombres mexicanos.	Analizar la forma como se representa el machismo en el interior de las dinámicas de los hombres y las mujeres es fundamental para determinar de dónde vienen sus estereotipos tradicionales tan arraigados.
Colombia	Puyana y Mosquera (2005). Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad. Cano Rodas <i>et al.</i> (2016). Jefatura masculina en hogares monoparentales: adaptaciones de los hombres a las necesidades de sus hijos. Varela Londoño <i>et al.</i> (2015). Prácticas de crianza en niños y niñas menores de seis años en Colombia. Lamus Canavate (1999). Representaciones Sociales de Maternidad y Paternidad en Cinco Ciudades Colombianas. Álvarez-Berrio <i>et al.</i> (2019). Maternar y paternar: transformando prácticas de autoridad, comunicación y cercanía vinculante. Botero y Castrillón (2015). La experiencia de la paternidad en adolescentes.	En Colombia se han generado diferentes cambios en las familias, en sus estructuras y creencias, en los roles que ya venían estructurados en el ser padre, madre, hombre o mujer; se han ido modificando a partir de las diferentes formas de vivir.

En cuanto a la población, Felitti y Rizzotti (2016) y Pacheco Carpio *et al.* (2014) investigaron con estudiantes adolescentes; se centraron en determinar y caracterizar los estereotipos asociados a los roles de género y cómo estos están inmersos en la cultura de los estudiantes. Vásquez Rivera (2017) y Vega Pasquín (2015) analizaron la familia nuclear desde los modelos de educación y prácticas de crianza que conllevan al machismo desde un contexto sociocultural. Por su parte, Cedeño y Merchan (2018),

Gento (2017), Álvarez Rodríguez *et al.* (2017) y Puerta y González (2015) centraron sus investigaciones en niños, niñas y adolescentes, acerca de los roles que adquiere cada uno por medio del juego y el cuento, además de cómo posicionan su identidad de género de manera simbólica en representaciones de estos mismos.

Robledo y Villamizar (2000), González (2018) y Moral y Ramos (2016) centraron sus investigaciones en la construcción del concepto de género y cómo éste influye en situaciones de la vida cotidiana conllevando al machismo y a la desigualdad de género en hombres y mujeres. Por su parte, Álvarez-Berrio *et al.* (2019), Botero y Castrillón (2015), Vázquez-Miraz (2017), Cano Rodas *et al.* (2016), Puyana y Mosquera (2005) y Lamus Canavate (1999) abordan sus investigaciones a partir de las experiencias de los progenitores (padres y madres) acerca del paternar y el maternar, y cómo esto influye en el significado de ser padres y aporta directamente en la forma como ellos transforman sus métodos de crianza identificando formas de orientación que cuestionan al machismo, el autoritarismo y la idealización sacralizada del rol materno.

Esas prácticas que implica la crianza están llenas de contenidos culturales, y en la infancia es a través del juego y por medio de los juguetes como el niño(a) comprende y subjetiva su proceso de socialización. De acuerdo con Vázquez-Miraz (2017), los juguetes tienen una influencia directa en su formación, pero el uso de estos responde a los patrones sociales que se han instaurado: se asigna un género a los mismos y se tiene establecido cuáles deben ser para las “niñas” y cuáles para los “niños”, entrando así en los estereotipos. “El juego tiende a reproducir, por tanto, la ideología dominante delimitando espacios y discursos de forma excluyente para cada género, por lo que compone un lugar ideal para la transmisión de los valores establecidos desde el poder” (Vázquez-Miraz, 2017, p. 4).

De acuerdo con los hallazgos de estos investigadores, se llega a la conclusión de que la orientación sexual de los niños, niñas y adolescentes (NNA) es fuertemente influida por su familia y su medio social. Esta orientación está basada en prejuicios morales y estereotipos que de alguna manera buscan imponerles lo que deben sentir en relación con su sexo, su género y sus identidades. De otro lado, cuando las actuaciones de los NNA no cumplen con las “orientaciones familiares”, esto puede provocar actitudes agresivas y desafiantes en el círculo familiar y comportamientos agresivos por parte de los NNA, que pueden solaparse o convertirse en

depresivos. Lamentablemente, todos los días se escucha en los medios lo que se debe ser, reforzados estos por medio de los patrones sociales que se dan a través de la ideología patriarcal y que tienen como fin instaurar la homogeneidad.

Problemas abordados

En esta investigación abordamos tres problemas que hacen parte de unas categorías teóricas y son transversales entre sí: la familia y su función socializadora a través de la crianza, los machismos que forjan comportamientos violentos en la sociedad y, por último, la maternidad/paternidad como rol asumido por los(as) jóvenes universitarios que garantiza esa función socializadora. Es importante mencionar que estos tres elementos serán descritos en este apartado en forma de problema que sustenta el desarrollo de la investigación.

❖ *Familia y crianza*

La familia se plantea como el sujeto colectivo de derechos, esto quiere decir que los miembros que la conforman deben garantizar la seguridad, el amor y el bienestar de todos los integrantes. De igual modo, la familia se compone por vínculos naturales consanguíneos o no consanguíneos, pero también como una exigencia social y cultural hacia las mujeres y hombres en el deber de formar una a determinada edad. Esta exigencia de conformar una familia no se reduce a la unión de dos personas; se debe complementar con los hijos. El nacimiento de un nuevo ser implica inmiscuirlo en el mundo social; de esta manera, adquiere las mismas predisposiciones, leyes y normas sociales que sus padres aceptaron; estos pensamientos serán donados a sus hijos e hijas por medio de la crianza.

Es así como la familia tiene una función social muy importante en el proceso de socialización que implican el cuidado, la crianza y la formación y protección de los niños, y ese rol de cuidado lo asumen en su gran mayoría las mujeres.

Al respecto, López (1998) plantea que la familia es una construcción cultural y una institución social; en ella se forma la subjetividad de hombres y mujeres. Es un espacio donde nacen significados, sentidos, lenguajes e historias. También la familia responde a unos preceptos

culturales arraigados, formas de comportarse y de ser, que pasan a formar parte de lo “natural” y de lo que, en términos de regla y ley social, “debe ser” para todo hombre y mujer que se adhiere a la organización social familiar:

Lo que el padre y madre inscriben en los hijos no es la consecuencia de una voluntad deliberada, de un plan educativo previamente concebido. Como efecto de la travesía por la infancia, los hijos están sometidos a aquello de los padres que ellos mismos no saben. Participan en una historia que no es la suya, pero que como parte de una familia ahora les pertenece. (López, 1998, p. 9)

La madre, como la figura más cercana al infante en sus primeros años, sin saberlo, reproducirá en sus hijos una copia de su cultura, su cosmovisión, sus mitos y creencias, estereotipos y machismos que le darán al infante una comprensión y aceptación del mundo a partir de lo que ve, escucha y hacen sus cuidadores.

La familia se adscribe al contexto social donde se encuentra; por lo tanto, estará arraigada a las normas sociales impuestas por la cultura y a los estereotipos de todo género, incluyendo las representaciones de ser hombre y ser mujer que tradicionalmente se condensan en los machismos que funda el patriarcado. Y como está influida por estos contenidos y significados construidos socialmente, la familia los reproducirá de una y otra manera, en mayor o menor medida entre los miembros que la conforman, especialmente en los NNA. De ahí que, se considere el papel protagónico y esencial de la familia en la formación a través de la socialización, porque las prácticas de crianza determinarán el deber ser de cada uno, lo que se espera de ellos y ellas en tanto niño o niña, para cumplir con los estereotipos heteronormativos de lo que se considera ser mujer o ser hombre en función de su sexo biológico. Incluso antes del nacimiento, la familia asigna un determinado color según el sexo biológico que determinará su rol, su comportamiento, su forma de interactuar, de sentir el mundo y enfrentarse a los problemas.

Reconocemos que todos los integrantes de la familia se influyen entre sí, pero hay unas figuras que cumplen un rol esencial en el proceso de socialización de los niños y las niñas el padre (sean sus progenitores o cualquier otra persona que esté encargada de su cuidado); sin embargo, en las prácticas de crianza se evidencian unas diferencias de género en la forma de tratarlos, pero también en las maneras de proyectarles a futuro.

De igual manera, tanto el padre como la madre tratan de distinta manera a los hijos e hijas dependiendo no solo de las diferencias en las formas de vinculación filioparentales, sino también de las expectativas que ese padre y esa madre tienen sobre su hijo varón o su hija hembra, en razón de las expectativas sociales que su sexo biológico demarca; formas diferenciadas en la trama relacional que se establecen como verdades irrefutables en el interior de las familias y que, por lo tanto, todos deben compartir. Esta persistencia en la división sexual de los géneros basada en las diferencias anatómicas desde el nacimiento hasta la muerte seguirá perpetuando las desigualdades y los estereotipos de género, y perdurará en la mente de los niños y las niñas que, solo por su condición biológica, el hombre debe cumplir el rol de protector y proveedor y la niña el de cuidadora del hogar y de los hijos, aceptando sin objeción los machismos y asumiendo como correctas las funciones establecidas para cada sexo.

El peligro de esta socialización basada en estereotipos emerge cuando el niño, la niña o el adolescente se da cuenta de que no cumple con las expectativas familiares y sociales que le exigen comportarse de determinada manera, y esto origina reacciones violentas por parte de los padres y de la sociedad hacia él o ella; harán presión para que se “comporte” como fue criado, se vista como la normativa social lo determina según el sexo biológico y regrese al “buen camino” si muestra algunos virajes. Estas exigencias por parte de la familia, que a su vez está también muy condicionada por la cultura, generan un gran estrés en los NNA en cuanto a que se está predestinando su personalidad, se les obliga a fingir lo que no son cuando estas exigencias no concuerdan con sus deseos, se les impele a sentirse menospreciados, inconformes con su cuerpo y ambivalentes frente a su deseo y los deseos externos, lo cual genera, en muchos casos, depresión, y a otros puede llevarlos al suicidio, como lo ratifican Rosado Millán *et al.* (2014-2015), Oliva y Córdoba (2021) y Borthiry y Luzzi (2021).

❖ ***Los machismos en la crianza forjan comportamientos violentos***

El machismo constituye todas aquellas situaciones donde se busca perpetuar el poder por medio de procesos en los que un género victimiza a otro en uno o todos los aspectos sociales, familiares y culturales, entre otros:

El machismo es una actitud hacia los demás, puede ser hacia las mujeres, niños y niñas o incluso hacia otros hombres

considerados subordinados, se demuestra por medio de miradas, gestos o falta de atención que la otra persona percibe con claridad, haciéndola sentir disminuida, ignorada, en muchos casos sin necesidad de utilizar la violencia, simplemente con el hecho de que se produzca una relación de desigualdad, quedando una persona sobre la otra. (Castañeda, 2007, como se citó en Vásconez Rivera, 2017, p. 12)

El machismo es aquella situación de poder del género masculino sobre el femenino alcanzada por medio de prácticas de victimización en todos los ámbitos, sociales, familiares y culturales. El machismo es una construcción social y se reproduce en el entorno familiar en las pautas de crianza desde la primera infancia y en las actividades cotidianas. A la vez, el machismo en la crianza se visualiza como una construcción social que lleva muchos años y que sigue latente y se reproduce, adaptándose e incorporándose al entorno familiar en las relaciones de pareja, entre los y las hermanas y en el proceso de crianza hacia los niños y niñas.

Es importante mirar el machismo como una problemática social, porque afecta directamente la integridad, el bienestar y la calidad de vida, especialmente en las mujeres, y se expresa en prácticas de micromachismo en la familia e inequidades de género en las responsabilidades y privilegios que pueden escalar hasta llegar a ser grandes situaciones de violencia. En esa medida, se hace necesario comprender los procesos de crianza que llevan los padres o cuidadores de los niños(as), ya que inciden directamente en su desarrollo pero, sobre todo, en su carácter. Aquí es donde cobran importancia las prácticas de crianza, pues, cuando están direccionadas al machismo, reproducen comportamientos que incrementan esta problemática, perpetuando ideas distorsionadas sobre lazos afectivos por relaciones de poder entre los géneros, basados en superioridad e inferioridad. Como dicen García *et al.* (2010):

Tradicionalmente, las expectativas de los padres respecto de sus hijas se centraban en que aprendieran actividades propias del hogar, que hallaran una pareja con la que pudieran llegar a establecer un matrimonio sólido, que fueran felices y que estudiaran una carrera profesional como recurso de subsistencia si el matrimonio fracasa, aunque no era tan importante que la llegaran a ejercer, pues el proyecto de vida para las mujeres se basaba en la formación de una familia. Por el contrario, las expectativas hacia sus hijos varones

resultaban ser completamente diferentes, pues de los hijos se esperaba que terminaran una carrera profesional o un oficio que les permitiera obtener ingresos económicos para ser proveedores de su hogar. (p. 328)

La ideología machista puede llegar a sustituir los lazos afectivos de la familia por relaciones de poder en las cuales el autoritarismo es un factor dominante, generando una posición de vulnerabilidad para algunos: niños y niñas, mujeres, personas mayores. De igual manera, los modelos de crianza vividos en la infancia ayudan a estructurar las identidades de las personas; esto incluye todas las creencias que se han transmitido de generación en generación y se aceptan en las familias como verdades irrefutables. Posteriormente, en la crianza de los propios hijos, se repiten, de manera consciente e inconsciente, dichas prácticas; algunas tienden a ser negativas, especialmente en el trato de un género sobre el otro, y se naturalizan pequeñas agresiones en la cotidianidad del ámbito familiar, hasta llegar a manifestarse como abiertas prácticas de violencia, afectando así la integridad física, emocional y material de las personas más vulnerables, es decir, los niños(as), las mujeres y las personas mayores o con alguna discapacidad, quienes siguen siendo las principales víctimas de agresión en las familias, según muestran las cifras: Según García-Hernández *et al.* (2021),

en Colombia las llamadas de emergencia por casos de violencia doméstica aumentaron en un 112% desde noviembre de 2019 hasta el mismo mes de 2020. Estas cifras pueden ser más altas, considerando que la violencia contra mujeres y niñas es ampliamente sub-reportada. (p. 1)

Según la Vicepresidencia de la República (2020):

La Encuesta Nacional de Demografía Salud, que se aplicó a niñas y mujeres entre los 13 a 49 años en todas las regiones del país, para el año 2015, reveló que: el 64,10% de las mujeres manifestó ser víctima de violencia psicológica, el 31,6% de violencia física, el 31% víctima de violencia económica y el 7,6% víctima de violencia sexual, su principal agresor su pareja o expareja y una persona de su familia. En cuanto a la violencia ocasionada en el entorno de la familia, las niñas fueron las principales víctimas; seguidas de los casos de las mujeres adolescentes, adultas y las mujeres mayores de 60 años. En cuanto a sus agresores, según la edad, se

encontró que durante la niñez fueron sus cuidadores; en la juventud y adultez, otro tipo de familiares, principalmente sus hermanos; y en las personas mayores (60 años y más), sus hijos e hijas. (p. 3)

Los machismos en la crianza son generadores de violencia a mediano y largo plazo, ya que se manifiestan de manera sutil e imperceptible, lo que va naturalizando su expresión en las interacciones familiares hasta que se impone como el único medio de comunicación la agresión física. Según Maldonado Granda (2017),

la sociedad patriarcal asigna roles de género a hombres y mujeres, los comportamientos y actitudes que estos mantienen, determinan las relaciones sociales y los ubica en una posición dentro de la familia, la escuela, el trabajo entre otros, estas relaciones interpersonales colocan a las mujeres en un nivel de inferioridad y discriminación frente a los hombres. (p. 22)

Compartimos con estos autores que socialmente se han instaurado cargas estereotipadas en el rol de la mujer dentro de la familia, generando expectativas de que sea sumisa, servicial, abnegada y receptora pasiva de toda clase de demandas y agresiones. Mientras tanto, al género masculino se le han atribuido cargas como ser netamente el proveedor económico y el encargado de la norma de las familias, dejando a un lado la expresión de sus afectos y emociones. Al hombre se le enseña a no mostrar su sensibilidad, pues esta es sinónimo de debilidad; por el contrario, mientras más dominante, fuerte, audaz y valiente se muestre, más masculino y respetado será en su entorno social. Al mismo tiempo, a la mujer se la educa para participar dentro del hogar como ama de casa, esposa y madre, y así se le asignan los estereotipos de sumisión, ternura y sufrimiento.

❖ ***Maternidad/paternidad de jóvenes universitaria(os) en tiempos de Covid-19***

Paternar y matenar son prácticas que provienen de una construcción sociocultural y en las sociedades patriarcales han sido asignadas en función de diferencias y funciones biológicas, lo cual da lugar a unos roles diferenciados de género que distinguen al padre o madre a partir de lazos sanguíneos; sin embargo, la experiencia cotidiana nos muestra que estos roles los asumen hombres y mujeres independientemente de si son

o no los progenitores o de si conviven y, como dice Micolta (2008), están marcados más por los vínculos que establecen las personas cuidadoras con los niños y las niñas, es decir, cuando se adjudican con amor, esmero y responsabilidad el deber de la crianza, la socialización, el cuidado y la educación de sus hijos e hijas.

Para Anthony (1970, como se citó en Micolta, 2008), la paternidad y la maternidad son roles referentes a las responsabilidades que tanto el hombre como la mujer asumen en la crianza y en la educación de sus hijos, a través de la estructura social a la cual están sometidos, y que deben cumplir según las normas de índole social.

En la investigación cobra sentido el contexto actual de las familias y en cómo han vivido esta experiencia de la maternidad y la paternidad en tiempos de confinamiento por Covid-19; no obstante, también es importante mencionar el significado que se le atribuyó a estos dos conceptos en un contexto anterior a la pandemia. Esta, sin duda, obligó a que todos los miembros del hogar compartieran el mismo espacio durante 24 horas al día: niños, niñas, padres, madres, hermanos e incluso abuelos se vieron en la obligación de compartir su espacio privado (el trabajo) con todos los miembros del hogar. Así mismo, hizo pública la dinámica privada de la familia y se mezclaron cuidados cotidianos con el trabajo, transfigurado el espacio familiar que antes era para el descanso, la reunión, las expresiones de amor y fraternidad a un espacio donde la carga de la madre aumentó, pues el que todos los integrantes de la familia estén compartiendo un mismo espacio durante mucho tiempo obliga a cocinar más, limpiar más, cuidar más, lo que implica un desgaste físico mucho mayor.

Esto nos llevó, en la investigación, a intentar conocer cómo se vivió en tiempos de pandemia la acción de paternar y maternar, cómo se alteró esta función y qué cambios hubo en los roles, en cuanto a que las familias sufrieron enormes tensiones que alteraron su equilibrio, e incluso cómo se repartieron los cuidados entre todos los integrantes de la familia durante el confinamiento.

Cuando un joven asume el rol de padre/madre, debe renunciar a las actividades que caracterizan a la juventud, postergando actividades propias de esta etapa de la vida y convirtiéndose en un joven con obligaciones de adulto, como lo confirman diversas investigaciones en torno a la paternidad en jóvenes:

La paternidad y maternidad en los jóvenes puede significar una experiencia que limita y coarta el desarrollo del proyecto de vida en vías del logro de la independencia y la autonomía de los jóvenes, sobre todo cuando esto sucede de manera adelantada y esto sería antes del término de los estudios y de la inserción al mundo laboral con las competencias y la formación necesaria. (Briones y González, 2015, p. 5)

El logro académico en la educación superior ocasiona en los hijos una satisfacción y un orgullo que los lleva a ser ejemplos de superación para el entorno en que se mueven. Cuando en una familia hay padres universitarios, por lo general la crianza del niño(a) queda a cargo de la abuela materna; de esta manera, los padres/madres universitarios sienten el apoyo de sus familiares y pueden continuar sus actividades académicas; sin embargo, deben asumir el cuidado y crianza de sus hijos(as) durante el tiempo que no están en la universidad, ocasionando con ello una sobrecarga de tareas y la disminución del tiempo dedicado a las actividades propias de la juventud, aparte del trabajo y del estudio.

A esta situación se suma que, debido a la contingencia ocasionada por el Covid-19 y al confinamiento obligatorio al fue sometida casi la totalidad de la población mundial, las familias se vieron en la obligación de cambiar sus dinámicas dentro del hogar. Este espacio, que era el lugar donde se descansaba y se compartía en la intimidad, se convirtió en el lugar de trabajo de padres y madres, también en el aula de clase porque todo el sistema educativo recurrió a la virtualidad para dar continuidad a los procesos de formación, también en hospital donde se cuidaba a los enfermos, además de muchas otras funciones que antes de la pandemia correspondían a otras instituciones. Esto implicó que los jóvenes universitarios debían cumplir con sus roles de padre y madre, pero también acompañar a sus hijos en las clases virtuales y a hacer las tareas, ofrecerles espacios de recreación y descanso, además de responder a las exigencias de la universidad e incluso trabajar.

La cuarentena obligatoria permitió a algunas familias fortalecer los lazos familiares, pero las mismas circunstancias también hicieron que otras familias vivieran actos de agresión, violencia e incluso rupturas debido al encierro obligado y prolongado, también por los efectos negativos de esta situación, como el desempleo, la incertidumbre, el miedo a la enfermedad y a morir, así como por las dificultades económicas que vivieron la mayoría de las familias. Por otro lado, se evidenció una sobrecarga hacia la mujer

porque es ella quien asumía la mayor responsabilidad en la crianza, en el acompañamiento a los procesos escolares, el cuidado de los demás integrantes de la familia y las tareas domésticas.

Es en este contexto donde se evidencia una sobrecarga femenina en el cuidado que aumenta cuando la mujer debe cumplir con las funciones propias del estudio. Observamos que estas madres universitarias aprendieron a ser multitareas, es decir, se hacen responsables de muchas cosas a la vez: pueden ser trabajadoras, esposas, madres, profesoras, estudiantes y hacer los oficios domésticos al mismo tiempo, incluso teniendo pareja, pues en una sociedad machista se asume que ellos “ayudan” pero son las mujeres quienes deben sacar a flote su hogar.

Referente conceptual

Tomamos especialmente las categorías conceptuales descritas a continuación, relacionadas con los cambios sociales e históricos que ha tenido en Colombia el proceso de paternar y maternar.

❖ *Los cambios en las familias y su influencia en las concepciones y prácticas del maternar y el paternar*

La historia de la familia se puede entender a partir de la construcción cultural, atribuyéndole una sociotemporalidad que la compone, es decir que la familia adquiere un “modo de ser histórico” no solo en correspondencia con una época y lugar determinados, sino en el sentido de que cada familia tiene en sí misma una historia en la cual cada uno de los integrantes le atribuye un sentido de ser y hacer familia.

En los siglos XV y XVI de nuestra cultura occidental, se generaron varias transformaciones sociales que dieron lugar al surgimiento de la ciudad; sobre todo en las grandes y poderosas familias hay un fuerte interés por fortalecer sus lazos y la mujer adquirió cierto valor, como indica Micolta (2008), ya que podía decidir en ciertas cuestiones maternas y culturales con respecto a sus hijos, decidir a dónde los quería enviar para dedicarse al cultivo de sí misma; esto siempre que fuera totalmente fiel a su esposo. En todas las épocas los hombres y las mujeres tenían hijos fuera del matrimonio (quien tuviera más dinero se hacía cargo del niño), hasta el siglo XVIII cuando la Iglesia tomó el control de las costumbres de la

familia, incidiendo en la concepción de la niñez, de la crianza, de las mujeres y de las madres.

Como nos recuerda Micolta (2008), los roles de paternidad y maternidad han sufrido diferentes modificaciones a lo largo del tiempo. La maternidad glorificada surge con la Revolución Francesa, hasta la segunda mitad del siglo XX cuando la maternidad no fue solo un tema de interés de la mujer sino también del hombre, pues se asignaron roles y funciones específicas; se velaba por que la madre y el niño estuvieran sanos durante el embarazo; la mujer tenía el “sagrado deber” de cuidar y amamantar a su hijo y, si no lo hacía, era vista como un ser despiadado. Por lo tanto, la mujer se dedicó de tiempo completo al cuidado de sus hijos y del hogar; el padre, por su parte, era el proveedor del hogar y quien tomaba las decisiones.

En el siglo XX el papel de ambos sexos (hombre y mujer) al interior de las familias y por fuera de ellas estaba mucho más marcado por las disposiciones y reglas sociales:

la maternidad y la paternidad como conceptos responden a construcciones sociales e históricas que involucran una serie de significados e imágenes que remiten a una clara connotación biológica con asignación de funciones en clave de género: el rol del padre se agota en su función proveedora y reguladora de la autoridad, y el de la madre como una figura cuidadora y transmisora de valores; ambos roles al parecer están predestinados a perpetuar las tradiciones de un patriarcado que aboga por relaciones de subordinación y exclusión. (Álvarez-Berrio *et al.*, 2019, p. 51)

Aunque las épocas hayan cambiado, extendiendo las perspectivas de familia mucho más allá de la tradicional nuclear, de acuerdo con Puyana y Mosquera (2005), la cultura y la sociedad todavía esperan mucho de la familia y especialmente de las mujeres de la familia, “atribuyéndole una carga al cumplimiento de la ley tradicional establecida en un precepto social y cultural” (p. 1). Los cambios que son innegables se refieren a que:

1. Las transformaciones en las relaciones entre hombres y mujeres se deben a la implicación de la valoración atribuida a la sexualidad, en cuanto a que no es necesario el matrimonio para ejercer el derecho a una sexualidad plena; pero tampoco las parejas viven su sexualidad al servicio de la reproducción de la especie; por el contrario, la sexualidad está ligada al goce y al disfrute del cuerpo propio y del otro(a).

2. La contracepción ratificó que la paternidad ya no es una obligación sino un compromiso que debería ser asumido voluntariamente, basado en el establecimiento de una fuerte vinculación afectiva entre el padre/madre y sus hijos(as).

No obstante, en pleno siglo ^{XXI}, aunque estas relaciones y predisposiciones han cambiado, todavía existe la idea de que el hombre y la mujer deben cumplir roles distintos solo por sus diferencias anatómicas, pues

el significado que se le otorga al o *ser madre*, se desprende de las expectativas y los simbolismos que la cultura establece respecto a las relaciones de género; el concepto hace referencia a las representaciones sociales que brindan sentido a la diferencia sexual, a la manera como se explican, se valoran y se establecen normas acerca de la masculinidad y la feminidad. (Puyana y Mosquera, 2005, p. 7)

Afortunadamente, a la par que cambian las condiciones sociales y políticas de las familias, también se van sintiendo los cambios en las concepciones de ser hombre y ser mujer gracias a los aportes de muchas personas como Gayle Rubin, quien fue la primera en plantear el término *sistema sexo/género* para significar “el conjunto de disposiciones por las cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana” y “la manera de satisfacer estas necesidades sexuales transformadas” (Ramos Escandón, 1992, como se citó en Dueñas Vargas, 2020, p. 12).

En el escenario actual, la familia se vio obligada a cambiar sus dinámicas internas y sus relaciones externas, es decir, los espacios donde se mueven los integrantes de la familia e interactúan con otros son públicos (la calle, la escuela de los niños, el lugar de trabajo) y privados, como la casa que habitan, pero esas fronteras ya no son tan drásticas, sino que se han hecho porosas a consecuencia de la virtualización de las relaciones y de las redes sociales que mantienen conectadas a las personas con el afuera, aunque se desconecten entre sí.

❖ ***Del paternar y maternar a la parentalidad en la crianza***

Lo que el padre y la madre (o quienes cumplen esta función) inscriben en los hijos no es la consecuencia de una voluntad deliberada,

de un plan educativo previamente concebido, sino que tiene mucho de azaroso, pues la crianza representará siempre un peligro y una oportunidad para formar sujetos con pensamientos nuevos, o formar opresores, o crear sujetos oprimidos o conformes con la sociedad y la realidad que nos tocaron.

La paternidad y la maternidad son representaciones sociales, porque es la cultura la que le atribuye “significados, sentidos e imágenes al papel que el hombre y la mujer cumplen ante la reproducción biológica y al cuidado que implica la crianza” (Puyana y Mosquera, 2005, p. 7). Además, los estudios realizados con familias colombianas evidencian las tensiones inherentes a los cambios en los roles y relaciones de género en la familia. Como lo plantea Puyana Villamizar (2007), “la transformación en la división sexual de roles es heterogénea, ya que persisten resistencias y contradicciones en la forma como los padres participan en el ámbito doméstico, comparado con la manera como las mujeres madres ingresan al mundo laboral” (p. 274).

De todas maneras, los hijos están sometidos a aquello que los padres hacen incluso sin saber cómo ni por qué lo hacen, pues ellos mismos no saben, es decir, no tienen consciencia cierta sobre sus prácticas parentales. En su proceso socializador, los padres y las madres participaron en una familia inmersa en una historia que no pudieron elegir, pero que ya les pertenece. El ser padre y madre toma nuevos significados que alteran los supuestos culturales que ya estaban establecidos, creando nuevas formas de relación parental que aspiran a ejercer mayor justicia y equidad.

Se toman en cuenta los aportes de parentalidad a partir de las construcciones que proponen Álvarez-Berrío *et al.* (2019), quienes reconocen que “esta es una expresión del siglo XXI que ha posibilitado la dinamización de la vivencia del vínculo entre padres e hijos en concordancia con los cambios que ha experimentado el sistema familiar” (p. 51); esta experiencia supone de entrada un proceso psíquico que va más allá de la reproducción, los vínculos biológicos y el parentesco. Por otro lado, la parentalidad cambia la configuración de las representaciones sociales en tanto se propone que el lugar del padre y la madre puede ser ocupado por cualquier persona, bien sea por alguno de los dos progenitores, por un padre o madre solos, “por un padre o madre homosexual o por otras figuras que ejercen la función de padres” (Álvarez-Berrío *et al.*, 2019, p. 52). En ese sentido,

la parentalidad responde a las construcciones culturales más que a las respuestas instintivas o biológicas y pone en el centro la vinculación que se establece entre el niño(a) y sus cuidadores. Para estos autores, la parentalidad

designa indistintamente la condición de padre y madre y sus prácticas neutralizan el género, dando a entender que ambas figuras ocupan una posición equivalente y desarrollan las mismas tareas educativas y de cuidado, [...] los cuales se resumen en el proceso de desarrollar la capacidad de cuidar, proteger y educar de manera vincular y nutricia. (p. 52)

Asumir así esta función implica un cambio radical en las concepciones de ser hombre y ser mujer, de maternar y paternar, y permite generar transformaciones en la cultura patriarcal que ha designado a las mujeres como las únicas responsables del cuidado y particularmente de la crianza.

❖ ***Estereotipos de género en torno a la paternidad y la maternidad***

Como se ha expuesto, tanto la feminidad como la masculinidad, la paternidad y la maternidad aluden a concepciones construidas culturalmente y determinan las prácticas relacionales, reproduciéndose por patrones en la crianza que afectan directa e indirectamente a las personas en cuanto son patrones de inequidad entre géneros y de micromachismos, la mayoría de las veces invisibles, vividos en la cotidianidad de las prácticas de crianza.

La sociedad patriarcal asigna roles de género a hombres y mujeres en respuesta a esos patrones estereotipados, exigiendo ciertos comportamientos y actitudes para mantenerlos; de igual manera, determina las relaciones entre los géneros y asigna roles con distribuciones desiguales e inequitativos en los distintos espacios en los cuales se relacionan, en la familia, la escuela, el trabajo, entre otros. Lo que se ha hecho cada vez más visible es que las mujeres siguen ocupando un lugar de inferioridad, “siguen sujetas a una discontinuidad en su ocupación y en su educación, consecuencia de las asimetrías de género que se establecen en diversos ámbitos de la sociedad” (Miller y Arvizu, 2016, p. 26).

Cada vez más hombres y mujeres están deconstruyendo estas prácticas machistas, dando nuevos y más igualitarios sentidos a su existencia como hombres y como mujeres, como padres y madres:

Por un lado, se ha resquebrajado la ecuación *mujer igual madre* a través de la cual se le había asignado a la mujer la maternidad como proyecto central de la vida. Por otra parte, también se está debilitando la figura del padre proveedor, ajeno a la expresión de los afectos y centro de autoridad de la familia. (Puyana y Mosquera, 2005, p. 18)

Estas autoras nos recuerdan que las mujeres que han logrado empoderarse y cambiar estos estereotipos femeninos, como el de ser madres por decisión libre y no por obligación de género, cuando se insertan en el mercado laboral y asumen su papel también como proveedoras, logran construir otros tipos de feminidades: “Nos acercamos entonces a una cultura más andrógena que divide los roles parentales de hombres y mujeres frente a la descendencia a partir de cualidades, condiciones o gustos, y no desde la diferencia sexual” (pp. 19-20).

Por otro lado, cuando los hombres asumen su paternidad y están mas presentes en la crianza, generan cambios en sí mismos como hombres que paternan, desarrollan mayor capacidad de expresar su afecto; en la medida en que la provisión familiar es compartida, cambia esa imagen machista de único proveedor y cuestiona su papel dominante o sus actitudes humillantes hacia su pareja. De una u otra manera, estos cambios en las prácticas impactarán los imaginarios sobre el ser hombre y el ser mujer y, en el mejor de los casos, también se verán reflejados en la crianza de sus hijos e hijas.

Pregunta de investigación

¿Los padres y madres universitarios del TdeA muestran cambios en las relaciones machistas y los estereotipos de género en sus prácticas de crianza o predominan las conductas machistas de su contexto cultural y social con sus hijos e hijas?

Objetivo general

Conocer de qué manera los padres y madres universitarios de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del TdeA muestran cambios en

las relaciones machistas y los estereotipos de género en sus prácticas de crianza o si predominan las conductas machistas de su contexto cultural y social con sus hijos e hijas.

Objetivos específicos

1. Identificar las formas de machismo en la crianza que han recibido los padres y madres del TdeA y cómo los transmiten a sus hijos.
2. Analizar los significados que los estudiantes del TdeA atribuyen a las experiencias subjetivas de paternar y maternar antes y durante el Covid-19.
3. Establecer elementos en común de las experiencias de maternar/paternar y los machismos en la crianza.

Método

El método de nuestra investigación se basa en los diseños fenomenológicos, de modo que corresponde con la investigación cualitativa que permite conocer en profundidad el fenómeno de la crianza y comprender cómo se expresan los machismos desde la subjetividad de los y las participantes, conocer sus vivencias y cómo ha sido para ellos y ellas la experiencia de paternar/maternar y a la vez estudiar durante el confinamiento por Covid-19, dando mucho más valor a la manera como ellos han vivido esta situación en las condiciones que emergen de cada contexto y realidad social. Según Hernández Sampieri *et al.* (2014), el propósito principal de la fenomenología “es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (p. 493). En ese sentido, el método explora los significados que les atribuyen los sujetos a las experiencias de sus vidas, y ese, en particular, es el tema de interés de la investigación: conocer cómo se expresan y qué significados construyen en relación con las experiencias vividas de machismos en la crianza que les fue dada y que transmiten al paternar y maternar los jóvenes universitarios del Tecnológico de Antioquia.

Este análisis fenomenológico tuvo como base la experiencia de vida del sujeto de investigación. Se realizó con la transcripción textual de las entrevistas virtuales a los padres y madres universitarios, una visita a la familia y un tercer encuentro que permitió aclarar las dudas derivadas del análisis sobre los cambios en las relaciones machistas y los estereotipos de género en sus prácticas de crianza.

Figura 1
Metodología



La investigación se realizó con el método narrativo a partir de relatos autobiográficos sobre las vivencias de los padres y madres universitarios (PMU) y algunas personas de su núcleo familiar; analizamos cómo fue la crianza de cada uno de los miembros, generando procesos reflexivos para identificar cómo se expresan las prácticas machistas y micromachistas en la crianza.

Las técnicas de generación de información elegidas para este método fueron las entrevistas a profundidad a los nueve estudiantes que son padres/madres (PMU) y las entrevistas a sus familiares en las visitas domiciliarias realizadas. Como se mencionó anteriormente, la visita estuvo acompañada de una observación enfocada en identificar unas características relacionadas a los hábitos y normas en función de los

machismos, como, por ejemplo: quién prepara y sirve la comida cuando un visitante está en la casa; qué normas tienen con relación al cuidado de los menores y adultos mayores; quién lo hace, el hombre o la mujer; qué conductas tienen y qué comportamientos manifiestan.

El análisis de las entrevistas permitió conocer la vivencia de los y las estudiantes como padres y madres de familia, cómo fue la crianza de cada uno de ellos en su infancia y, además, escuchar las voces de algunos de sus familiares que les han acompañado en la crianza de sus hijos(as), lo cual permitió reconstruir los relatos sobre cómo ha cambiado su dinámica familiar y las prácticas de crianza, especialmente durante la pandemia, y cómo se revela el machismo en la crianza.

En cuanto a la población específica de la investigación, en las Figuras 2 y 3 se muestra su distribución según el sexo y algunos datos relevantes sobre esta muestra representativa del conjunto de PMU del TdeA.

Figura 2
Padres y madres de la investigación

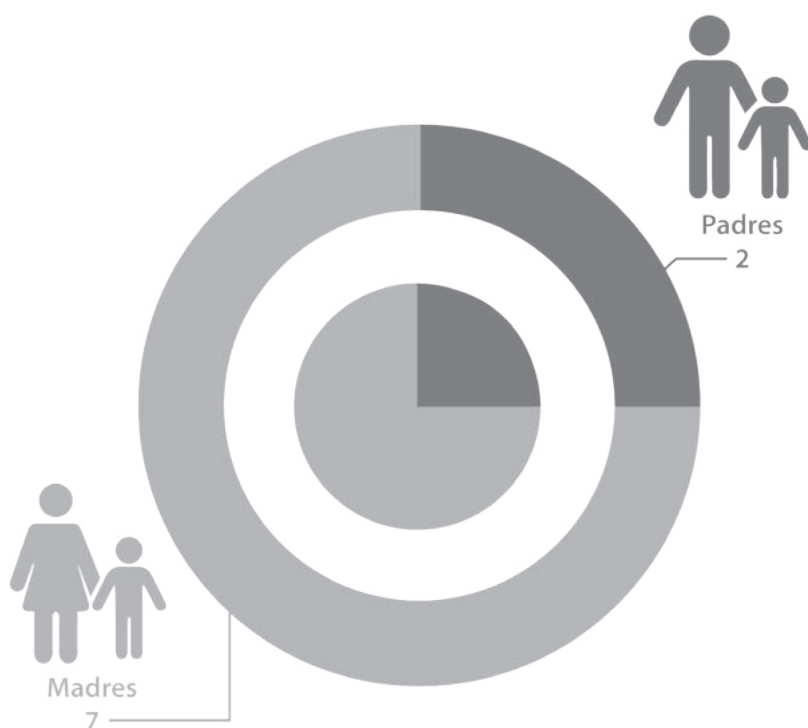
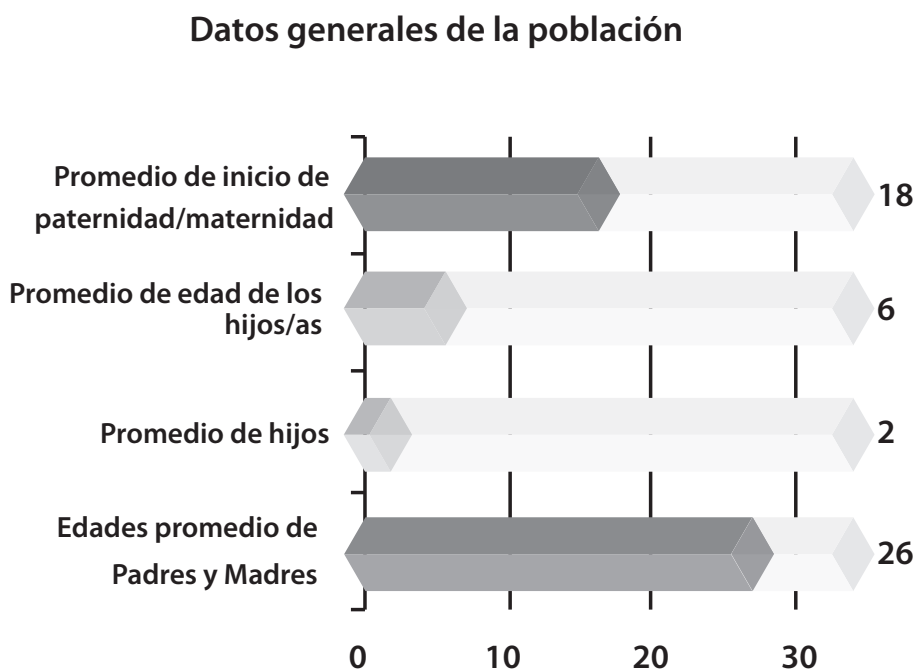


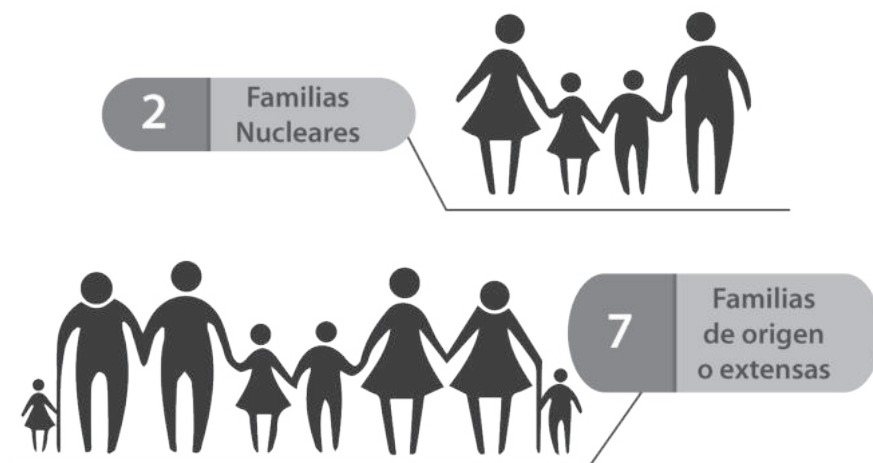
Figura 3
Datos relevantes de la población



Hallazgos y conclusiones

Este apartado recoge un análisis de las siguientes vivencias de los encuestados: la conformación familiar, la experiencia de crianza, la crianza con su hijo o hija, lo que ha implicado ser mamá o papá universitario(a) y los machismos encontrados en lo que expresan de su vida. Estos elementos, sin duda, permitieron conocer de qué manera los PMU del Tecnológico de Antioquia muestran cambios en las relaciones machistas y los estereotipos de género en sus prácticas de crianza, o si predominan las conductas machistas de su contexto cultural y social con sus hijos e hijas. En relación con lo anterior, este análisis empieza recogiendo los hallazgos encontrados sobre la *conformación familiar* de los participantes en la investigación (ver Figura 4).

Figura 4
Conformación familiar de los participantes



¿Por qué es importante analizar la conformación familiar para conocer si se presentan los machismos en la crianza?

Para responder a esta pregunta recurrimos a López (1998), quien plantea que la familia es una construcción cultural y una institución social. En ella se forma la subjetividad de hombres y mujeres; es un espacio donde nacen significados, sentidos, lenguajes e historias. Es decir que la familia responde a unos preceptos culturales arraigados, formas de comportarse y de ser, que pasan a formar parte de lo “natural” y de lo que, en términos de regla y ley social, “debe ser” todo hombre y mujer que se adhiere a la organización social familiar.

Además, cuando se analiza la conformación familiar, inmediatamente cobran gran importancia los significados y los sentidos que cada familia tiene integrados en el lenguaje, y en ese lenguaje emergen las historias que atribuyen o no valor a las prácticas machistas, elementos que, sin duda, serán transmitidos de generación en generación. Por ello, la familia cobra gran importancia en esta investigación, porque permite analizar el sentido que tienen para los PMU el machismo y la influencia que este ejerce en la formación de los niños y las niñas.

La conformación familiar predominante en el estudio es la familia extensa, la cual cumple un papel muy significativo en la vida de cada

PMU por el apoyo económico y afectivo que le brinda para continuar con sus estudios (González y Molina, 2020), pero tiene también un gran impacto en el acompañamiento que hace a estos jóvenes estudiantes en la crianza y cuidado de sus hijos. En el caso de la madre universitaria, el acompañamiento de la familia extensa es sustancial cuando no tiene el acompañamiento efectivo del padre de su hijo(a). Su familia de origen proporciona apoyo social, emocional y económico tanto para su hijo/hija como para ella misma. Este sostén familiar nos permitió encontrar que estas madres reconocen la importancia que hubiera tenido la figura paterna en la vida de sus hijos. Recalcando que en la vida de una pareja existen elementos muy importantes, entre ellos está la estabilidad económica, pero prevalece el acompañamiento de calidad y de amor para ellas y sus hijos.

Este acompañamiento hacia las MU permite romper el círculo de la pobreza y la marginación social, ya que con él pueden continuar sus estudios e incluso trabajar mientras los abuelos cuidan de sus hijos, con la expectativa de que lleguen a tener buenas oportunidades. Esto representa un valor no cuantificable, pero sí remunerado en el buen comportamiento y en culminar con éxito la carrera universitaria.

E1 —¿Y usted cómo se siente al ver ese apoyo... que su mamá le diga “no, dedíquese a estudiar”?

PU —¡Dios mío!... Eso es un valor y una alegría gigantesca y ese apoyo es un valor que yo no puedo cuantificar... ¡imposible, realmente! Recuerdo cuando yo estaba trabajando en *call center*; yo llevaba un año y medio y mi mamá y mi papá me ofrecieron la oportunidad de estudiar; yo me puse muy contento, porque era esa oportunidad de explorar nuevas cosas y, además, lo que yo quería hacer era seguir estudiando, y que mi mamá y mi papá me dieran ese apoyo es algo invaluable. Y la mejor manera de responder es terminando el estudio, siendo muy responsable y juicioso con las tareas, porque siempre me ha gustado ser juicioso, siempre me ha gustado estudiar y aprender nuevas cosas y no hay como un pago, no se puede cuantificar. (Ent-PU-1, noviembre 2020)

Como hemos planteado, la familia es una construcción social que se forma a partir de los vínculos, las experiencias vividas y el acompañamiento entre sus integrantes y no necesariamente por una relación sanguínea. Esto es importante mencionarlo porque permite

comprender que la familia trasciende las concepciones culturales tradicionales. Aunque en algunos casos esté constituida por padres y hermanos sociales, estas familias reconstituidas no pueden calificarse como disfuncionales.

Indiscutiblemente, la familia es el gran pilar que guía el camino y el rumbo de las concepciones y elecciones ante el mundo en la vida de los integrantes que pertenecen a ella. Al respecto, encontramos de forma muy directa las consecuencias emocionales que trajo una maternidad temprana para MU-2. En su relato manifestó que la tensión y el estrés que generó el cuidado de sus hermanos y del hogar, antepuestos a su adolescencia, la llevaron por el camino de la drogadicción, un camino, cuando menos, poco provechoso.

Nos preguntamos, en este caso: ¿quién cuidaba de ella y quién la hacía sentir amada? La maternidad temprana cortó la condición filial de MU, convirtiéndola en la madre de sus hermanos mientras estos veían a sus padres originarios como sus abuelos.

❖ ***El sentido del paternar y maternar***

Ahora explicaremos cómo influye la familia en la experiencia de paternar y maternar de los jóvenes universitarios, teniendo en cuenta lo que significó el ser padres y madres durante el confinamiento por Covid-19.

En los hallazgos de las entrevistas realizadas se observa que la crianza que otorgan los PMU a sus hijos es derivada de la educación que ellos mismos tuvieron; se destacan los diferentes comportamientos y aptitudes que les transmitieron sus figuras parentales, siendo estos mismos los causantes de que algunos patrones se repliquen en sus hijos. Para Vega Pasquín (2015), la familia es el ente encargado de promover algunas conductas a seguir. Estas mismas conductas se van transmitiendo de una generación a otra, ocasionando con esto que los niños y niñas, en su etapa adulta, implementen las concepciones que les fueron dadas en su entorno social, cultural y contextual, así como lo mencionan Álvarez Rodríguez *et al.* (2017), según quienes la mujer, desde la infancia, adquiere roles tradicionalmente “femeninos” por medio del juego, sin importar que allí estén involucradas figuras masculinas, ya que estos también tienen un rol predeterminado y asignado por la sociedad.

La forma como paternan y maternan estos PMU está atravesada por estos dos elementos clave en sus vidas, la forma como fueron criados y lo consciente de los patrones de crianza que no quieren repetir. En efecto, la

familia de origen, de forma irremediable, les otorgó a estos PMU una forma de ver el mundo, un patrón de crianza heredado de su linaje asociado a reglas sociales basadas en las diferencias del sexo biológico.

Ahora bien, también encontramos que la educación recibida en la universidad les ha permitido salir de estas concepciones arraigadas, ser más conscientes de que algunas prácticas de crianza, que estuvieron basadas en la opresión adultocéntrica, la ausencia afectiva y el maltrato, tenían su sustrato en los machismos y, definitivamente, no son tan buenas como una crianza basada en la comprensión, el amor y la democracia.

La experiencia de PU-2 en el paternar la retoma de su crianza; asegura que le ayudó a comprender el valor de las cosas, pero también quiere criar a un hijo fuerte, como un hombre, que no se frustre si no consigue algo, que nunca se desvíe hacia el camino de las drogas, que valore a la mujer y acompañe a su hijo si en algún momento lo tiene. Está formando a su hijo como él quiere verlo el día de mañana, pero también como la sociedad quiere que sea en función de su sexo, “porque yo siento que cuando a uno se lo dan todo, la ve muy fácil, y el día de mañana que uno no tenga algo, se frustra, porque yo lo viví, o sea, yo me pegué unas frustradas... ¡ave María! Sí, todavía me duele” (PU-agosto-2).

En la experiencia de maternar y paternar encontramos otro elemento a resaltar asociado a una maternidad temprana feminización de la crianza. Esto alude a que gran parte de las madres que hicieron parte de este estudio cargaron en sus hombros la responsabilidad del cuidado de sus hermanos desde muy niñas, incluso convirtiéndose en la figura materna de sus hermanos. Es por ello que rescatamos el concepto de Micolta (2008) cuando argumenta que el ser madre o padre lo constituye esa persona que, sin importar el parentesco sanguíneo, se hizo cargo de un ser indefenso que demandaba cuidados. Esto se evidencia en palabras de MU-1:

E2 —¿Quién es la primera persona que te despierta?

Niña —Mi mamá.

E1 —O sea, ¿vives con tu mamá?

MU-1 —No, es que yo la cuido desde los tres meses, por eso ella [refiriéndose a su hermana menor] me dice mamá. A mi hija no le ha tocado como a mí, o sea, cuando yo tenía 10 años, ya mi hermana mayor y mi padrastro no vivían con nosotros, entonces yo llegaba de estudiar y estaba a cargo de mis dos hermanos menores. (Ent-MU-1, agosto 2020)

La maternidad temprana cortó la condición fraternal entre ellas, convirtiendo a la hermana mayor en la madre de sus hermanos y a sus padres biológicos en sus abuelos o en figuras netamente proveedoras. Esto responde, además, a un patrón cultural que ubica a la mujer en el papel de la única encargada de la crianza y el cuidado de otros, hermanos mayores o menores, sus padres e incluso otros familiares, lo cual suele comenzar a temprana edad. Pero también es evidente que este rol asumido genera un lugar de importancia y jerarquía en la dinámica y la estructura familiar del hogar, aunque, a la larga, es un arma de doble filo porque también significa que en ella siempre recaerá la obligación sobre la crianza, el cuidado y la educación de sus familiares, sin posibilidades de renuncia.

Esta experiencia de maternar y paternar en PMU estuvo, además, atravesada por el confinamiento durante la pandemia por el Covid-19, lo que nos permitió corroborar una vez más la sobrecarga femenina en los cuidados dentro del hogar. Esta sobrecarga fue observada en cada una de las familias que visitamos, donde las mujeres (abuelas, madres o hermanas) en ciertos momentos se sentían muy agotadas por las todas las funciones que deben cumplir, entre ellas los oficios domésticos, actividades de cuidado y recreación en la crianza de los hijos(as), acompañamiento en las actividades escolares, funciones de esposa, las responsabilidades como estudiantes universitarias e, incluso, muchas de ellas son además trabajadoras. Ante esta situación, se han visto obligadas a pedir la ayuda de sus familiares más cercanos y de sus parejas, aun cuando no vivieran juntos; sin embargo, es un hecho que esta sobrecarga de actividades, sumada a la incertidumbre de la pandemia, incrementó el estrés y la fatiga mental y física. En otro sentido, este confinamiento les ayudó a conocer mucho más los gustos, las percepciones, los hábitos y los ritos de las personas que tienen a su alrededor, en especial de sus hijos.

Ahora, analizaremos los machismos encontrados en la crianza mediante las narrativas de los PMU, en las cuales tuvimos en cuenta su experiencia de maternar y paternar y cómo se instaura el machismo en sus dinámicas sociales y familiares.

De entrada, encontramos que los machismos se manifiestan de diferentes formas y son inducidos en los hijos por diferentes personas de la familia, de acuerdo con su rol: padre y madre, otros familiares, amigos. También se perciben en el contexto sociocultural y se refuerzan

en las demás instituciones sociales que hacen parte de la educación del PMU, en los cuales se va integrando su hijo(a).

El machismo se expresa, como lo mencionan Cedeño y Merchan (2018), en la superioridad del hombre en las esferas de la sociedad que considera importantes para sí, como la familia, las relaciones, la economía, entre otros. Recordemos que seis de las MU no tienen una relación de pareja con el padre de sus hijos y, al momento de la entrevista, tampoco tenían una pareja afectiva; además, vivían con su familia de origen; esto quiere decir que la figura paterna y masculina la ocupa el papá de la MU, cuando ha permanecido en el hogar. Algunas de ellas solo cuentan con la presencia de la madre, que es, a su vez, cabeza de familia; por lo tanto, hay una fuerte presencia de figuras maternas femeninas en la crianza de estos niños y niñas, lo cual no significa que no existan prácticas machistas.

Estas madres universitarias son conscientes de que su contexto cultural es machista en cuanto que fueron socializadas en función de la obligación de cuidar de otros. Fueron infancias saturadas por el deber de formar una familia, tener hijos, maternar, cuidar y proteger a otros, olvidándose de ellas mismas. Aun así, tratan de cambiar algunos patrones de crianza, pues reconocen que este estereotipo de cuidado es una carga social, moral y religiosa impuesta a un solo sexo; por eso, quieren acceder a otras formas de ver el mundo en su adultez maternal.

Sin embargo, aunque en su discurso y narrativa quieran que sus hijos e hijas se formen en un contexto familiar más libre de estereotipos de género machistas, hallamos que estas MU siguen fomentando inconscientemente la estructura social establecida en la heteronormatividad, mediante acciones que recalcan que sus hijos deben ser criados como “hombres responsables, proveedores y fuertes”, para que, “cuando crezcan, esos niños no sean como ese hombre cobarde que las abandonó a su suerte con sus hijos”. Por ello, su experiencia afectiva y su forma de crianza inciden de forma muy significativa en los valores, costumbres, acciones y reglas sociales que inculcan a esos niños y niñas.

Entre las acciones machistas más comúnmente encontradas en las MU, sobresale la sobreexigencia autoejercida por ellas en cuanto al orden y aseo del espacio doméstico; aunque trabajen o estudien, lo tienen adherido como normal social. Muchas se refugian en el discurso de que “no quieren ver el espacio sucio” y que “la mujer cuida mejor”,

pero creemos que estas justificaciones van más allá de una cuestión estética y tienen que ver más con un prejuicio hacia la capacidad de los hombres como seres cuidadores de su entorno y de los hijos(as) relacionado con la imposición cultural que recarga en la figura femenina los cuidados.

Pero ¿cómo son estas normas sociales en la vida de los PU? Para esta investigación se contó con la fortuna de tener el relato de dos PU, y encontramos que los machismos se expresan de forma muy diversa para cada uno, pero con un aspecto similar a como los expresan las MU. En primera instancia, conocimos que también son conscientes de las diferentes acciones que pueden ocasionar opresión contra la mujer. En el caso del PU-1, encontramos una sensación de presión a que se comporte con los estereotipos que la sociedad espera de los hombres por su sexo biológico, exigencia que aumenta por el hecho de ser papá: “que se comporte como un hombre total”. Aquí tiene gran relevancia su medio social y familiar:

E1 —Para vos ¿qué significa ser hombre?, o sea, ¿cómo tiene que ser uno físicamente para uno ser hombre, y cómo tiene que ser uno en la forma de comportarse para uno llegar a ser hombre, según la cultura?

PU-1 —¿Cómo ser hombre? Incluso esa pregunta me ha confrontado mucho, porque en algunos espacios de mi vida he sentido que no soy como... como del todo el hombre que la sociedad quiere ver que yo sea. Por ejemplo, me pasaba mucho, a veces cuando estaba estudiando, en el colegio y la universidad con mis amigas y me decían “ay, usted es como sensible” y me decían “ay, usted como que llora” y yo: “sí, es que también yo soy un poquito sensible”. Es que ellas me quieren ver como el hombre fuerte, el hombre que las debía, supuestamente, proteger, y yo no cumplía ese rol, ¡yo ese rol no lo cumplo! Incluso a veces decían “ay, venga y acompañenos”, y yo: “¿Acompáñelas? Si nos van a robar, me roban a mí también (risas)”. Dizque “Ah, pero nos sentimos más seguras”. Entonces era como una presión por mostrar a veces como el hombre fuerte. (Ent-PU-1, septiembre 2020)

Esta presión social influye en su mundo interno y en el espacio en el cual se concretan sus decisiones; también en su forma de paternar; por ello, la crianza que le está dando a su hija está en función de que su niña crezca

consciente de que su mundo está plagado de estereotipos sociales, pero que es su decisión si desea seguirlos o no, siempre y cuando se sienta feliz y tranquila en cualquier parte y momento de su vida.

En otra instancia, los machismos para el PU-2 entran en concordancia con lo expresado por las MU, quienes manifiestan la importancia de la presencia del hombre en el interior de la familia, y esto no lo tomamos como un machismo porque conocimos la sobrecarga que recae sobre la mujer cuando el padre no está. Tanto para las madres como para el PU-2, el hombre es visto como el complemento indispensable a toda relación de pareja, al menos en estas familias, que son heterosexuales*.

Visto esto en *machismos en la crianza*, concluimos que, mediante el ejemplo, pero también mediante el poder de la palabra, le trasfiere a su hijo el papel de hombre, su rol en la familia y la importancia que tiene este en la sociedad. Podemos ver esto en el siguiente fragmento, donde la entrevistadora le pregunta al hijo del padre universitario qué es ser hombre para él:

E1 —¡Ok! Y eso te gusta de ser niño... y de ser hombre (y ya nos dijiste que era un buen papá)... Para ti ¿qué es ser hombre?, ¿qué significa ser hombre?

HIJO DE PU-2 —Hombre es cuando uno... eh... cuida a las mujeres, no les puede pegar... y también valorar todo lo que le dan y que afronte las cosas de la vida. (Ent-PU-2, agosto 2020)

Los machismos se expresan en este padre en la acción de paternar, sustentada en sus vivencias y aprendizajes, los que trasmite mediante la enseñanza continua del mundo a su hijo: le muestra el valor del trabajo, el papel del hombre en la casa guiándolo por el camino de la rectitud, el esmero, la fortaleza y el equilibrio que el hombre otorga en una familia.

En el relato de la MU-1 se identificó cómo se refleja la práctica machista que encarga el hogar únicamente al sexo femenino, aportando negativamente a esas visiones estereotipadas. Cabe resaltar que, por medio de un análisis detallado de la entrevista y relatos de esta madre, se da a conocer que en su hogar vive también su hermano, quien, corroborando lo anterior, deja que sean sus hermanas las que realicen los quehaceres del hogar, debido a una negación y al poco gusto del género masculino por realizarlos:

*Con esto no queremos decir que la acción de maternar y/o paternar para una familia homoparental sea diferente; no podemos determinarlo, puesto que la población familiar de nuestra investigación no contó con la participación de esta tipología familiar.

MU-1 —No, no porque nosotros siempre nos hemos delegado labores; por decir, mi hermana es la de la cocina (risas) y yo soy la que organizo la casa. En ese entonces, cuando mi mamá vivía con nosotros, mi mamá también organizaba; por ejemplo: usted lava el baño, usted barre, usted trapea, usted sacude. Mi mamá ya no vive con nosotros desde mayo, porque, como mi abuela no es capaz de vivir sola, mi mamá se fue a vivir con ella, pero viven a una cuadra de mi casa. (Ent-MU-1, septiembre 2020)

Desde que MU-2 era niña, su crianza estuvo sujeta a las expectativas sociales y maternas sobre las conductas y comportamientos debido a su sexo. Aunque tuvo más hermanos, esta imposición se ejerció mayormente sobre ella, por ser la hija mayor, pero, sobre todo, por ser mujer. Fue socializada en función de la obligación de matenar, cuidar y proteger a sus hermanos desde muy pequeña. Visto esto, se vislumbra que los machismos irrumpieron en la formación y crianza que tuvo en su niñez, pero también adquirió una forma de ver el mundo ahora en su adultez y que transmite mediante las acciones que realiza: valores, costumbres, hábitos, estereotipos y machismos en su hijo biológico y sus hijos hermanos.

E1 —¿Y nadie te ayuda en los oficios de la casa?

MU-2 —La niña mía, pero yo soy dirigiéndola; cuando antes le decía que me ayudara a cocinar, me tocaba pararme y decirle “haga esto, haga lo otro”, o desde clases, haciendo tareas a veces. (Ent-MU, septiembre 2020)

Con base en lo anterior identificamos que, desde el ejemplo y lo que observa la hija, esta MU puede plasmar en ella la idea de que la mujer es la encargada del cuidado del hogar, aunque haya presencia de figuras masculinas, ya que es la acción que observa día a día en su hogar.

Discusión

Esta discusión parte de la comparación entre los hallazgos y conclusiones de esta investigación con los hallazgos de las investigaciones de otros autores y autoras estudiados en el estado del arte; por esta razón, se tomarán fragmentos de esos artículos de investigación que sirvieron de base y sustento a la investigación presente.

Vásconez Rivera (2017) encuentra que “los entornos culturales machistas inciden en el desarrollo del lenguaje receptivo de los infantes” (p.7) y, como se refleja en esta investigación, el patriarcado se reproduce con el paso del tiempo y sigue vigente en casi todas las culturas; por lo tanto, la familia no escapa a este efecto y contribuye a la configuración del patriarcado con la educación diferenciada por estereotipos de género en los nuevos miembros.

Pacheco Carpio *et al.* (2014), en su investigación de carácter mixta con jóvenes, y de igual manera Vega Pasquín (2015) concluyen que los demás agentes socializadores (escuela, grupo de iguales) están inmersos en la sociedad patriarcal y, por lo tanto, contribuyen a la difusión de su ideología. Según este último, la educación dada a los infantes en la familia influye en gran medida en cómo se adhieren a los modelos sociales que se les ha impuesto o atribuido según su sexo. Así mismo, estos roles determinarán su comportamiento en su entorno social y en las expectativas de lo que se espera de ellos. En estos casos la familia, como su microsistema, influirá en el niño o la niña para que actúe según lo que sus padres (o cuidadores) quieren ver; de ahí que este primer entorno social (la familia) es uno de los pilares que guiará el rumbo de las concepciones, elecciones y cosmovisiones que tendrán los niños(as) sobre lo que es ser hombre o ser mujer. Como dice Díaz Rodríguez (2003), “la familia promueve la formación de las identidades genéricas que, adquiridas en esta primera infancia, son difícilmente modificables” (como se citó en Vega Pasquín, 2015, p. 6); por lo tanto, es indiscutible la importancia de la familia en el desarrollo de la niñez, pero no se puede desconocer que la educación también es impartida por otras instituciones como la escuela, la Iglesia y el Estado.

El estudio dio como resultado que los estereotipos de género matizan y predisponen las concepciones e ideas de las relaciones en las personas.

Este hallazgo de nuestra investigación tiene mucha similitud con lo planteado por Pacheco Carpio *et al.* (2014), pues ellos también encontraron que los estereotipos de género inciden en las diferentes formas de actuación de las personas, en este caso de los padres y madres jóvenes universitarios, obligándolos en algunos casos a comportarse y criar a sus hijos según las normas sociales establecidas, predisponiendo el futuro del niño o niña con base en su sexo y particularidad anatómica.

De igual manera, Cedeño y Merchan (2018) establecieron los factores que determinan la influencia de las conductas machistas en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, y encontró que en el proceso de desarrollo de

las infancias y la influencia machista están involucradas todas las personas que rodean al infante y al adolescente. Esto, en nuestra investigación, fue conocido mediante un hallazgo emergente, por el que se conoció que el padre y la madre están influenciados por su sistema social compuesto por sus amigos, instituciones educativas, religiosas, pero, con mayor ímpetu, por la familia.

En esta estructura social, la familia cumple el gran papel socializador. En nuestra investigación se llegó a la conclusión de que la familia aporta el patrón de crianza social establecido, como sostienen Torres y Delgado (2018):

El sujeto tiene su primer encuentro ante la construcción del género y de la estructura social por medio de la familia, por lo que la ideología de la familia, su estructura patriarcal, la construcción de roles de género y, por ende, sus actitudes machistas, serán transmitidas a los niños dentro de la misma. (p. 100)

Otro hallazgo emerge al analizar el rol del padre, en este caso del PU-1, que se complementa con lo planteado por Cano Rodas *et al.* (2016), quienes indagaron por los significados de la masculinidad y la paternidad. Encontró que cuando el rol paternal es asumido con amor y responsabilidad, el hombre aporta sentimientos, acciones, conocimiento y tiempo como una forma de demostrar que el acto de ser papá responsable, amoroso y dedicado supera cualquier concepción machista y estereotipada. En nuestro caso, encontramos precisamente esto en este padre universitario, cuyo rol paternal va más allá del rol patriarcal, demostrando a su hija que una mujer y un hombre tienen las mismas condiciones sociales y que, por ende, deben ser respetados.

También logramos identificar que los padres y madres universitarias entrevistados direccionan su crianza respetando las posturas de sus hijos, permitiendo que expresen sus opiniones, al principio en cosas simples como la ropa que desean usar, dejando de lado el autoritarismo y también optando por no utilizar el castigo físico para no repetir los modelos de crianza que ellos recibieron. Esto lo relacionamos directamente con lo que indican Álvarez-Berrío *et al.* (2019) al declarar que los cambios de rol de aquel en que las funciones como padres vienen impuestas hacia aquel otro en que el maternar y el paternar se hace consientes ayuda al proceso de crianza desde la democracia,

dejando el autoritarismo de lado sin perder la autoridad, usando otros métodos de corrección y dejando de lado el castigo físico para llegar a consensos o acuerdos por medio de la comunicación.

Cada proceso en la manera de matinar y paternar se ve marcado por la transformación en el discurso de los padres de familia para que sus hijos no reciban o vivan los procesos de crianza que ellos vivieron. En esta transformación es muy notoria la comunicación y deja claro que la paternidad/maternidad es una construcción social.

Conclusiones

Los anteriores análisis sobre *la conformación familiar y la experiencia de paternidad y maternidad de los jóvenes universitarios* permitieron conocer las diferentes manifestaciones del *machismo en la crianza* y comprender cómo se expresan los estereotipos y normas sociales en el interior de las dinámicas familiares e individuales de los y las participantes.

Logramos identificar las formas de machismo que subyacen a las prácticas de la crianza que han recibido los padres y madres del TdeA y cómo los transmiten a sus hijos e hijas; también analizamos los significados que atribuyen a las experiencias subjetivas de paternar y maternar, y, por último, establecimos elementos en común entre las experiencias de cada uno de ellos y los plasmamos en los hallazgos.

Esto permitió conocer de qué manera los padres y madres universitarios del Tecnológico de Antioquia IU manifiestan y replican una crianza machista hacia sus hijos e hijas derivada de su contexto cultural y social; conocimos que los patrones de crianza machista se reproducen y se perpetúan en el interior de las familias de los nueve *jóvenes universitarios*. *Estos patrones son establecidos y reproducidos mediante la crianza que le otorgan el padre, la madre, la familia y el contexto al niño o a la niña*, recalando el rol social basado en su sexo. Esta crianza machista es incidida por la cultura, que condiciona la manera de ser y percibir el mundo de los padres y madres.

Es importante resaltar que la mayoría de los hijos de estos universitarios están en edad escolar y en una etapa de desarrollo en la que requieren mucho acompañamiento, cuidado y atención a todas sus necesidades, sumándole a esto que muchos padres y madres universitarias deben cumplir con otras obligaciones como trabajar y estudiar.

Identificamos que muchos PMU, antes de la pandemia por el Covid-19, debían asistir a algunas asignaturas en compañía de sus hijos, lo cual no era tomado de la mejor manera por algunos docentes y/o estudiantes de la institución, quienes, en algunos casos, lanzaban comentarios que afectaban de manera directa a las MU. Es aquí donde se plantea el cuestionamiento: ¿Cómo debería la universidad apoyar a los padres y madres universitarios y evitar estas respuestas que pueden ser muy dañinas?

A continuación, planteamos unos puntos que podrían ser considerados desde el TdeA para mejorar las condiciones de los/las PMU y garantizar

su permanencia en el proceso formativo aun en su condición de padres/ madres:

1. **Atención psicológica especializada.** A raíz de la sobrecarga que se presenta por las responsabilidades, muchos padres y madres tienen periodos de crisis que los afectan psicológicamente; por ende, este tipo de atención debería estar encaminada a estos procesos.
2. **Espacios de cuidado para los menores.** La universidad podría implementar espacios incluyentes, como aulas de cuidado a los hijos e hijas de las madres o padres universitarios que asisten con ellos a la universidad; así se garantizaría que estos puedan estar en completa disposición durante las clases, con la tranquilidad de que se les está prestando un espacio de cuidado a sus hijos, garantizando su seguridad.
3. **Concientización a los y las estudiantes y docentes de la institución.** Como mencionábamos anteriormente, se han presentado casos de intolerancia hacia padres y madres universitarios y sus hijos e hijas por asistir a los espacios de educación en compañía de los mismos. Es importante generar momentos de reflexión en los que se tenga en cuenta que, para muchos padres y madres, no es fácil el proceso educativo dadas las cargas que tienen por cumplir; así que generar concientización desde la empatía puede ser fundamental para que el bienestar de los padres y madres sea garantizado.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Berrío, J. A., Ramírez-Correa, L. M. y Giraldo Hurtado, C. M. (2019). Maternar y paternar: transformando prácticas de autoridad, comunicación y cercanía vinculante. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 11(1), 48-65. <https://doi.org/10.17151/rlef.2019.11.1.4>
- Álvarez Rodríguez, N., Carrera-Fernández, M. V. y Cid Fernández, X. M. (2017). ¿Juegos de niñas y juegos de niños? la influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extra(5), 330-333. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2830>
- Anthony, E. J. (1970). *Parenthood its psychology and psychopathology*. Little Brown and Company.
- Borthiry, D. y Luzzi, A. M. (2021). *Depresión, niñez y género*. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://n2t.net/ark:/13683/even/Wah>
- Botero Botero, L. D. y Castrillón Osorio, L. C. (2015). La experiencia de la paternidad en adolescentes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (46), 89-101. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/701/1228>
- Briones Vega, V. J. y González Araya, J. A. (2015). Jóvenes Padres. Estudio Exploratorio de Paternidad en Padres Universitarios de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso [Trabajo de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-8000/UCE8458_01.pdf
- Cano Rodas, A. M., Motta Ariza, M. E., Valderrama Tibocha, L. E. y Gil Vargas, C. A. (2016). Jefatura masculina en hogares monoparentales: adaptaciones de los hombres a las necesidades de sus hijos. *Revista Colombiana de Sociología*, 39(1), 123-145. <https://doi.org/10.15446/rcs.v39n1.56344>
- Castañeda, M. (2007). *El machismo invisible regresa*. Taurus.

- Cedeño Puga, A. C. y Merchan Bonilla, B. D. (2018). *Influencia de las conductas machistas en el desarrollo biopsicosexual de los niños/as y adolescentes* [Trabajo de pregrado, Universidad Estatal de Milagro]. Repositorio Digital Biblioteca Paúl Ponce Rivadeneria. <http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/4288>
- Díaz Rodríguez, A. (2003). Educación y género. *Colección Pedagógica Universitaria*, (40). <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/5601>
- Dueñas Vargas, G. (2020). Ética: masculinidades y feminidades. Reflexiones desde las Ciencias Sociales. En A. I. Robledo y Y. Puyana Villamizar (Comp.), *Ética: masculinidades y feminidades* (pp. 9-33). Centro de Estudios Sociales Universidad Nacional de Colombia.
- Felitti, K. y Rizzotti, A. (2016). El “machismo latinoamericano” y sus derivas en la educación internacional: reflexiones de estudiantes estadounidenses en Buenos Aires. *Magis*, 9(18), 13-28. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.mlde>
- García, E., Salguero, A. y Pérez, G. (2010). Expectativas y estereotipos de género en la relación entre padres e hijas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 325-341. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29215980006>
- García-Hernández, A., López Uribe, M. P., Cabra García, M. R., Otalora, M. J. y Arias, A. M. (2021). *Violencia en el hogar durante COVID-19. Resumen de políticas según la iniciativa Respuestas Efectivas contra el COVID-19 (RECOVR)*. Departamento Nacional de Planeación, Innovations for Poverty Action y Unicef. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Notas_politica_publica_VIOLENCIA_19_04_21_V7.pdf
- Gento, P. M. (2017). *Estereotipos de género en cuentos infantiles tradicionales*. IX Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres. Archivo Histórico Diocesano de Jaén.
- González-Bedoya, D. M. y Molina-Osorio, A. M. (2020). Condiciones socioeconómicas y afectivas de jóvenes universitarias madres de familia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 179-198. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.713>
- González, V. I. (2018). La violencia laboral desde una perspectiva de género en la Administración Pública de la provincia de Corrientes. *Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, 21(4), 10-21. <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/Sociales/article/view/2157>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Lamus Canavate, D. (1999). Representaciones Sociales de Maternidad y Paternidad en Cinco Ciudades Colombianas. *Reflexión Política*, 1(2). <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/887>
- López, Y. (1998). La familia una construcción simbólica: de la naturaleza a la cultura. *Affectio Societatis*, 1(2). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/affectiosocietatis/article/view/5432>
- Maldonado Granda, M. I. (2017). *Los estereotipos de género en la familia como agente de socialización de los/las estudiantes del octavo año del colegio “Abdón Calderón” de la ciudad de Quito* [Tesis de maestría, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Digital Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/12640>
- Micolta, A. (2008). Apuntes históricos de la paternidad y la maternidad. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (13), 89-121. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i13.1179>
- Miller, D. y Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 17-42. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.003>
- Moral de la Rubia, J. y Ramos Basurto, S. (2016). Machismo, victimización y perpetración en mujeres y hombres mexicanos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 22(43), 37-66. <https://www.culturascontemporaneas.com/articulos.htm?revista=71>
- Oliva, C. y Cordoba, P. (2021). *Suicidio y discriminación en adolescentes y jóvenes adultos: análisis sobre las diferencias significativas según género*. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://n2t.net/ark:/13683/even/Fmx>

- Pacheco Carpio, C. R., Cabrera Albert, J. S., Mazón Hernández, M., González López, I. y Bosque Cruz, M. (2014). Estereotipos de género sexistas. Un estudio en jóvenes universitarios cubanos de medicina. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 18(5), 863-877. <http://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/1926>
- Puerta Sánchez, S. y González Barea, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la Escuela*, (85), 63-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5171217>
- Puyana Villamizar, Y. (2007). El familismo: una crítica desde la perspectiva de género y el feminismo. En Y. Puyana y M. H. Ramírez (Eds.), *Familias, cambios y estrategias* (pp. 263-277). Universidad Nacional de Colombia.
- Puyana Villamizar, Y. y Mosquera Rosero, C. (2005). Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2). <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/302>
- Ramos Escandón, C. (1992). *Género e historia: la historiografía sobre la mujer*. Instituto José María Luís Mora, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Robledo, A. I. y Puyana Villamizar, Y. (Comp.). (2020). *Ética: masculinidades y feminidades*. Centro de Estudios Sociales Universidad Nacional de Colombia.
- Rosado Millán, M. J., García García, F., Alfeo Álvarez, J. C. y Rodríguez Rosado, J. (Diciembre de 2014 - mayo de 2015). El suicidio masculino: una cuestión de género. *Prisma Social*, (13), 433-492. https://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros/13/secciones/tematica/t_13_suicidio_masculino.html
- Torres Herrera, P. S. S. y Delgado Vejar, D. N. (2018). *La naturalización del machismo a través de la familia* [Tesis de pregrado, Universidad San Francisco de Quito]. Repositorio Digital USFQ. <https://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/7721>
- Varela Londoño, S. P., Chinchilla Salcedo, T. y Murad Gutiérrez, V. (2015). Prácticas de crianza en niños y niñas menores de seis años en Colombia. *Zona Próxima*, (22), 193-215. <https://doi.org/10.14482/zp.22.6129>

- Vásconez Rivera, I. (2017). *Prácticas de crianza educativas y machismo: influencia en el desarrollo del lenguaje de infantes de 18 meses en diversas regiones del Ecuador* [Tesis de maestría, Universidad Casa Grande]. Repositorio Digital Universidad Casa Grande. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1289>
- Vázquez-Miraz, P. (2017). *Violencia machista y menores: efectos en los niños a causa del tipo de educación parental recibida* [Tesis de doctorado, Universidade da Coruña]. Repositorio Universidade Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/19541>
- Vega Pasquín, T. (2015). *Familia, educación y género. Conflictos y controversias* [Tesis de maestría, Universidad de Cádiz]. Repositorio de Objetos de Docencia e Investigación de la Universidad de Cádiz (RODIN). <https://rodin.uca.es/handle/10498/18106>
- Vicepresidencia de la República. (2020). *Violencias por razones de género (contra niñas y mujeres) en Colombia durante el aislamiento preventivo. Primer semestre de 2020*. https://observatoriomujeres.gov.co/archivos/publicaciones/Publicacion_81.pdf

“Papás a ratícos”
Estrategias de jóvenes estudiantes del Tecnológico de
Antioquia que buscan un mayor involucramiento en la
crianza de sus hijas e hijos

“Papás a raticos”

Estrategias de jóvenes estudiantes del Tecnológico de Antioquia que buscan un mayor involucramiento en la crianza de sus hijas e hijos

John Bayron Ochoa Holguín

Nota del autor

John Bayron Ochoa Holguín; trabajador social, magíster en Investigación Social, docente del Programa de Trabajo Social del Tecnológico de Antioquia, coordinador del Semillero de Investigación en Masculinidades y Paternidades.

Este capítulo está basado en la investigación “Estrategias de intervención psicosocial y pedagógicas para fortalecer el vínculo de las estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil, Psicología y Trabajo Social con sus hijos/as de primera infancia, su familia y el TdeA IU, 2020”, y con él se pretende enseñar algunos de los hallazgos del estudio en categorías emergentes relacionadas con el ser padre y el ser madre de hombres y mujeres que son estudiantes del Tecnológico de Antioquia.

La investigación parte de problematizar que el aumento de las familias monoparentales de jefatura femenina implica una sobrecarga para las jóvenes universitarias que incide en los altos índices de deserción, pues, desafortunadamente, en Colombia no existen programas específicos para acompañar a estas mujeres y a sus familias, y los programas existentes son insuficientes. Así, se quiere conocer no solo las cifras sino también las condiciones de estas nuevas familias y cómo afectan la relación de las madres con la institución universitaria:

Las familias multigeneracionales, la incorporación de la mujer a la vida laboral, las insuficientes políticas sociales dirigidas a facilitar la conciliación de la vida laboral y familiar, y la crisis económica, son algunos de los motivos desencadenantes que han llevado a modificar la realidad social y, con ello, el paisaje familiar que en la actualidad nos encontramos. (García, Díaz et al., 2014, p. 572)

Método

En la metodología se tuvo en cuenta el *interaccionismo simbólico*, entendido como los significados que los actores dan a las situaciones en las cuales viven (Sandín Esteban, 2003), porque en esa interacción humana se construyen significados sobre lo que es ser madre, padre, joven, familia, estudiante. También se construyen significantes que fundamentan el lugar de estas jóvenes en los ámbitos en que viven: su hogar, su barrio y su universidad.

En acuerdo con Hammersley y Atkinson (1984), se consideró que la etnografía es más flexible, pues, si bien requiere de un diseño previo, este no es extensivo al trabajo de campo y a las estrategias y orientación de la investigación.

Las técnicas que se implementaron para generar la información fueron la encuesta sociodemográfica y afectiva, entrevistas en profundidad a 18 estudiantes, un grupo focal con un número determinado de ellos y conversaciones con expertos.

En cuanto a los instrumentos de registro y análisis de la información, se utilizó el programa Excel para registrar resultados de la encuesta de las condiciones sociodemográficas, afectivas y académicas de los/las estudiantes de I a V semestre de Licenciatura en Educación Infantil, Psicología y Trabajo Social (Itagüí, Copacabana y Robledo); se transcribieron las entrevistas y las actas de los grupos focales y en diarios de campo se consignaron las observaciones y análisis del equipo investigador.

Es pertinente decir que al hablar de masculinidades y crianza, inevitablemente se involucra también el concepto de *cuidado* y todo lo que implica cuando se remite a lo doméstico, que tradicionalmente, y desde la cultura patriarcal, se encuentra asociado implícitamente a un rol femenino.

Entrando en materia, Guerrero Nancuante *et al.* (2020) definen el cuidado como “la actividad humana de preocupación de otro sujeto que requiere de acciones para su supervivencia. La construcción del cuidado se desarrolla en el ámbito privado y se reconoce como una actividad subvalorada, económica y socialmente” (p. 5).

Considerando la fuerza que han tomado los diferentes movimientos que promueven la equidad e igualdad en derechos y oportunidades entre hombres y mujeres en América Latina y que han logrado significativos

avances en el reconocimiento y visibilización de las mujeres en lo público, el cuidado sigue siendo catalogado como una actividad inferior, al no ser remunerada; es relegada y sigue siendo una de las principales barreras o, más bien, “cargas” que asumen las mujeres y que deben seguir asumiendo a la hora de acceder a una plaza laboral o a la educación superior.

Por tal motivo, el abordaje que se ha dado a los estudios del cuidado se ha centrado en las formas en que se pueden generar políticas públicas y medidas de protección a nivel social para las mujeres cuidadoras. También se han cuestionado los mandatos sociales sobre lo que se espera de las mujeres y su rol histórico-cultural, pero, en cuanto al hombre asumiendo un rol doméstico como cuidador, son escasos los estudios de las barreras a nivel social, laboral y cultural.

La masculinidad es una construcción sociocultural cambiante y heterogénea en la que intervienen significativamente el contexto, la cultura, la clase, la etnia, la edad, la familia, la escuela, los medios de comunicación y la política, entre otros factores (Connell, 1997). El cuidado al ser una actividad no remunerada limita o condiciona la capacidad de proveer del varón, la cual se ve en muchos casos, disminuida e insuficiente para sostener su núcleo familiar.

Asimismo, Marqués (1997) expone que la construcción de la masculinidad hegemónica considera las siguientes características:

- Fomento de comportamientos propios del hombre
- Restricción de actitudes impropias de los hombres
- Estado de superioridad social en comparación con las mujeres

Siguiendo esta línea, los estudios que se han hecho al respecto llegan a un amplio acuerdo de que la masculinidad no se puede definir fuera del contexto socioeconómico, cultural e histórico en que están insertos los varones y que esta es una construcción cultural que se reproduce socialmente. Dentro de la sociedad y las familias, existen representaciones en las que se conciben figuras acerca de la maternidad, pero pocas sobre la paternidad, siendo estas representaciones detonantes de interacciones naturales guiadas por un sistema estructurado (Tubert, 1996, como se citó en Ospina 2020, p. 172).

La teoría de género históricamente ha develado el rol y posición dominante de los hombres sobre las mujeres, que socialmente ha sido

“naturalizado” y normalizado, considerando lo femenino como inferior en el vínculo con lo masculino.

De acuerdo con lo anterior, se presentan conflictos con los cambios en la atribución parental de los cuidados: la sociedad acepta y espera de los hombres que se involucren en la crianza de sus hijos o en labores atribuidas a sus parejas, pero no que se excedan en las obligaciones de cuidado hacia sus padres, puesto que ello limita sus posibilidades de desarrollo del proyecto individual.

Hoy en día, los hombres participan más en las lógicas de cuidado y este es un acontecimiento que debe hacerse cada vez más visible y menos como “casos aislados”. No puede dejarse de lado que, si bien los hombres han operado cambios en las acciones cotidianas con sus hijos, siguen presentando permanencias en sus construcciones socioculturales.

En la investigación se pudieron evidenciar tendencias que permiten visibilizar algunas rupturas como hombres y mujeres jóvenes y estudiantes, frente al referente de crianza y cuidado en el paternar que recibieron de su padre, el cual implica más presencia que ausencias:

La crianza de mi hija se diferencia mucho, entonces yo he tratado de ser un papá que está siempre con ella en todos los momentos que la vida me depare [...salto...] Los dos primeros años vivió con la mamá y con mi suegra: ya después del segundo año de vida de mi hija, ya me fui a vivir con ellas, porque tenía necesidad de estar con ella y de no solamente cumplir con el rol de papá sino de acompañarla y de guiarla en ese camino, en ese proceso y protegerla y amarla mucho y cuidarla. (Carlos)*

El modelo de hombre o de masculinidad que la cultura promueve está permeado también por las violencias que socialmente alimentan una cultura patriarcal y machista y que inciden en unas prácticas e imaginarios que muchos varones consideran parte del ser hombre. El ejercicio investigativo, resalta inferencias y reflexiones que se relacionan directamente con cambios generacionales que hacen parte de nuevas formas de ser hombre y de ser mujer. En otra parte de la entrevista, Carlos reconoce un cambio que evidencia esto, especialmente en la transformación de conflictos, distanciándose de prácticas violentas:

Al principio la presionábamos muchísimo por que cumpliera con unas metas que le pedía el colegio... Eso era también para

*Son nombres ficticios de las personas entrevistadas, según un acuerdo de confidencialidad.

nosotros, para mí también como papá, en cierto modo, como una frustración y también como una presión muy grande, porque mi hija no respondía a lo que el sistema educativo le exigía; entonces yo como papá la presionaba, y también, de cierto modo, eso me frustró mucho y generó en mí como un reto y también como una oportunidad también para conocer más a mi hija. Entonces ya ella por la tarde repasa con la mamá o conmigo al ritmo de ella, al ritmo de ella de una manera tranquila, de una manera dinámica.

La gran mayoría de los jóvenes estudiantes, hombres y mujeres que buscan, con la energía y la actitud de su generación, poder estudiar y a la vez paternar o maternar, manifestaron trabajar entre 7 y 12 horas diarias.

Ese gran esfuerzo también engendra creatividad y otras estrategias para poder acompañar una crianza distinta y que, como tal, involucra muchos aspectos y ámbitos de la vida de un niño o una niña, pues como padres o madres deben, independientemente de la edad de las hijas o hijos y de sus requerimientos, poder estar más presentes y menos ausentes, en un acompañamiento donde la dedicación y la calidad del tiempo asumen otro significado:

A veces le pinto las uñas, a veces jugamos a la pelota y son como esos micro momentos de mucha calidad que ella también disfruta mucho, muchísimo, y también cuando estoy en vacaciones ya me le dedico a ella, y me le dedico mucho a ella con el tema académico cuando estoy en vacaciones, a repasar con ella, a estudiar con ella, a repasar con ella de manera distinta, a dibujarle una golosa, a hacer infinidad de actividades que también a ella le despierten como el interés y el alma; también hay veces que vemos películas, también a veces cosemos o le armamos dizque ropa a las muñecas. (Carlos)

Hallazgos y resultados

❖ ***Paternidades visitantes, de fin de semana, visitadoras, “papás a raticos”***

Con las responsabilidades académicas, laborales y del cuidado de sí y de sus hijas o hijos, estos padres o madres siempre generan estrategias con las que, de otra forma, buscan estar un poco más presentes antes

sus ausencias y lejanías. En el estudio hubo una gran referencia a que el paternar o maternar lo deben vivir por momentos especiales y significativos, dadas las demás responsabilidades que deben asumir. Muchas mujeres estudiantes manifestaron que los padres de sus hijas o hijos generalmente han estado, así sea por momentos. El siguiente testimonio permite evidenciar algo de este paternar “a raticos” o por tiempos parciales:

Durante el embarazo, acompañamiento a todos lados a las ecografías, siempre me ha acompañado; es que parecía también un niño, pues eso cada que veía algo como para comprarle se lo compraba, era feliz cuando teníamos que ir a comprarle las cosas de él; no hicimos *baby shower*, sino que decidimos, pues, lo que nos íbamos a gastar íselo a comprar al niño; parecía un niño, literal, comprándole todas las cosas a él; muy feliz siempre, me acompañó a las ecografías; el parto fue también muy charro porque cuando el niño nació ni siquiera fue capaz de cargarlo. (Marta)

Muchas estudiantes comprenden y ya tienen otra idea de un hombre en relación con ejercer su paternidad, a partir de vivenciar la maternidad y los compromisos que conlleva, por lo que se permiten plantear cómo podría ser una paternidad más comprometida con la crianza, una paternidad más real, más humanizada, más presencial que virtual:

Un padre es una persona que lo apoya a uno, que le enseña, que está ahí, junto con la mamá, acompañándolo en este proceso, ahí acompañando a la mamá, no sé, como autoridad, como ser papa. (Marta)

El confinamiento social ha sido una de las estrategias más inmediatas para tratar de contrarrestar la propagación y el contagio de la pandemia, pero también ha generado el florecimiento de nuevas formas de ser y de estar en los distintos ámbitos de la sociedad, y esto incluye el mundo educativo y universitario; es por ello que en la investigación emergió información acerca de la flexibilización que traerán las nuevas apuestas educativas, donde se pide más formación virtual para así poder criar y cuidar más presencialmente, de la manera más presente, amorosa y humanizante posible:

A mí me gustaría más que todo en horarios y clases, o sea, para mí sería muy bueno asistir a la universidad, pero

también estudiar desde casa, o sea, tener como cierta parte un horario en la universidad, pero que también me den la facilidad de tener las clases en la casa, cómo repartirme, que sea un tiempito aquí y un tiempito allá, pero para no descuidar nada. (Carlos)

Actualmente se habla mucho de reinventarse, de sanar, de encontrar otros sentidos a lo que se está viviendo, y ello implica aceptar para entender el conflicto como oportunidad; pues bien, el paternar no se escapa a ello; por eso este joven universitario lo reconfirma al manifestar que el confinamiento representa también una posibilidad de seguir dándole otro significado al ser padre:

He aprendido a conocer más a la niña mía, pues ella [la madre del niño] estudiaba en la tarde y yo en la mañana, entonces casi no nos veíamos, y, pues, hemos compartido mucho, he compartido mucho con el niño. No, pues, también ha sido bueno; hemos compartido mucho, nos hemos conocido mucho más. (Carlos)

❖ ***Algunas reflexiones y recomendaciones***

Las realidades, transformaciones, ausencias y permanencias en el ejercicio de la paternidad son cambiantes, volátiles, no generalizables o estandarizadas para todos los hombres universitarios. Se sigue presentando una especie de dualismo en lo referente al cuidado y la crianza que implica ámbitos muchos más complejos por asumir, pues, socioculturalmente, a los hombres se les ha distanciado de involucrarse afectivamente en la crianza, de forma más humanizada y amorosa al momento de paternar. Esto puede relacionarse con el hecho de que, en eventos de crisis, muchas familias optan por fortalecer sus arreglos cooperativos, mientras que otras colapsan frente a las situaciones conflictivas. Los costos de ello, en términos de economía del cuidado y del bienestar de las mujeres, los hombres, los niños y las niñas, son enormes y tienden a reproducir la interseccionalidad de distintas inequidades sociales y de género.

Indagar y profundizar en el significado que tiene la paternidad para hombres que viven solamente con sus hijas o hijos, sin otras personas cuidadoras, es decir que asumen la crianza y el cuidado de manera permanente, brindará reales indicios sobre otras formas de ser padre y de cuidar.

En las universidades será clave promocionar programas de pedagogía social para potenciar el cuidado de otras y otros en los hombres e involucrarlos en él no solo cuando se conviertan en padres, a través de la inclusión de programas y talleres formativos y de jardines infantiles en las universidades con una cobertura real y un auténtico involucramiento de los hombres padres.

Referencias bibliográficas

- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarria (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 31-48). Isis Internacional y Flacso Chile.
- García Díaz, V., Pérez Herrero, M. H. y Martínez González, R. A. (2014). Aproximación a la participación de los abuelos y abuelas en la educación de sus nietos y nietas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 571-580.
- Guerrero Nancuante, C. I., Armstrong Barea, L., González Adonis, F., Bratz, J. y Sandoval Ramírez, M. (2020). Paternidad activa y cuidado en la niñez: reflexiones desde las desigualdades de género y la masculinidad. *Enfermería Actual en Costa Rica*, (38). <https://doi.org/10.15517/revenf.v0i38.34163>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación* (J. L. Trejo Álvarez, Trad., 2ª ed.). Paidós.
- Márques J. (1997). Varón y patriarcado. En T. Valdés y J. Olavarria (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 17-30). Isis Internacional y Flacso Chile.
- Ospina-García, A. (2020). Nuevas masculinidades y cambio familiar: repensando el género, los hombres y el cuidado infantil. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(1), 165-185. <https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.1.10>
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill / Interamericana de España.
- Tubert, S. (1996). *Figuras de la madre*. Cátedra.

Segunda parte

**Percepciones de docentes sobre estrategias
didácticas para la motivación en educación de la
primera infancia en tiempos de pandemia**

Percepciones de docentes sobre estrategias didácticas para la motivación en educación de la primera infancia en tiempos de pandemia

*Blanca Nelly Gallardo Cerón,
Liceth Yohana Salazar Quirós y
Simón Montoya Rodas*

Nota del autor

Blanca Nelly Gallardo Cerón; doctora en Ciencias sociales, niñez y juventud, docente de la Universidad Católica de Oriente, miembro del Grupo de Investigación SER.

Liceth Yohana Salazar Quirós; estudiante de último semestre de la Licenciatura en educación para la primera infancia, integrante del semillero de investigación “Educación e investigación hacia el desarrollo humano”.

Simón Montoya Rodas; doctor en Ciencias sociales, niñez y juventud, miembro de la Corporación Alma, Arte y Acción (Akará) y profesor de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia.

Cualquier correspondencia con respecto a este artículo debe remitirse a los autores, a los correos respectivos: bgallardo@uco.edu.co, liceethsalazar@gmail.com, simon.montoya@corporacionakara.org

La pandemia por la COVID-19 desplegó una serie de necesidades de adaptación del proceso formativo, lo cual representa para el cuerpo docente un compromiso que debe asumir desde su formación educativa en clave de la didáctica, especialmente en relación con las estrategias que contribuyan a la motivación de las infancias en tiempos de pandemia. Algunos docentes no estaban capacitados para enfrentar este tipo de situación, por lo cual se vieron obligados a reinventarse y cuestionar su práctica docente para tratar de solucionar todas las problemáticas que trajo consigo el tema de la virtualidad: la escasez de recursos, la falta o deficiente conexión a internet, la dificultad de algunos acudientes para la colaboración en las actividades académicas, puesto que deben trabajar horarios extensos para suplir las necesidades familiares, entre muchas otras situaciones que han desencadenado desinterés y desmotivación de las infancias en su proceso educativo. Por este motivo, los y las docentes del colegio estudiado han tenido que ser creativos y pensar en didácticas motivadoras para construir aprendizajes significativos con las infancias. Por ello, el presente artículo se centra de manera puntual en los resultados y conclusiones del proyecto de investigación “Didáctica para la motivación de las infancias en tiempos de pandemia”. En un primer momento se expone *grosso modo* los objetivos y los antecedentes para contextualizar la investigación, y en un segundo momento nos centramos en la metodología, los hallazgos, los resultados y las conclusiones.

La investigación se orientó a la caracterización de las percepciones respecto a estrategias didácticas empleadas por las docentes de primera infancia en tiempos de pandemia, con el fin de conocer cómo estas afrontaron el reto de enseñanza que trajo consigo la COVID-19 desde la didáctica, en búsqueda de responder las preguntas orientadoras de la investigación:

- ¿Cuáles son las percepciones sobre estrategias didácticas de las docentes de primera infancia de un colegio católico en el oriente de Antioquia (Colombia) para la motivación de las infancias durante la pandemia del COVID-19?
- ¿Cómo enfrentaron los retos respecto a los procesos de enseñanza las docentes de primera infancia del colegio estudiado, durante tiempos de pandemia por COVID-19?

Para dar respuesta a estos interrogantes, la investigación se propuso como objetivo general caracterizar las estrategias didácticas empleadas por las docentes de primera infancia del colegio estudiado para la motivación escolar de las infancias en tiempos de pandemia; y específicamente se buscó, en primer lugar, identificar las percepciones sobre las estrategias didácticas empleadas por las docentes de primera infancia para la motivación en tiempos de pandemia y, en segundo lugar, caracterizar los procesos con los cuales enfrentaron los retos para la motivación en relación con la enseñanza en tiempos de pandemia.

Vargas Villafuerte y Vargas Paredes (2013) exponen que “uno de los elementos más determinantes hoy en día en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes es la motivación tanto por parte del docente como del estudiante” (p. xvi). En este sentido, el problema de la motivación cobra importancia, ya que frente a estos nuevos escenarios poco convencionales para la educación, se ponen en tela de juicio las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, cuyas prácticas, en términos de roles y comprensiones sobre el proceso de aprendizaje, se han repetido históricamente y están instaladas como tradiciones de transmisión y memoria. Las docentes de primera infancia han desarrollado durante años como disciplina una serie de estrategias para el desarrollo de la motivación y el interés. En este orden de ideas, tras el tránsito forzado a una educación a distancia o por canales de internet, efecto del confinamiento obligatorio por la pandemia del COVID-19, las estrategias didácticas para la motivación en esta coyuntura se vuelven un objeto de interés.

Si consideramos que “para aprender algo es preciso disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias *-poder-* y tener la disposición, intención y motivación suficientes *-querer-* para alcanzar los fines que se pretenden conquistar” (Núñez, 2009, p. 41), entonces asumimos que no se trata únicamente de la organización de contenidos en plataformas o la generación de espacios para la emisión de discursos, sino que es menester la generación de estrategias didácticas, secuencias de actividades y herramientas articuladas con sentido para lograr la enseñanza. En primera infancia se trata especialmente del desarrollo de capacidades, predisposición de facultades y estructuras biológicas para enfrentar los procesos de escolarización. Con lo expuesto, podemos plantear que si el niño o la niña tiene una alta motivación e interés, su foco atencional se estrecha y se puede construir un aprendizaje fuerte y estable en el tiempo.

La revisión de los antecedentes en las bases de datos Proquest, Scielo y Eric, con una ventana temporal del último lustro, da muestra de que la categoría motivación tiene un campo de estudios en la psicología educativa, al margen de la pedagogía como ciencia de la educación. Se colectan 47 documentos con el algoritmo “childhood + motivation”, de los cuales 31 corresponden a primera infancia. Los hallazgos se segmentan en cuatro caminos: uno, preguntas por la motivación desde didácticas, estas divididas, a su vez, en aprendizaje de las lenguas, segunda lengua y lengua escrita, literacidad, música, robótica, pensamiento lógico, educación digital y análisis de programas; una segunda ruta dirigida a desarrollo de competencias, tanto de docentes como de estudiantes; una tercera al juego o ludificación, y, finalmente, preguntas que transitan la búsqueda sobre percepciones de docentes, roles docentes y relaciones en el aula. De estas, se traen a colación las investigaciones que establecen la relación entre didácticas en educación digital, virtualidad y nuevas tecnologías y aquellas que se orientan a lo relacional, descartando aquellas direccionadas a didácticas específicas en vía disciplinar y los análisis de programas.

En la revisión, se encuentra que se presupone un vínculo fuerte entre la motivación en la infancia y el juego. Pineda y Orozco (2018) presentan un estado del arte sobre la relación entre ludificación y primera infancia. En este estudio la argumentación se orienta hacia hipermedios, entornos virtuales y con referentes teóricos propios de teorías conductuales. Por su parte, Unedia (2018) presenta el juego como medio para la enseñanza de la ciencia; se encuentra una disyuntiva: la ciencia en primera infancia no busca la transmisión de contenidos sino el desarrollo de habilidades en múltiples dimensiones. Esta autora asume que el juego es natural en el niño y es el mejor ambiente para su desarrollo, aunque la conceptualización sobre la categoría “juego” queda indeterminada. Kekesi *et al.* (2019) estudiaron las concepciones de los maestros de primera infancia en relación con la motivación y el juego, y encuentran que en general los docentes tienen una percepción positiva del juego, el cual aporta a los procesos de aprendizaje, e incluso creen que ayuda en los procesos académicos. De igual forma, estas investigaciones son un punto de unión entre dos didácticas específicas que tienen presupuestos diferentes sobre la enseñanza; a saber: la transmisión de contenidos y el desarrollo de habilidades. Cabe mencionar que las habilidades que exploran hacen referencia a procesos clásicos de procesamiento de información, es decir, de orden racional, como la clasificación. Este cruce

de variables da muestra de la preconcepción de escuela y escolarización que tienen como fin implícito en sus investigaciones.

Así mismo, el paso de una educación dentro de un edificio escolar, cargado de ciertos órdenes como la organización y decoración del espacio, con la historia de una educación a partir de la ambientación, a otra mediada por internet o correspondencia cambia las concepciones sobre el juego e incluso presenta el dilema sobre los videojuegos en la primera infancia. Es importante recordar que esta premisa que hoy se establece con la categoría “motivación” no es nueva, sino que estuvo en la pedagogía de principios del siglo xx: en las perspectivas experimentales, utilizaban la categoría “interés”. Personas como Decroly y Monchamp (1922) y Descoeurdes (1922) hablaron del juego educativo; por su parte, Dewey (1916/1968) planteó una transición del juego al trabajo; entre otros autores que dan cuenta de esta afirmación: el niño aprende jugando. Ahora bien, ¿cómo se podrían desarrollar estas estrategias de juego a partir de canales de internet o correspondencia? Este cambio ¿qué implicaciones tiene sobre las funciones intelectuales como la motivación?

En este sentido, una lectura desde la pedagogía implica salir de la lógica que acude a la motivación como una variable cuantificable, para revisar la percepción que tienen las docentes de primera infancia sobre la motivación de los niños y las niñas, en un contexto institucional católico. Específicamente, la didáctica deberá trascender la pregunta experimental de cuáles acciones movilizan la actividad de los y las estudiantes, pues esto sería metodológicamente inviable. Abordar el mundo de la percepción de las docentes permitirá acercarse a la comprensión que ellas tienen sobre su quehacer y cómo observan su práctica en primera persona.

Medina y Mora (2017) afirman que la motivación

se puede considerar un aspecto crucial en el proceso enseñanza y el aprendizaje, estimado también como un fuerte motor generador de conductas, además es el componente esencial centrado en el aprendiz, donde se implican procesos que activan, dirigen y sostienen las conductas. (p. 26)

Estos aportes ya consideraban la importancia de la motivación en escenarios diferentes a los que les ha tocado vivir a las docentes por cuenta de la pandemia desde el 2019 hasta el 2021.

Ya varios lustros atrás, Ardila *et al.* (2005) mencionaban al respecto que la motivación conduce a iniciar el comportamiento, a sostenerlo, a adquirir

ciertas respuestas y a activar respuestas aprendidas anteriormente. Se puede suponer entonces que “la motivación dentro del proceso aprendizaje permite al alumno participar de su propio aprendizaje y en las actividades que lo conducen a él, es aquí donde el docente debe mantener hasta el final esta motivación” (Vargas Villafuerte y Vargas Paredes, 2013, p. 4). Siguiendo esta idea, es fundamental que los docentes implementen métodos y técnicas de motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de capacidades que se mantengan en el tiempo.

Pontecorvo (2003) plantea que la motivación debe ser concebida como el componente que sostiene las actividades significativas para la persona y en las que esta toma parte. Además, sostiene que, “en el ámbito de la educación, la motivación debe ser pensada como la habilidad positiva de aprender y continuar aprendiendo de manera autónoma”, algo que se ha hecho crucial en el proceso educativo en tiempos de pandemia; de ahí la importancia de generar motivación en las infancias con relación a los procesos educativos:

La motivación constituye una de las grandes claves explicativas de la conducta humana, que, en general, se refiere al *porqué* del comportamiento (del latín, *motus*: movimiento; *motivación*: lo que mueve). Dicho de otra forma, la motivación representa qué es lo que originariamente determina que una persona inicie una acción (activación), se desplace hacia un objetivo (dirección) y persista en sus tentativas para alcanzarlo (mantenimiento). (Herrera Clavero *et al.*, 2004, p. 2)

La importancia de creer en sí mismo es uno de los factores que contribuye sustancialmente a que las personas se motiven a realizar cosas y esforzarse por lograr un alto desempeño, para alcanzar una meta si creen en su valor, si están seguras de que lo que harán contribuirá a lograrla y si saben que una vez que alcancen la meta recibirán una recompensa, de tal manera que el esfuerzo realizado ha valido la pena. (Vroom, 1964)

Vroom también expone que la motivación es el resultado de tres variables: valencia, expectativas e instrumentalidad. La valencia se relaciona con el valor que la persona le atribuye a cierta actividad, el deseo o interés que tiene en realizarla. Las expectativas están más orientada a las creencias sobre la probabilidad de que a un acto seguirá un determinado resultado. La instrumentalidad se refiere a la consideración que la persona hace respecto a que, si logra un determinado resultado, este servirá de

algo. De acuerdo con lo anterior, si una persona no se siente capaz, piensa que el esfuerzo realizado no va a tener repercusión o no tiene interés en la tarea, no tendrá motivación para llevarla a cabo. Siguiendo con esta idea, se distinguen

tres categorías relevantes para la motivación en ambientes educativos: la primera se relaciona con un componente de expectativas, que incluye las creencias de las personas estudiantes sobre su capacidad para ejecutar una tarea; la segunda se asocia a un componente de valor, relacionado con sus metas y sus percepciones sobre la importancia e interés de la tarea; la tercera, a un componente afectivo, que incluye las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de una tarea, así como de los resultados de éxito o fracaso académico. (Naranjo Pereira, 2009, p. 163)

La didáctica, por su parte, ejerce un papel fundamental en los procesos académicos-educativos. Runge Peña (2013) plantea al respecto que la didáctica se entiende como

una disciplina científica que hace parte del campo disciplinar y profesional de la pedagogía cuyo propósito es investigar y reflexionar sobre la enseñanza como situación compleja de manera que se logren conocimientos teóricos, prácticos y aplicados que repercutan positivamente sobre el transcurrir y realización de la enseñanza misma (p. 213), es decir, que contribuyan con la transformación y aplicación práctica de los contenidos de conocimiento logrados. Además, expone que la didáctica juega un papel muy importante en el sentido de que, como conocimiento científico y/o conjunto de saberes prácticos y orientadores de la acción (normativos), le debe permitir al docente llevar a cabo de la manera más adecuada su tarea de enseñar (docencia). Esto supone entonces una serie de conocimientos y aspectos estratégicos que ayuden a estructurar y a realizar la enseñanza. (p. 208)

Lo anterior entendiendo la enseñanza como una práctica educativa cuyo propósito se centra en desarrollar los conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes a partir de la interacción. Runge Peña plantea, además, que la didáctica se enfoca en la comprensión de cómo disponer y llevar a cabo la situación de enseñanza de manera que el estudiante se acerque y acceda al conocimiento basado en sus

propias necesidades e intereses. De esta manera, la didáctica no solo se preocupa por los contenidos, sino que también se pregunta por los actores y agentes educativos, por el tiempo y el lugar, por los medios, por los fines temáticos y educativos, por el contexto y la evaluación. Sin embargo, históricamente el concepto de didáctica se ha asociado e incluso confundido con la metódica y el currículo, que, aunque se complementan con ella, no tienen la misma conceptualización o significado.

En este punto, cabe aclarar que la investigación tiene un fundamento pedagógico desde la categoría de “didáctica”, pero también tiene un fundamento psicológico desde la categoría “motivación”, ya que “la psicología educacional o educativa se preocupa fundamentalmente por los problemas del desarrollo, la inteligencia, la motivación y, sobre todo, del aprendizaje de cara a sus consecuencias para con la enseñanza” (Runge Peña, 2013, p. 223). Ambas categorías tienen objetos de estudio diferentes y, al unirlos, se complementan la una a la otra; de esta manera, a partir de la didáctica se puede generar una motivación desde la metódica, los medios, los contenidos, las metas y fines educativos, porque es en estos aspectos en los cuales la motivación estudiantil puede aumentar o disminuir. Como lo vimos en párrafos anteriores, la motivación se articula con la didáctica desde la práctica docente y desde los componentes de expectativas, de valor y afectivo, sin considerar la categoría “instrumentación” de Vroom, dado que el modelo pedagógico de la institución era muy lejano a esta categoría.

Metodología

La investigación se ejecutó desde una perspectiva cualitativa con alcance exploratorio-descriptivo, de corte principalmente inductivo, que permitió conocer y comprender la intención de motivación escolar en las infancias de una institución católica a partir de la descripción, interpretación, reflexión y análisis de las percepciones enunciadas por las docentes de primera infancia respecto de las estrategias didácticas empleadas en su ejercicio docente para la motivación de las infancias en el proceso educativo.

Las técnicas de recolección de información que se emplearon para desarrollar la investigación fueron la observación y la entrevista estructurada, con instrumentos audiovisuales y narrativos, con la participación de las docentes de primera infancia del contexto ya mencionado. Estas técnicas

implementadas fueron derivadas de las adaptaciones para el trabajo de campo, para contacto con las docentes en tiempos de pandemia.

En relación con las técnicas de análisis de información, se acudió a la matriz de análisis que permitió clasificar la información enfocada en las secuencias de actividades, las técnicas, materiales o instrumentos, que eran percibidos por las docentes como estrategias didácticas y que fueron implementados con intenciones de motivación en el proceso educativo de la primera infancia.

Resultados

La identificación de las secuencias de actividades presentadas por las docentes participantes permitió el acercamiento a los retos que debieron afrontarse al interior de la comunidad educativa para responder a una necesidad de continuidad del proceso educativo en unas nuevas condiciones determinadas por la contingencia del confinamiento por pandemia.

En primer lugar, se logró visibilizar una de las más importantes dificultades a afrontar frente a la ausencia de una estructura educativa con las condiciones para la enseñanza-aprendizaje en un escenario no convencional, vacío no esperado que dejó en manos de docentes, estudiantes y familias la responsabilidad de asumir el impacto de las medidas de choche implementadas para la continuidad en el cumplimiento de un servicio educativo, impacto que se manifiesta desde la voz de los actores en diferentes relatos: “una de las dificultades al iniciar el trabajo virtual era que yo no conocía las plataformas a utilizar, por lo que debí capacitarme en su uso” (Participante1). Frente a ello, se abrió un panorama de necesaria adaptación a los nuevos retos y a ser proactivos frente al inminente y urgente ambiente educativo ávido de innovación y creatividad. “Mis retos fueron la adaptación a las TIC, la exploración de las nuevas herramientas, recursos y estrategias metodológicas, nuevas rutinas” (Participante 3).

Por su parte, las familias, como actores con participación complementaria en la modalidad tradicional, debieron entrar de lleno en el escenario educativo como equipo acompañante necesario, a partir de las decisiones institucionales de retomar la educación a través de internet, y en sus diferentes momentos, como lo que posteriormente se denominó *alternancia*. Ellas, como toda la comunidad educativa, entraron a fuerza de necesidad a actuar como mediadores en el desarrollo de las actividades educativas de la primera infancia. Un ideal de participación de las familias en los procesos formativos de las infancias, que se tenía planteado desde los modelos educativos

tradicionales, se materializó obligatoriamente a causa de las exigencias de la educación de la primera infancia en condiciones de confinamiento: “las familias presentaron muchos percances en las primeras semanas, por lo que se les capacitó también y se instruyó a los niños para manejar algunas herramientas” (Participante1).

Otros aspectos sobre los que es necesario reflexionar, desde los relatos de las nuevas circunstancias que se vivieron por parte de las docentes en relación con la enseñanza-aprendizaje, muestran la preocupación del cómo se enseña a una infancia preconcebida en la presencialidad en medio de horarios, atención, motivación, materiales, etc., pero que es refigurada en las nuevas condiciones, como la capacidad atencional de los niños, la cual se manejaba como corta en la presencialidad y se limitaba aún más a través de las videollamadas. El camino iba dando cuenta de las necesidades para recorrerlo y las medidas adoptadas fueron construyendo posibilidades para el objetivo de educar a la primera infancia; sin embargo, no se trataba de hacer mimesis del sistema educativo tradicional. Lo que se evidencia es que se requería escuchar las exigencias de construcción de un nuevo mundo para la educación en las condiciones de interacción a través de la red: “se hizo necesario distribuir el horario y clases por secciones sincrónicas y asincrónicas que les permitieran no estar conectados todo el tiempo, además de buscar actividades llamativas para mantener su foco atencional en las clases” (Participante 1).

Si bien las estrategias didácticas están presentes en la nueva forma de interacción, el relato de las docentes muestra la confusión que experimentan para describirlas con claridad, puesto que estas son una adaptación en un escenario con características totalmente desconocidas frente a las cuales era imprescindible incluso construir nuevas estrategias, esto aunado a la obligación de pasar de la relación presencial, interpersonal, entre las infancias y su docente, a una interacción virtual y, más aún, con compromiso de motivación. Según el testimonio de la Participante 2:

El reto más grande fue adaptar las actividades que normalmente hemos realizado de manera presencial para llevarlas al espacio virtual de manera efectiva, además de innovar en materia de manejo de tecnología y nuevas estrategias didácticas, involucrar a la familia en el proceso, ya que por la edad de los estudiantes, entre 4 y 5 años, siempre necesitan acompañamiento.

El ideal de sujeto formable con unos niveles de concentración y comportamiento esperados aparece en los discursos respecto de

los escenarios educativos no convencionales, donde la atención de las infancias se presenta como afectada por la interacción desde las pantallas, lo cual se buscó mitigar con el acompañamiento del adulto, quien aparece ahora como mediador imprescindible en la relación enseñanza-aprendizaje:

La principal dificultad fue el tema del acompañamiento, ya que los niños para poder concentrarse a las clases siempre debían estar con un adulto que pudiera ayudar a desarrollar las actividades, y la mayoría de los padres de familia estaban en trabajo en casa, por lo que se buscó la estrategia de poder desarrollar las clases en las tardes para que la mayoría pudieran estar. (Participante 2)

❖ ***Enunciaciones respecto a estrategias didáctica para la motivación de las infancias en tiempos de pandemia***

A partir de las enunciaciones de las docentes al ser interrogadas sobre las estrategias didácticas, se pudo encontrar como resultado un inventario de aspectos relacionados con estrategias didácticas que se implementan en el rol de docentes de la primera infancia en tiempos de pandemia. Cada una de ellas, por sus particulares características, relacionadas directa e indirectamente con las nuevas tecnologías, implicó un proceso de preparación y capacitación no solo como docentes sino irradiada formativamente a las familias e infancias. Así entonces, lo que pudiera aparecer a simple vista como actividad, se convirtió en espacios de formación para la interacción a través de las herramientas tecnológicas con sus requerimientos y aprendizajes particulares en cuanto a términos, usos, instrucciones, lógicas y demás. No está de más decir que no todas se configuran técnicamente como estrategias didácticas acordes con los referentes teóricos expuestos; algunas se restringen a metódicas e instrumentos.

Con respecto al tema de los materiales necesarios para las clases, también se debió diseñar estrategias didácticas que permitieran la planeación, preparación y elaboración de paquetes para el proceso de enseñanza-aprendizaje con preparación de las actividades por períodos; ello implica un acercamiento a cubrir los frentes de requerimientos didácticos en el escenario educativo:

Se optó por enviar a cada casa un paquete con todo lo necesario para el desarrollo de las actividades por período. Uno de los

retos más grandes fue el planear clases llamativas que incluyera a todo el grupo estudiantil y que captara su atención. Otro reto fue el no dejar a un lado la parte de socialización que es tan importante en esta edad. (Participante 3)

Era necesario crear nuevas formas de interacción, nuevos caminos y materiales con las herramientas que ofrecía la internet y, además, enfrentar sus propias reacciones de resistencia junto con las de las familias y estudiantes, labor nada fácil de asumir para las docentes y tampoco para las familias:

En primer lugar, una dificultad fue enfrentarme a las nuevas herramientas y plataformas, las cuales eran un poco desconocidas para nosotros. En segundo lugar, la posición de los papás frente a la virtualidad: faltaba disposición y conocimiento por parte de ellos. Y otra dificultad fue con relación a la metódica; cómo trabajar de una manera lúdica y creativa con niños de cuatro y cinco años pegados a una pantalla. (Participante 1)

Se encuentra a un sujeto docente preocupado por responder a una coyuntura con el uso de las herramientas provistas desde la historia de su práctica y la infraestructura con la que contaba, desde la cual reconoce como estrategias didácticas una serie de actividades lúdicas que no estaban articuladas estrictamente con un fin formativo común, siendo difícil significar con los tres principios de la motivación planteados por Vroom (1964); dicho esto, al referirse a estrategias didácticas se cuentan:

- uso de plataformas
- clases sincrónicas y asincrónicas
- capacitación docente y de familias sobre las plataformas y recursos TIC
- paquete con materiales para el desarrollo de las actividades por período
- cambio de ritmos con clases en las horas de la tarde
- preparación, ejecución y evaluación de saludos para disponer la clase al tema
- elección y preparación de canciones y juegos con movimientos para interacción con los estudiantes
- selección, aprendizaje y manejo de juegos interactivos para uso con los estudiantes
- dibujo en línea

- juegos de memoria
- comunicación y cercanía con los niños y padres de familia
- videos
- participación activa
- entusiasmo y energía por parte de la docente para activar a los niños
- desarrollo de rutinas diarias que permitan generar hábitos en los niños y niñas
- indagación sobre el tema de clase de manera creativa y divertida
- manualidades
- exploración del medio
- recursos audiovisuales
- proyectos de aula

Materiales

Por otro lado, la inmersión en las vivencias de las docentes permitió decantar del acervo de registros los materiales que estas emplearon para desarrollar sus clases en tiempos de pandemia. Se enuncian algunos en la Figura 1.

Figura 1.
Materiales empleados por las docentes



En el discurso no se ve materializada una estrategia didáctica, sino que, en la necesidad de una respuesta rápida a la contingencia, las docentes se ingeniaron una serie de actividades que, dadas las circunstancias, quedaban como propuestas tipo ensayo-error, soportando de manera inevitable la responsabilidad educativa en los cuidadores de la primera infancia y sin tener puntos de referencia previos, en el marco de una demanda de calidad educativa con una idea implícita de continuidad de ritmos que implica la no suspensión de actividades por la exigencia social de no atrasar el desarrollo académico estandarizado.

Si bien se contaba antes de la pandemia con formas de educación en casa, como *home school* y colegios de educación virtual como el de la Universidad Católica del Norte*, estos estaban pensados para el acceso de personas en condiciones de adecuar espacios familiares para los procesos de enseñanza, con recursos, personal de apoyo, plataformas y, quizá, sus correspondientes reflexiones metodológicas; por el contrario, en esta vivencia no se puede hablar de una educación virtual sino de una educación a distancia que debió acudir incluso a la correspondencia, tanto física como audiovisual, con el envío de material guía, utilizando correo físico y aplicaciones de mensajería de teléfono móvil, tratando de trasponer la escolaridad presencial a los hogares.

❖ ***Las estrategias didácticas empleadas por las docentes para la motivación de las infancias en tiempos de pandemia***

Si concebimos las estrategias didácticas como secuencias de actividades, técnicas y materiales que le permiten al docente pensar y reflexionar la enseñanza para llevar a cabo de la mejor manera su práctica educativa, y si, siguiendo esta idea, se ha planteado la pregunta de cuáles estrategias utilizaron las docentes para mantener motivadas a las infancias en los escenarios educativos no convencionales derivados de la pandemia por COVID-19, estamos asumiendo que el docente debió relevar la importancia de la motivación de las infancias a la hora de implementar las estrategias didácticas en estas particulares condiciones de interacción educativa, pues debía, a distancia física, promover entre sus estudiantes el hacerse actores partícipes de su aprendizaje. Entendemos aquí la motivación activa como todo un proceso biológico que les permite a los estudiantes crear experiencias

* En Colombia los colegios virtuales no son legales; este es el único que se ha logrado legalizar por contar con la infraestructura física y tener procesos de presencialidad.

significativas, en este caso: aprendizajes que quedan guardados en la memoria a largo plazo, desarrollo de procesos psicomotrices y desarrollo de habilidades cognitivas de tipo emocional, social y racional con nexos reales con la vida.

A continuación, se muestra desde la información recolectada una construcción de clasificación de las estrategias didácticas implementadas con la intención de promover la motivación de las infancias. Lo que fue enunciado por las docentes como estrategias didácticas se muestra organizado en la Tabla 1.

Tabla 1
Clasificación de estrategias didácticas empleadas por las docentes para la motivación de las infancias en tiempos de pandemia

Actividades	Técnicas	Materiales	Modalidad
- Capacitación docente y de familias sobre las plataformas y recursos TIC - Saludo para disponer la clase - Canciones y juegos con movimientos	- Proyecto de aula - Participación - comunicación y cercanía - Entusiasmo y energía por parte del maestro - Uso de plataformas	- Recursos audiovisuales (proyector, computador, bafles) - Videos acordes con la temática - Textos y guías a los estudiantes	- Virtualidad - Alternancia - Presencialidad
- Juegos y actividades interactivas - Dibujo en línea - Juegos de memoria - Indagación del tema de manera creativa y divertida - Manualidades - Exploración del medio	- Envío de paquete de material para el desarrollo de las clases - Clases sincrónicas y asincrónicas - Clases en las horas de la tarde - Recursos audiovisuales - Rutinas	- Cuaderno de cada área - Ficha de trabajo - Material concreto - Plastilina - Crayolas, colores, papel, tijeras y pegamento - Material del medio - Material reciclable - Otros	

Para continuar con el análisis de la información, se acude a Runge Peña (2013), quien expone diferentes concepciones de didáctica, sus implicaciones y su relación con la enseñanza. Según él, la didáctica, como subcampo de la pedagogía, se enfoca en la comprensión de cómo organizar, disponer y llevar a cabo la enseñanza (secuenciar la enseñanza), de manera tal que el estudiante

se acerque y acceda al conocimiento basado en su propio ser. Siguiendo esta idea, el autor piensa la enseñanza como “una práctica educativa que tiene como propósito desarrollar los conocimientos, habilidades y destrezas de un alumno o grupo de alumnos, generalmente, por la vía de la interacción” (p. 205). Del mismo modo, expone que “desde el punto de vista histórico [...] el concepto de enseñanza abarca todo lo que comprende la situación de enseñanza, es decir, el ‘maestriar’ y el aprender en un contexto escolarizado” (p. 204). Luego continúa diciendo que

la enseñanza es la praxis que generalmente se lleva a cabo de un modo planeado, con una intencionalidad específica y dentro de espacios característicos como las escuelas y colegios, por parte de personas que históricamente, social y profesionalmente han venido siendo reconocidas y capacitadas para ello [...], con el propósito de aumentar y consolidar ciertos saberes pertinentes y relevantes o capacidades de personas o grupos de personas que se consideran socialmente como necesarias. (p. 206)

De este modo, la didáctica no solo se pregunta por los contenidos y la metodología, sino que trasciende y se preocupa por aspectos más complejos y más profundos de la situación de enseñanza; es así que la didáctica reflexiona sobre la relación de los actores educativos, la persona que enseña, las formas sociales, el tiempo, el momento y la secuenciación; se pregunta por el lugar, el espacio, los entornos de aprendizaje, las condiciones locativas, los contenidos formativos y educativos, los métodos, los medios y las metas y fines formativos.

En este orden de ideas, con la aparición de la pandemia, el confinamiento y la alternancia, el sector educativo y, más específicamente, los docentes se vieron enfrentados a grandes retos didácticos ya que, como se dijo, las instituciones educativas debieron recurrir a escenarios de educación no convencionales en aras de seguir garantizando el derecho a la educación sin poner en riesgo la vida de las personas.

Se evidenció de manera especial que las dificultades didácticas más mencionadas por las docentes son las relacionadas con los ambientes de aprendizaje y el acompañamiento escolar. Didácticamente hablando, las docentes enfrentaron dificultades con relación al “¿cuándo enseñar?”, “¿dónde enseñar?”, así como también: “¿quién enseña?” y “¿con quién enseñar?”, lo que implica la entrada de las familias con fuerza de actor preponderante en el proceso educativo en tiempos de pandemia, virtualidad y alternancia.

Se tuvo que recurrir a escenarios o ambientes de aprendizaje no convencionales como son los hogares de los estudiantes y las TIC por medio de las plataformas. Los padres de familia o acudientes de los estudiantes debieron unirse con los docentes para ser agentes educativos desde la enseñanza. Esta situación desencadenó mucha incertidumbre compartida, ya que las docentes y los padres de familia debieron capacitarse para poder contribuir y llevar a cabo el proceso educativo de las infancias de la institución. Asimismo, surgen otros interrogantes relacionados con el “¿cuándo enseñar?” y “¿con qué enseñar?”, interrogantes que se extienden a los padres de familia o acudientes con quienes las infancias estaban trabajando desde casa. Se recurrió a la alternativa de trabajo sincrónico y asincrónico y a proponer un horario en las horas de la tarde para que el acompañamiento se diera más fácilmente, y las dificultades con los materiales se subsanó con el diseño y envío de paquetes a los estudiantes y familias para desarrollar las clases durante períodos o al menos para el transcurso de la semana.

Ante la pregunta de “¿cómo enseñar?” —ya que los ambientes virtuales de aprendizaje no facilitaban el desarrollo de las clases pues los niños estaban presentando dificultades en el foco atencional al estar en ambientes no precisamente estructurados que se prestaban a la dispersión de la atención—, las docentes tuvieron que ser creativas y reinventar su práctica docente para planear estrategias didácticas que conllevaran a la motivación y permanencia en las actividades de clase. Las docentes enfrentaron una constante deconstrucción y reconstrucción de su práctica pedagógica con el fin de diseñar y planear clases llamativas, lo cual conlleva a una confusión entre la didáctica, la ludificación, la recreación y el entretenimiento, sin tocar los fines y roles de la educación en presencialidad.

Siguiendo esta línea, las docentes de la institución debieron afrontar el reto de transformar su metódica, formarse para luego buscar, crear y diseñar estrategias didácticas motivadoras que les permitieran a las infancias ser partícipes de su aprendizaje; esto con relación a la metódica y a los medios, lo cual llevó a las docentes a reflexionar sobre las preguntas didácticas del “¿cómo enseñar?” y “¿con qué enseñar?” para cumplir con los objetivos de formación y dar cuenta del proceso educativo.

Otro gran reto didáctico que se les presentó a las docentes de la institución fue el tema de la evaluación, por lo que debieron pensar en “¿cómo evaluar?” e identificar realmente cómo se desarrollaban los procesos formativos de las infancias, ya que, en tiempos de virtualidad y alternancia, muchos padres de familia que trabajaban desde casa optaban

por realizar ellos mismos las actividades que las docentes proponían; esto les parecía más fácil y rápido que hacer el acompañamiento estudiantil pertinente. Ello implicó un acercamiento a las familias, ya no solo para la capacitación, sino también en una búsqueda de comunicación que permitiera articular intereses de acompañamiento en la formación de las infancias. Este proceso se va consolidando según las contingencias derivadas de la pandemia para docentes, familias y estudiantes; se abrieron caminos para atender las necesidades que fueron apareciendo, todas en el marco de las intenciones formativas que prevalecen aún en el escenario no convencional.

Las docentes participantes enuncian un discurso según el cual, en la práctica diaria, dicen reconocer la didáctica y todo lo que implica. Sin embargo, a la hora de conceptualizarla, la relacionan inmediatamente con los contenidos y la metódica. Esta investigación se orientó a caracterizar las estrategias empleadas por las docentes de la institución para la motivación de las infancias y a conocer la forma en que estas enfrentaron el reto y las problemáticas didácticas impuestas por la pandemia del COVID-19. Por este motivo, el análisis se inicia con una introducción sobre la didáctica y la enseñanza, que son conceptos o categorías de orden pedagógico.

En este orden de ideas, aparece como determinante el reconocimiento de sí como sujeto capaz frente al cumplimiento de la tarea, junto con un sentido de valor otorgado a su realización.

A partir de todo el análisis anterior, podemos decir que la investigación tiene un fundamento pedagógico desde la categoría de “didáctica”, pero también un fundamento psicológico desde la categoría “motivación”, ya que “la psicología educacional o educativa se preocupa fundamentalmente por los problemas del desarrollo, la inteligencia, la motivación y, sobre todo, del aprendizaje de cara a sus consecuencias para con la enseñanza” (Runge Peña, 2013, p. 223). Ambas categorías tienen objetos de estudio diferentes; sin embargo, al unir las se complementan la una a la otra; de esta manera, a partir de la didáctica se puede generar una motivación desde la metódica, desde los medios, los contenidos y las metas y fines educativos, pues es en estos aspectos que la motivación estudiantil con relación al proceso educativo puede aumentar o disminuir. Finalmente, la motivación se articula con la didáctica desde la práctica docente y desde los componentes de expectativas, de valor y afectivo.

Conclusiones

El tránsito a una educación desde casa por el confinamiento fue intempestivo y llevó a los actores educativos a asumir medidas de choque sin tiempo para una preparación reflexiva. La escuela contaba con unas estrategias didácticas derivadas de una construcción histórica de siglos, que implicaba un orden escolar orientado a un desarrollo de capacidades en múltiples dimensiones, principalmente para aprender a vivir juntos en un marco de un ideal de formación de un sujeto social.

La conceptualización de las docentes no es muy disciplinar en el campo de la pedagogía, lo cual lleva a comprender las estrategias didácticas como instrumentalizaciones; así mismo, no es disciplinar en el campo de la psicología, confundiendo motivación con entretenimiento y no desde una pregunta por la valencia, las expectativas y la instrumentalidad.

Por lo anterior, se acude a la creación de múltiples actividades e instrumentos no articulados a secuenciar el aprendizaje con sentido y significado pertinentes a lo que estaban viviendo en contextos familiares y tiempos de pandemia. Aun así, y con la presión de no poder romper con un orden escolar y una malla curricular prescrita, ingeniaron múltiples transformaciones que permitieron llevar educación en múltiples formas y desde la distancia.

A modo de conclusión, se puede decir que la motivación es considerada como un aspecto crucial y determinante en el proceso de aprendizaje, estimada también como un fuerte motor generador de conductas y componente esencial centrado en el estudiante, en el que se implican procesos que activan, dirigen y sostienen las conductas, es decir que la motivación le permite al estudiante participar de su proceso de aprendizaje y de las actividades que le conducen a él. De ahí la importancia que los docentes de primera infancia mantengan dicha motivación desde las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza.

Lo anterior ya se exponía desde antes de que la educación afrontara un inesperado cambio en las rutas históricas de la enseñanza-aprendizaje; si bien el sistema neoliberal ha estatuido procesos a lo largo y ancho del planeta para la formación de comunidades desde sus intereses, pocos de estos habían tenido espacios de aprestamiento a crisis como las que está viviendo el planeta y con él la comunidad educativa como unidad comprometida con la formación humana. Si bien es cierto que

se han generado dispositivos de atención a las consecuencias derivada de la pandemia y se han canalizado energías a hacer adaptaciones y cambios respecto de las nuevas circunstancias que enfrenta el planeta, es necesario reconocer que los modelos estatuidos en el marco del sistema hegemónico de formación apenas comienzan a evidenciar, con el retorno a las aulas en los modelos de alternancia, el verdadero impacto de la pandemia en la comunidad educativa, tanto en estudiantes como en docentes. Se enfrentan unos actores desmotivados y en tal sentido cobra pertinencia el pensar la relación entre motivación y educación, sobre todo en el compromiso con la formación de infancias. Se deben sumar esfuerzos para que, unidos en objetivos, se logre entablar alianzas que permitan la construcción colectiva de propuestas para la atención al derecho a la educación de las infancias en las actuales circunstancias de nuestros territorios.

Quedan abiertos múltiples interrogantes relacionados con los retos a enfrentar para una educación de la primera infancia en escenarios de escolarización no convencionales: ¿Cuál es el aprendizaje adquirido en dos años de educación a distancia y en alternancia? ¿Cómo sería posible una educación a distancia o virtual para la primera infancia? ¿Qué aportes puede hacer la investigación participativa a la construcción de estrategias didácticas que permitan avanzar en motivación hacia el aprendizaje desde la primera infancia? ¿Qué efecto podría tener la formación de un ideal de ciudadano sin socialización con pares en contextos escolares?

Referencias bibliográficas

- Ardila, R., Pérez-Acosta, A. M. y Gutiérrez, G. (2005). Psicología del aprendizaje: investigación básica publicada en revistas iberoamericanas indexadas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 595-615. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80537310>
- Decroly, O. y Monchamp, E. (1922). *L'initiation a l'activite intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs: contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers* (2ª ed.). Delachaux & Niestlé.
- Descoedres, A. (1922). *L'éducation des enfants anormaux: observations psychologiques et indications pratiques* (2ª ed.). Delachaux & Niestlé.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (3ª ed.). Morata (Publicado originalmente en 1916).
- Herrera Clavero, F., Ramírez Salguero, M. I., Roa Venegas, J. M. y Herrera Ramírez, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-21. <https://doi.org/10.35362/rie3412885>
- Kekesi, D. K., Donkor, S. K. y Torkonyo, M. (2019) Early Childhood Education Teachers' Perceptions on the Use of Play as a Teaching Technique in Afadjato South District of the Volta Region, Ghana. *Education Quarterly Reviews*, 2(3), 504-516. <http://doi.org/10.31014/aior.1993.02.03.83>
- Medina Satizábal, M. L. y Mora Ruiz, L. F. (2017). *La motivación y las emociones, su relación con el aprendizaje en la primera infancia* [Tesis de especialización, Politécnico Grancolombiano]. Sistema Nacional de Bibliotecas SISNAB. <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/1030>
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (Ed.), *X Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia: programa, resumos e actas* (pp. 41-67). <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>

- Pineda Martínez, E. O. y Orozco Pineda, E. A. (2018). La relación entre ludificación y primera infancia desde la perspectiva del aprendizaje. Un estado del arte. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 4(2), 37-61. <https://doi.org/10.22370/ieya.2018.4.2.974>
- Pontecorvo, C. (Coord.). (2003). *Manual de Psicología de la Educación* (3ª ed.). Editorial Popular.
- Runge Peña, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Unedia, A. (2018). Alternative Science Game for Increase Cognitive Ability of Early Age Children. *Jurnal Indria*, 3(1). <https://journal.umpo.ac.id/index.php/indria/article/view/1-12>
- Vargas Villafuerte, G. C. y Vargas Paredes, E. E. (2013). *Iniciación al aprendizaje infantil mediante estrategias de motivación* [Tesis de pregrado, Universidad Estatal de Milagro]. Repositorio Dspace. <http://repositorio.unemi.edu.ec/xmlui/handle/123456789/794>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.

**Percepciones de los estudiantes de grado noveno
de secundaria frente al aprendizaje en la modalidad
remota ante la contingencia en salud por COVID-19**

Percepciones de los estudiantes de grado noveno de secundaria frente al aprendizaje en la modalidad remota ante la contingencia en salud por COVID-19

*Jhonn Jairo Muñoz hurtado,
Diana Isabel Girón Madroñero,
Caren Yulisa Camayo Velasco,
Vanessa Geraldine Guerrero Eraso.*

Nota del autor

Jhonn Jairo Muñoz hurtado, Psicólogo, magister en psicología de la salud, asesor trabajos de grado Fundación universitaria de Popayán.

Diana Isabel Girón Madroñero, Psicóloga, Magister(c) en salud pública, Docente investigadora de la Fundación Universitaria de Popayán. Correo: isabelgiron@javerianacali.edu.co

Caren Yulisa Camayo Velasco, Psicóloga en formación, estudiante de la Fundación universitaria de Popayán.

Vanessa Geraldine Guerrero Eraso, Psicóloga en formación, estudiante de la Fundación universitaria de Popayán.

Cualquier correspondencia con respecto a este capítulo debe remitirse a los autores, a los correos respectivos: isabelgiron@javerianacali.edu.co, jhonn.munoz@docente.fup.edu.co, srtaguerrero@hotmail.com, karencamayo1106@gmail.com

En Colombia, con la llegada del COVID-19, el sector educativo se vio en la obligación de adoptar estrategias que garanticen a los ciudadanos el derecho a la educación (Ministerio de Salud y Protección Social [MinSalud] y Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 2020). En ese sentido, las instituciones educativas debieron continuar con su enseñanza a través de la modalidad remota, entendida esta, según Hodges *et al.* (2020), como

un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis. Cuando entendemos la ERE [enseñanza remota de emergencia] de esta manera, podemos comenzar a divorciarlo del “aprendizaje en línea”. (p. 17)

En el año 2020, a raíz de la contingencia en salud, surge un nuevo concepto de modalidad apoyada por tecnologías como respuesta a la crisis sanitaria de COVID-19, la cual es conocida como “enseñanza remota de emergencia

Por su parte, los entornos virtuales, en términos generales y, para el caso particular, en las implicaciones de la modalidad remota que se justifican en dichos entornos, se caracterizan por permitir la relación interactiva entre el estudiante y el tutor, así como promover la autonomía, la motivación y la curiosidad, lo que la convierte en una herramienta idónea para los procesos de enseñanza-aprendizaje en tanto se tenga acceso a las herramientas tecnológicas necesarias (García-Valcárcel, 2016).

En este escenario, la interacción juega un papel fundamental, ya que da paso a la exploración y visualización de diferentes contenidos virtuales. Además, su función en “tiempo real” crea imágenes y sonidos, originando en el usuario la impresión de que está activo en el entorno escolar (Chunga Chinguel, 2015).

Sin embargo, esta nueva forma metodológica de aprendizaje ha representado nuevos retos para los actores educativos en el contexto latinoamericano, siempre que implicó una serie de dificultades relacionadas con la conectividad, el acceso, la usabilidad y la apropiación. Como es evidente en un número significativo de estudiantes que viven en zonas rurales y tienen limitado o nulo acceso a internet (Expósito y Marsollier, 2020), algunas familias del territorio colombiano no cuentan con los recursos económicos que les permitan adquirir las herramientas necesarias para tener acceso a las clases desde la modalidad remota (Quintero Rivera, 2020). Por último, la nueva modalidad remota ha provocado una afectación en la comunicación maestro-estudiante, mostrando que la limitación de herramientas tecnológicas puede restringir la comunicación entre compañeros y tutores y, por lo tanto, afectar su proceso de enseñanza-aprendizaje (Ojeda-Beltran *et al.*, 2020).

Es así como vale la pena resaltar lo evidenciado en el estudio de Llonto y Carrasco (2021), cuyo objetivo fue determinar la percepción de los estudiantes de la educación remota, llevado a cabo en un nivel metodológico fundamentado en un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, el cual evidencia que el 95% de los estudiantes entrevistados percibe la educación remota positivamente, pues, a pesar de las consecuencias negativas de trasladarse de una a otra modalidad, esta ha propiciado el desarrollo de capacidades en el uso intensivo de tecnologías y medios de comunicación que les permite tener una comunicación constante con sus tutores y docentes, y, sobre todo, el desarrollo colaborativo con los docentes para el desarrollo del aprendizaje virtual y los contenidos de sus cursos, poniendo el mayor esfuerzo de colaboración que les permita no perder el año escolar. Sin embargo, un 60% de los estudiantes señala que, si bien han transformado sus formas de aprender de manera autodidacta, es imperante el problema de la brecha de acceso a los medios informáticos y equipos tecnológicos por aspectos de índole económico, principalmente, dado que no se cuenta con los recursos necesarios por parte de las familias.

Conservando la misma línea, González Martínez (2021), con la pretensión objetiva de analizar la percepción de los docentes y estudiantes de una institución de educación superior colombiana acerca de los factores que favorecen la educación virtual, soportado metodológicamente desde un enfoque cuantitativo de tipo no experimental y de tipo correlacional, evidencia que los factores que favorecen la educación virtual fueron evaluados de forma positiva desde la perspectiva del estudiante. En cuanto a las habilidades tecnológicas, un alto porcentaje de ellos (mayor al 74%) tiene la percepción de poseer habilidades suficientes para el manejo del computador y de herramientas tecnológicas que favorecen el aprendizaje desde una modalidad remota. Si bien la experiencia precisa corresponde a una muestra poblacional que dista con la de interés del estudio, sí permite acercarse a una revisión del fenómeno de interés.

Por su parte, en el estudio de Sosa Neira (2021), cuyo objetivo giró en función de explorar las percepciones de los estudiantes de básica secundaria y media sobre la estrategia Aprende en Casa implementada durante la pandemia COVID-19 en el área de Matemáticas del Colegio la Aurora I.E., jornada mañana, ubicado en Bogotá (Colombia), bajo un análisis de contenido inductivo cualitativo donde participaron 174 estudiantes, se evidenciaron percepciones tanto positivas como negativas; se agruparon en lo académico (guía autocontenida + TIC, competencias, procesos, actores e infraestructura), en lo social (cumplimiento de la norma, pensar en el otro, compartir en la familia, falta de socialización) y en lo personal (problemas de salud y actividades de tiempo libre).

Ante esto, se reconoció la importancia del abordaje de la percepción de aprendizaje frente a la modalidad remota de estudiantes de educación básica secundaria en el municipio de Túquerres (Nariño) en tiempos de pandemia.

Metodología

El presente estudio se abordó desde un método de enfoque cualitativo con alcance descriptivo y con diseño de corte fenomenológico. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista semiestructurada, que constó de ocho preguntas, orientadas a conocer la percepción de cada estudiante

en su proceso de adaptación a la modalidad remota; y grupos focales estructurados a la luz de cuatro preguntas orientadoras que profundizaron en aspectos subjetivos frente a dichas percepciones.

Para esta investigación se seleccionaron 15 estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Instituto Técnico Girardot, ubicado en el municipio de Túquerres (Nariño), institución educativa de carácter público y mixto, la cual cuenta con una población de aproximadamente 900 estudiantes y 60 docentes, entre primaria y secundaria. Actualmente cuenta con un mega colegio, amparado por el artículo 57 de la Ley 1753 de 2015, definido como “jornada única”. Los estudiantes participantes de esta investigación tienen edades que oscilan entre los 15 y los 17 años. A su vez, se hizo uso del tipo de muestreo por conveniencia.

Criterios de inclusión

Estudiantes que se encontraban en el rango de edad comprendido entre los 15 y 17 años; además, debieron estar inscritos en el noveno grado de la institución educativa participante y, por último, accedieron a participar voluntariamente en la investigación expresándolo por medio del asentimiento informado, además del consentimiento informado de sus acudientes y la autorización de la institución.

Criterios de exclusión

Estudiantes que no se encontraban inscritos en el grado noveno de la Institución Educativa Técnico Girardot del municipio de Túquerres (Nariño) o no desearon participar en la investigación negando su autorización.

Resultados

A partir de las temáticas establecidas y los datos recolectados desde los discursos de los estudiantes, se conformaron tres macros categorías, de las cuales se expondrán los hallazgos más representativos del proceso de análisis de la información.

Estrategias de aprendizaje

La suspensión de las clases en todas las instituciones educativas por la aparición del Covid-19 llevó a los docentes a hacer una transición en el proceso enseñanza-aprendizaje hacia la modalidad remota, lo que, definitivamente, representó un gran reto que involucraba la creación y apropiación de herramientas relacionadas con la modalidad en un corto periodo de tiempo, así como una usabilidad de las mismas, que distan de las metodologías tradicionales o convencionales (Moreno-Correa, 2020). Por su parte, la virtualidad posibilitó que los estudiantes continuaran con su proceso académico, mitigando el impacto negativo de la suspensión de clases presenciales (Quintero Rivera, 2020). Sin embargo, en el contexto colombiano, muchos de los estudiantes no cuentan con los recursos tecnológicos necesarios para acceder a la modalidad remota: según Peña Gil *et al.* (2017), Colombia ocupa el puesto número 64 dentro del *ranking* de los países más digitalizados. Ante esta condición de desigualdad que visibiliza en gran medida la brecha digital con relación al mundo, se propone en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje una estrategia educativa denominada la “guía de aprendizaje”, que consiste en poder generar una ruta organizada de cada una de las clases, brindando la oportunidad al estudiante de saber lo planteado en la clase y cuáles son las actividades a desarrollar, lo que puede evidenciarse los siguientes discursos de los participantes:

Muchos compañeros míos son del campo y allá no coge mucha señal, entonces se les dificulta el acceso a internet; por eso los profesores les dejan unas guías en el colegio para que ellos puedan estudiar el tema que deja y realizar las actividades; esto lo deben entregar al cabo de un tiempo que los profes dan.

Eeeh... pues no; no porque de todas maneras hemos seguido con nuestro aprendizaje de manera virtual y no hemos dejado, aunque hay estudiantes que no tenemos fácil comunicación porque a veces no coge señal, pero por las guías sí hemos seguido.

Los anteriores fragmentos reflejan una de las necesidades que han presentado los estudiantes, así como las alternativas de solución emergentes en el camino. Por otro lado, se reconoce la autonomía que incorpora cada estudiante a su aprendizaje. Tal como lo afirma García Medina (2020), la autonomía genera en el aprendiz el desarrollo de la responsabilidad y la distribución adecuada de sus deberes académicos, lo cual influye positivamente en su proceso de adquisición de conocimiento.

Percepción de aprendizaje e interacción

La comunicación profesor-estudiante jugó un papel importante en tiempos de COVID-19, puesto que determinó en gran medida la percepción del estudiante frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y la posibilidad interaccional en el mismo. Esta comunicación funge, a su vez, como lazo social, emocional y afectivo, con la finalidad de poder brindar al estudiante una escucha abierta para resolver las inquietudes que esté presente y así poder darle respuesta asertiva (Villafuerte Holguín *et al.*, 2020). Llama eventualmente la atención del equipo de investigación la manera como las percepciones pueden estar influenciadas en gran medida por la posibilidad de comunicación y la capacidad de interacción como categoría emergente en la relación profesor-estudiante. A continuación, se exponen dos narraciones que hacen alusión a lo planteado anteriormente:

No se puede comunicar con los profesores o uno les escribe y a veces dejan en visto o no responden rápido cuando uno necesita como que le ayuden con la actividad y, pues, gran parte allí nos ha afectado.

Ya no es lo mismo hablar con nuestros amigos, que ya no podemos comunicarnos bien y ya no se aprende igual.

Pueees, la relación con mis compañeros ha sido muy poca; hay compañeros con los que ya no me he comunicado, y por mensajes nos sabemos saludar, así.

Estos planteamientos permiten evidenciar que la modalidad remota ha causado una ruptura en la comunicación entre docentes y estudiantes, ya que en muchas ocasiones las inquietudes de los aprendices son dejadas a la deriva y esto genera vacíos en su aprendizaje, sin contar la función de relacionamiento como lazo social. También se puede notar que la falta de asistencia a las aulas genera que entre los estudiantes haya un marcado distanciamiento, pues la mayoría solo se comunica cuando es necesario, y existen otros casos en los que la comunicación se perdió desde el momento del cese de clases presenciales. En ese sentido, el estudio de Fernández Torres *et al.* (2021), realizado en España, afirma que el docente adquiere el papel de orientador, por lo cual es importante que este promueva la interacción, motivación y autonomía suficientes en los estudiantes para que estos puedan desarrollar de manera adecuada su proceso de aprendizaje. Por otra parte, según Gallo (2020), es necesaria la comprensión de los aspectos relacionados con la lógica del pensamiento y las relaciones interpersonales

de los estudiantes bajo la influencia de la modalidad remota con el objetivo de desarrollar la empatía entre compañeros. Finalmente, se resalta que los entornos virtuales, al ser el nuevo contexto educativo, originan formas de enseñanza interactiva; sin embargo, también se da lugar a la disminución de la comunicación.

Lo anterior deja al descubierto que los estudiantes desean regresar a sus clases de manera presencial, para así poder recuperar la comunicación con los docentes y con sus compañeros de clase. Esto es también corroborado por el estudio realizado en Chile por Madariaga *et al.* (2020), quienes expresan que para la formación educativa de los estudiantes es importante realizar prácticas de aprendizaje, interacción de compañeros y contacto con los actores educativos desde un contexto de clases en el aula presencial, lo que se puede evidenciar en el discurso siguiente:

A ver, qué le digo... no poder estar ahí con los profesores para que estén pendientes de nosotros, de lo que hacemos y todo eso... y así se hacían las cosas mejor.

Sí, todo se ha afectado porque hay veces que uno, cómo decir, nada más tiene que leer los temas y uno mismo sacar sus propias conclusiones para las actividades y hacerlas. En el colegio era diferente ya que uno hacía, explicaban bien los profesores, después de explicar el tema mandaban las actividades, y así era más fácil.

Percepciones de la modalidad remota

La virtualidad, como estrategia educativa implementada tras la aparición de la pandemia, ha traído consigo una serie de situaciones que se han ido visibilizando con el tiempo. Una de ellas es la desigualdad de condiciones, sobre todo económicas por falta de cobertura de red en la zona o de apropiación de la misma, lo que representa para los estudiantes una limitación que impide el acceso a la modalidad remota (Anaya Figueroa *et al.*, 2021), situación que se convierte en una tensión importante en el marco del análisis de este fenómeno de investigación, entendiendo que, definitivamente, una percepción estará determinada en gran medida por las posibilidades, en este caso de acceso, de apropiación, de usabilidad, de garantía, frente a una modalidad que emerge en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que llega en el marco de una situación de salud que no deja una alternativa diferente a la de

incursionar en la misma, y que marcó mucho más las posibilidades de lo que implica aprender. A continuación, se exponen tres relatos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas:

Es un poco difícil recibir clases virtuales por internet, y a veces se va la señal y entonces es complicado.

Algunos de mis compañeros no tienen acceso a internet por el lugar en donde viven, entonces es complicado que ellos puedan acceder a los grupos de WhatsApp por donde se nos dan las clases; entonces no pueden acceder y tampoco pueden enviar los trabajos.

La forma de comunicación porque, pues, no todos tenemos el internet... tampoco hay señal... esooo...

Si bien la modalidad remota fue la alternativa que garantizaba educación en tiempos donde salvar vidas fue la prioridad en medio de una contingencia por COVID-19, también fue una ventana abierta para evidenciar que algunos estudiantes no estaban preparados para recibir clases bajo esta modalidad, bien sea por falta de recursos tecnológicos o bien por limitaciones en cuanto a cobertura de red, lo que ha generado una disminución del aprendizaje. Lo anterior se puede corroborar en el trabajo de investigación realizado por Muñoz y Lluch (2020), quienes destacan que esta situación relacionada con la modalidad remota ha causado una influencia negativa en el rendimiento académico de los alumnos, lo que lleva a pensar al equipo de investigación que el rendimiento académico y los resultados productos del mismo son otro elemento emergente que determina la percepción de aprendizaje.

En el estudio antes mencionado, según expresaron los docentes encuestados y partícipes de la investigación, esta situación tan disruptiva para la comunidad educativa influyó negativamente en el rendimiento de los alumnos, a lo que se sumaría una disminución del apoyo familiar en detrimento del rendimiento académico (Muñoz y Lluch, 2020). Sin embargo, así como se ha evidencia que las percepciones están determinadas por elementos emergentes en el análisis, como el rendimiento académico y las condiciones de accesibilidad, y que para el caso Colombia las desigualdades sociales no favorecen estos condicionantes, se ha podido identificar que, aunque en menor proporción, también existe una percepción positiva en el uso y la apropiación de la modalidad remota por parte del estudiante, la capacidad de resolución y re-creación por parte del docente, el apoyo familiar del estudiante y su compromiso con el rendimiento académico.

Por otro lado, se plantea que los estudiantes que tienen la oportunidad de recibir clases virtuales a través de sus dispositivos móviles han aumentado el tiempo de usabilidad de diferentes aplicaciones de las TIC, como, por ejemplo, el uso indebido en hora de clases de redes sociales como WhatsApp o Facebook; así mismo, varios estudiantes plantean que se distraen jugando en línea, lo que hace que se pierdan de la explicación que imparte el profesor sobre un tema, situación que se puede evidenciar en los siguientes discursos:

Las distracciones empiezan cuando los amigos le escriben a uno; entonces toca salirse del grupo de la clase para poder responder; entonces ya no se le presta interés a nada de la clase. O también como ahora es el juego Free Fire, la mayoría es el ID (código de juego), y toca conectarse a jugar y a veces se lo hace en la hora de recibir las clases.

Las distracciones que, pues uno está en las clases y de pronto llega un mensaje de un amigo, de una amiga, notificaciones, las redes sociales más que todo.

Y pues otra, que uno se distrae con otras cosas y no le presta atención a la clase.

De lo anterior se concluye que se requiere de mucha responsabilidad por parte del estudiante para que las clases virtuales se puedan desarrollar de una manera oportuna y eficaz, permitiendo así que su proceso de aprendizaje no se vea afectado por distracciones como la navegación en redes sociales, la interacción en las mismas, el uso del tiempo y el espacio para juegos en línea, entre otras. Según un estudio realizado en Guayaquil, se corrobora que los estudiantes deben adquirir un mayor grado de responsabilidad para desarrollar su proceso de aprendizaje, ya que la modalidad remota demanda tener autonomía, control responsable y motivación propia para cumplir con las funciones académicas (Macías Macías, 2020), lo que implica una tensión adicional para el equipo de investigación que emerge como posibilidad de análisis, ya que, en definitiva, las percepciones están asociadas a elementos generales actitudinales y de proyección de cada estudiante.

Conclusiones

Es importante precisar inicialmente que las modalidades remotas en los procesos enseñanza-aprendizaje en el marco de la contingencia por COVID-19 se establecen como una manera distinta de lazo social, diferente a los de la vida real o física; por ello, las mediaciones pedagógicas deben tender a un favorecimiento de lo tecnológico que en ningún momento pueden ir en detrimento de los procesos sociales.

La modalidad remota ha brindado la posibilidad de que los profesores y estudiantes puedan trasladar por primera vez su enseñanza y aprendizaje a un nuevo escenario de clases dirigido por las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Esto permitió dejar en evidencia la importancia de la relación profesor-estudiante y de la comunicación inmersa en esta relación, así como la necesidad constante de la interacción como determinante en la percepción del proceso.

Lo repentino de la aparición de la modalidad remota, como mecanismo de aseguramiento de la educación en medio de una contingencia en salud, deja en evidencia una brecha digital, inequidades en términos de accesibilidad y limitantes en usabilidad y apropiación en el contexto de América Latina que, definitivamente, condicionan las percepciones de los estudiantes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante estas situaciones, se hace necesario que las instituciones educativas, además de asegurar el derecho a la educación, también velen por buscar estrategias y herramientas que involucren de manera más directa la importancia de mantener el lazo social. Lo anterior permitirá una percepción de aprendizaje más significativa en medio de una modalidad remota.

Finalmente, se concluye que este proyecto puede ser un punto de partida importante para pensar la modalidad remota como mecanismo de aseguramiento del derecho a la educación en medio de situaciones de crisis, pero también como una posibilidad de análisis de la educación desde una dimensión integral, que implique para el proceso enseñanza-aprendizaje no solo una estrategia de educación para el estudiante sino con el estudiante y su nivel relacional más amplio.

Referencias bibliográficas

- Anaya Figueroa, T., Montalvo Castro, J., Calderón, A. I. y Arispe Alburquerque, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID- 19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58), 11-33. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Chunga Chinguel, G. (2015). *Orientaciones para diseñar Materiales didáctico multimedia*. <http://eprints.rclis.org/31852/1/Ebook.%20Orientaciones%20para%20dise%C3%B1ar%20materiales%20did%C3%A1ctico%20multimedia.pdf>
- Expósito, C. D. y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Fernández Torres, M. J., Chamizo Sánchez, R. y Sánchez Villarrubia, R. (2021). Universidad y pandemia: la comunicación en la educación a distancia. *Ámbitos*, (52), 156-174. <https://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2021.i52>
- Gallo, N. (2020). *Acerca de los estudiantes que transitan nuestras aulas en tiempos de pandemia*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Secretaría Académica. <https://unrc.edu.ar/docs/reflexiones-pandemia/Estudiantes%20hoy%20-Nicolás%20Gallo-%20SA%20UNRC-.pdf>
- García Medina, M. E. (2020). *El aprendizaje autónomo como estrategia del estudiante de educación superior presencial para afrontar las dificultades generadas por la educación remota asistida por TIC durante el confinamiento por el Covid-19 en Colombia* [Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/37337>
- García-Valcárcel, A. (2016). *Recursos digitales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje*. <https://gredos.usal.es/handle/10366/131421>

- González Martínez, H. (2021). Percepción de los estudiantes y docentes acerca de la educación a distancia y virtual en una Institución de Educación Superior [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. Repositorio Institucional Universidad del Norte. <http://hdl.handle.net/10584/10165>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión* (pp. 12-22). The Learning Factor. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Enseñanza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusión.pdf>
- Ley 1753 de 2015. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. 9 de junio de 2015. D.O. No. 49538.
- Llonto Caicedo, Y. y Carrasco Bonilla, A. (2021). *Percepción de los estudiantes de la educación remota del Colegio Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2020*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Escuela de Economía. <http://hdl.handle.net/10045/111811>
- Macías Macías, M. (2020). *Percepción de estudiantes acerca de educación en línea en el marco de la emergencia sanitaria Covid-19 caso 03* [Tesis de maestría, Universidad Casa Grande]. Repositorio Digital Universidad Casa Grande. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/2650>
- Madariaga, F., Contreras, C., Arriagada, C., Sepúlveda, M. A. y Morales, K. (2020). Educación a distancia virtual ¿una oportunidad? Experiencias y desafíos desde la pandemia del COVID-19. *Revista Convergencia Educativa*, (8), 65-82. <https://revistace.ucm.cl/article/view/680>
- Ministerio de Salud y Protección Social y Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-399094_recurso_1.pdf
- Moreno-Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/salutemscientiaspiritus/article/view/2290/2863>

- Muñoz Moreno, J. L. y Lluch Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>
- Ojeda Beltran, A, Ortega Álvarez, D. D. y Boom-Carcamo, E. A. (2020). Análisis de la percepción de estudiantes presenciales acerca de clases virtuales como respuesta a la crisis del Covid-19. *Revista Espacios*, 41(42), 81-92. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n42p07>
- Peña Gil, H. A., Cuartas Castro, K. A. y Tarazona Bermúdez, G. M. (2017). La brecha digital en Colombia: un análisis de las políticas gubernamentales para su disminución. *Redes de Ingeniería*, (Ed. esp.), 59-71. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/REDES/article/view/12477>
- Quintero Rivera, J. J. (2020). El Efecto del COVID-19 en la Economía y la Educación: Estrategias para la Educación Virtual de Colombia. *Revista Scientific*, 5(17), 280-291. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.15.280-291>
- Sosa Neira, E. A. (2021). Percepciones de los estudiantes sobre la estrategia Aprende en Casa durante la pandemia COVID-19. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 133-150. <https://doi.org/10.18359/ravi.5261>
- Villafuerte Holguín, J. S., Bello Piguave, J. E., Pantaleón Cevallos, Y. y Bermello Vidal, J. O. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150. <http://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>

¡Ahora también soy el profesor!
experiencias de formación en casa durante el confinamiento

¡Ahora también soy el profesor!:

experiencias de formación en casa durante el confinamiento

*Maira Alejandra González-Gaviria,
Luz Caterine Mendoza-Monsalve,
León Darío Valencia-Arboleda,
Jhon Anthony Careth-Henao y
Diana Marcela Bedoya-Gallego*

Nota del autor

Maira Alejandra González-Gaviria; psicóloga y estudiante de Maestría en Psicología, investigadora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO–.

Luz Caterine Mendoza-Monsalve; psicóloga, graduada de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO–.

León Darío Valencia-Arboleda; psicólogo, graduado de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO–.

Jhon Anthony Careth-Henao; psicólogo, graduado de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO–.

Diana Marcela Bedoya-Gallego; psicóloga, magíster en Ciencias del Matrimonio y la Familia y PhD (c) en Psicología, docente investigadora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO–.

Cualquier correspondencia con respecto a este capítulo debe remitirse a los autores, a los correos respectivos: mgonzalez25@uniminuto.edu.co, lmendozamon@uniminuto.edu.co, lvalenciaa4@uniminuto.edu.co, jcarethhena@uniminuto.edu.co, dbedoyagall@uniminuto.edu.co

En la actualidad es difícil encontrar una persona que no conozca el desarrollo que ha tenido la enfermedad Covid-19 desde finales diciembre de 2019 hasta la fecha, pues así como el virus mediante el que se transmite (SARS-CoV-2), la voz de los medios de comunicación oficiales y privados que alertaban sobre su amplia y rápida propagación y sus consecuencias se difundió a lo largo y ancho del mundo, esto teniendo en cuenta el comportamiento epidemiológico que la enfermedad iba asumiendo conforme se reportaba un primer caso, pues era cuestión de días para que se generara un foco de contagio a escala social, que ponía en jaque a los sistemas de salud de los diferentes países, ya que no solamente se trataba del alto número de contagiados, sino también de quienes padecían unos síntomas que requerían de cuidados especializados, tanto materiales como humanos y que, además, apenas se estaban conociendo (Casanova, 2020; Muñoz y Lluch, 2020).

Así, por su transmisibilidad, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020a, 2020b; Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2020) el 30 de enero de 2020 declaró al Covid-19 como un brote de emergencia de salud pública de importancia internacional (ESPII); así mismo, el 3 de febrero de 2020 publicó un Plan Estratégico de Preparación y Respuesta para ayudar a los países con sistemas de salud frágiles a protegerse de esta enfermedad, pero, quizá por la desventaja a nivel de investigación y atención respecto a la alta tasa de contagios, el 9 de marzo de 2020 invitó a todos los países, en especial a aquellos en los que ya era difícil realizar pruebas a los casos sospechosos y localizar a sus contactos, a adoptar medidas para prevenir la transmisión, hasta que el 11 de marzo de 2020, preocupados por la propagación y la gravedad de la enfermedad, este organismo de salud determinó que la Covid-19 podía caracterizarse como una pandemia.

Dicha declaratoria acarreó cambios significativo respecto a la forma en la que se construye la sociedad, pues en tanto la transmisibilidad se aumentaba por el contacto cercano, dado que esta se da por canales aéreos, se fue extendiendo una medida de contingencia sin precedentes para frenar la prevalencia de la enfermedad: el confinamiento obligatorio en casa, así como también se empezaron a promocionar medidas de prevención como el distanciamiento físico, y de bioseguridad, como el uso de tapabocas, lavado de manos, limpieza y desinfección de las superficies y el evitar multitudes y espacios cerrados (Casanova, 2020; Muñoz y Lluch, 2020).

Se ve, entonces, que la enfermedad Covid-19 no solamente ha sido una emergencia que ha afectado al sector de la salud pública, sino también a las demás actividades de los sectores social, político y económico, esto en tanto que los espacios físicos donde se compartía con los otros, como establecimientos educativos, laborales y de ocio, fueron cerrados de manera transitoria; sin embargo, muchas de las actividades no fueron suspendidas o canceladas, sino que se trasladaron a los medios virtuales no solamente para mantener el contacto social a pesar de la distancia física, sino también para continuar el desarrollo de las actividades cotidianas, de manera que la casa se convirtió en el nuevo domicilio para aprender, trabajar y dispersarse (de la Cruz, 2020; Muñoz y Lluch, 2020; Ortiz, 2020; Pinto y Martínez, 2020; Vicente-Fernández *et al.*, 2020).

Ya que el fenómeno que aquí se estudia es la educación durante el confinamiento por pandemia, es de resaltar que Dussel (2020) habla de este como una *domesticación* o *domesticación* de la escuela, pues millones de profesores y alumnos se quedaron encerrados en sus casas, unos dando clases y otros escuchándolas desde lugares nunca antes pensados, pues lo importante era la privacidad y el silencio; así, espacios como las salas, comedores, habitaciones, cocinas y lavaderos fueron adaptados para trabajar o estudiar. Asimismo, lo que plantean Chacha (2020), Muñoz y Lluch (2020) y Vázquez *et al.* (2020), respecto la educación a distancia, sugiere que esta supone tutorización, orientación, guía y vínculo, en especial cuando va dirigida a los niños de básica primaria, lo que evidencia que durante esta situación se ha precisado como nunca de la complicidad entre los profesores y las familias, para así garantizar que la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje se esté dando en las mejores condiciones posibles y que se estén previniendo posibles consecuencias negativas en el mediano y largo plazo.

Ahora bien, si se piensa en un contexto más amplio la relación familia-escuela, es pertinente decir que desde tiempos inmemorables esta ha sido estrecha y lo seguirá siendo, pues sobre ambas instituciones recae la responsabilidad de educar y formar a los niños que en el futuro tendrán mayor participación ciudadana en las sociedades (Flórez *et al.*, 2017; Vázquez *et al.*, 2020). Lo anterior quiere decir que desde la escuela se busca educar a los niños de una manera más o menos común, siguiendo un currículo preestablecido, por cierto, muy denso y memorístico, que en ocasiones no responde al desarrollo integral del niño, si se tiene en cuenta que la educación socioemocional está ausente (Alcocer, 2017).

Por su parte, la responsabilidad que recae sobre los padres¹ –o quienes hagan sus veces– implica una *actitud* para *acompañar* el proceso educativo y así generar un ambiente idóneo para el aprendizaje, es decir que la función del acompañamiento familiar incide en el desarrollo de las actividades enviadas por los docentes, aun cuando no se cuente con una formación específica, mediante experiencias didácticas que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto intelectual como socioemocional (Vicente-Fernández *et al.*, 2020). Así, dadas las *comunes tareas para la casa*, en ocasiones los padres sobrepasan el límite como acompañantes y hacen las veces de *profesores* de sus hijos(as), ya sea por la cantidad o grado de dificultad de las tareas (Flórez *et al.*, 2017; Muñoz y Lluch, 2020).

¿Qué decir, entonces, sobre el límite de los padres durante la pandemia? Siguiendo a Luis Felipe López-Calva² (como se citó en Pais, 2020), se encuentra que el confinamiento aumentó la preponderancia del *efecto padres*, pues fuera de la escuela estos “juegan un rol fundamental para que esos aprendizajes se den”. Esta periodista también entrevistó a una pareja uruguaya con dos hijos(as) con el fin de mostrar cómo se estaban ajustando a esta situación para mayo de 2020. Al respecto dijeron que no esperaban que el confinamiento por la pandemia los llevaría a hacer horas extras como *maestros auxiliares* de sus hijos(as); los participantes comentaron que solamente con el pasar de los meses encontraron la mejor manera de enseñarles a sus hijos, darles a entender que era momento de conectarse a Zoom y favorecer su concentración, pues no bastaba con el espacio que dispusieron de una manera creativa e improvisada, pese a que ambos contaban con formación posgradual. Planteamiento coincidente con la experiencia de los padres mexicanos que participaron en el estudio de Vázquez *et al.* (2020) y de Pinto y Martínez (2020).

Dussel (2020) planteó esto como un *borramiento* de las fronteras, que confundió y complicó los vínculos entre padres e hijos(as) y se hizo visible en las peleas para que realizaran sus tareas. Ortiz (2020) señaló el aumento de las labores de los padres colombianos, quienes debieron atender al mismo tiempo las labores de su trabajo y el acompañamientos a sus hijos(as), ya fuera durante las clases o para la recepción, desarrollo y entrega de sus tareas. Por su parte, Pinto y Martínez (2020) y Vázquez *et*

¹En adelante se emplea el plural para referirse tanto al padre como a la madre, mientras que el singular no se emplea ya que en las investigaciones no se especifica esta diferenciación y en esta investigación no participan papás.

²Director regional del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para América Latina y el Caribe.

al. (2020) hicieron hincapié en los sentimientos de los padres; así pudieron documentar, por un lado, la desesperación, el estrés y la ansiedad provocados por el desequilibrio entre las labores de su trabajo y la cantidad de tareas de sus hijos(as), a lo que se suma la poca comunicación con los profesores, en algunos casos, y, por otro lado, la posibilidad para involucrar a sus hijos(as) en actividades artísticas, deportivas o de ocio, ya fueran individuales o junto a la familia, tras haber establecido un horario organizado (Vicente-Fernández *et al.*, 2020).

Pais (2020) también señaló que, en el acompañamiento brindado durante esta situación, otros factores que han influido son la motivación y el conocimiento sobre el manejo de plataformas digitales por parte de los padres, el nivel socioeconómico y los ingresos del hogar y los materiales de apoyo que se les puede proporcionar a los niños (Casanova, 2020). Lo anterior coincide con lo propuesto por Dussel (2020) y Muñoz y Lluch (2020), cuando mencionan que en Argentina y España, respectivamente, la pandemia permitió evidenciar las desigualdades entre los hogares, pues muchos no contaban con los medios y recursos (red de internet y dispositivos tecnológicos), así como los padres tampoco tenían los conocimientos para convertirse en cuestión de días en maestros auxiliares (Casanova, 2020; Pinto y Martínez, 2020; Pire, 2020; Vázquez *et al.*, 2020; Vicente-Fernández *et al.*, 2020). De esta manera, las familias tuvieron que priorizar el empleo de, quizá, el único recurso que poseían (celular, por lo general) para la supervisión diaria de las tareas, ya fuera de uno o varios de sus hijos(as); asimismo, esto llevó a que los profesores emplearan diferentes medios y estrategias para mantener una comunicación similar a la que se establecía en el aula.

Por lo anterior, se resalta la comunicación mediante WhatsApp. Ya Chacha (2020), Dussel (2020), Esquivel *et al.* (2020), Muñoz y Lluch (2020), Ortiz (2020), Pais (2020) y Vázquez *et al.* (2020) mencionaron que los profesores han empleado este medio como un recurso creativo que, poco a poco, han ido estructurando para responder al gran reto de la conectividad de sus estudiantes y suplir las falencias de las plataformas digitales tanto institucionales como no institucionales, las cuales demostraron que no estaban adaptadas para este tipo de circunstancias; esto si se considera el contexto de desfavorecimiento social y económico en el que se encontraban muchos hogares alrededor del mundo, que se exacerbó con las condiciones que vinieron tras las formas en las que los entes gubernamentales respondieron a la pandemia (Pire, 2020).

Lo dicho hasta este punto permite evidenciar que, desde el inicio de la pandemia hasta la fecha (junio de 2021), en los diferentes países se ha ido robusteciendo la evidencia anecdótica (Pais, 2020; Ortiz, 2020), reflexiva (Casanova, 2020; Dussel, 2020; Esquivel *et al.*, 2020; Muñoz y Lluch, 2020) y empírica (Chacha, 2020; Pinto y Martínez, 2020; Pire, 2020; Vicente-Fernández *et al.*, 2020; Vázquez *et al.*, 2020) sobre las vivencias de los padres relacionadas con el acompañamiento educativo que han brindado a sus hijos(as) durante el confinamiento obligatorio en casa, lo que pone de manifiesto la importancia de continuar estudiando este fenómeno, estudio sobre cuya ausencia en nuestro país puede decirse que no solamente obedece a la falta de evidencia en nuestro contexto, sino también porque se coincide con Ortiz (2020) al decir que cada familia vive una situación distinta; en ese sentido, varían los retos que enfrentan, así como las maneras, los medios y recursos que emplean para darles solución a estos. Atendiendo a lo dicho, este ejercicio investigativo tuvo como objetivo describir las experiencias de madres, relacionadas con el acompañamiento brindado a sus hijos(as) de básica primaria durante la educación a distancia en tiempos de pandemia.

Metodología

Diseño

Se procedió según el método fenomenológico, pues la pregunta de la investigación indica un interés por las experiencias y es precisamente lo que este diseño permite construir, ya que primero, favorece el acercamiento a los acontecimientos cotidianos o imprevistos que las personas vivencian y a los sentidos que elaboran sobre estos (experiencias prerreflexivas), a partir de los cuales significan y organizan el mundo, y, segundo, posibilita la recomposición de este sistema de significatividades (pensamientos, sentimientos y motivos) bajo determinadas reglas de procedimiento, para así dar cuenta del mundo que los sujetos de investigación revelan, lo que en definitiva permite comprender los sentidos de las expresiones de la vida (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012; Fuster, 2019).

Participantes

Se invitó a participar a 10 madres que al momento de recolectar la información tenían hijos(as) estudiando en dos instituciones educativas adscritas a la Secretaría de Educación de Medellín (Colombia), uno de carácter público ubicado en un barrio del suroccidente de la ciudad y el otro como institución de cobertura³ en un barrio del nororiente, a los que se tuvo acceso dada la cercanía de dos de los investigadores, uno en el rol de madre de una niña de primero y otro en el de profesor-director de un grupo de niños de quinto grado. Así resultó una muestra seleccionada por conveniencia (Hernández *et al.*, 2014), pues se decidió recoger los testimonios de cuatro madres allegadas a la investigadora y seis acompañadas por el investigador.

Técnica de recolección de la información

Considerando la pregunta de este ejercicio investigativo y el diseño que se eligió para darle respuesta, se construyó una consigna que, junto con el consentimiento informado, se envió a través de WhatsApp; esta indicaba lo siguiente: “Teniendo en cuenta la crisis sanitaria del Covid-19, describa cómo ha sido el acompañamiento a su hijo o hija en las tareas escolares”. Adicionalmente se solicitó que, en la medida de sus posibilidades, enviarán su respuesta mediante mensaje de voz.

Procedimiento

Se empleó la forma inductiva o guiada por los datos para analizar la información; de esta manera se transcribieron los mensajes de voz, para así poder leer y reordenar las experiencias prerreflexivas de las madres participantes, esto mediante códigos y categorías emergentes (Coffey y Atkinson, 2003), lo que inicialmente permitió fragmentar el discurso de las madres y, posteriormente, recomponerlo en unas categorías que dan cuenta de las experiencias de los sujetos de estudio (Hernández *et al.*, 2014), es decir, sobre las cuales se efectuó una reflexión desde la perspectiva investigativa (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012; Parra, 2005). En definitiva, resultaron tres categorías, a saber: experiencia de acompañamiento parental (con 22 códigos), percepción de la continuación de la jornada académica (con 11 códigos) y efectos del confinamiento (con 7 códigos).

³Esta figura abarca instituciones privadas a las que el Municipio les desembolsa recursos económicos, lo que les permite operar sin que deban generar cobro a sus estudiantes por concepto de matrícula o mensualidad.

Consideraciones éticas

La investigación se ejecutó bajo lo establecido en las normas científicas para la investigación en salud y en el ejercicio de la profesión de la psicología; en ese sentido, se acogen el Capítulo I de la Resolución 0008430 (MINISTERIO DE SALUD [MINSALUD], 1993) y el Capítulo VII de la Ley 1090 (CONGRESO DE LA REPÚBLICA, 2006), ya que, tratándose de los actos cotidianos y de los significados que los sujetos han construido alrededor de estos, la vía para obtener la información es la investigación con seres humanos. Así las cosas, a los participantes se les respetó su dignidad y libertad, salvaguardó su bienestar, cuidó su integridad, protegió su privacidad y se les proporcionó información durante y al finalizar la investigación. También cabe aclarar que este ejercicio es de riesgo mínimo, pues no se realizó ninguna intervención sobre variables psicológicas (MINSALUD, 1993).

Así mismo, cabe mencionar que la investigación se desarrolló desde el Semillero de Investigación en Psicología Clínica, semillero reconocido y avalado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO– y vinculado al Grupo de Investigación Clínica Psicológica (Código COL0196655). El proyecto se encuentra registrado ante el Centro de Investigación y Desarrollo de UNIMINUTO - Bello con el código PS22-03.

Resultados

Experiencia de acompañamiento parental

En esta categoría se recogen las situaciones que las madres han vivido durante el confinamiento relacionadas con el proceso educativo de sus hijos(as); en ese sentido, da cuenta de los pensamientos que el apoyo brindado a estos(as) ha generado, así como de la motivación para ejecutar dicha labor. Así pues, reconocen que este apoyo ha estado vinculado con la recepción, desarrollo y entrega de sus tareas (ver lo que manifiestan las madres 1, 4 y 8), así como con la adecuación de los espacios para el desarrollo de estas, lo que no solamente ha transformado la forma en que apoyan a sus hijos(as), sino que también lo ha hecho difícil:

El acompañamiento que he tenido con mi hija es estar pendiente de cada taller que manda el profesor cada semana. (Madre 1)

Por ejemplo, cuando me envían los talleres, soy la primera que lo analizo, lo leo y se lo explico a ella. (Madre 4)

En cuanto a las tareas de los niños, no nos ha ido mal; con la ayuda de Dios hemos solucionado todo, hemos estado muy pendientes de las tareas de los niños y nos gusta. (Madres 8)

Dentro de las variaciones, las madres mencionan que el confinamiento por la pandemia ha posibilitado que toda la familia esté reunida y entre todos brindar apoyo, ayuda y explicaciones a los niños, para así garantizar la continuidad de su formación académica. Asimismo, acompañarlos el mayor tiempo posible ha cobrado importancia, pues exhiben que esta experiencia, además de ser nueva, implica un alto grado de compromiso y constancia como padres. Al respecto, las madres 3, 4 y 5 refieren:

Lo que me parece es que en la normalidad casi nunca se puede tener toda la familia junta: el papá siempre trabaja, a veces la mamá también, entonces en este caso podemos estar juntos, apoyarnos y ayudarles; sí, eso es, lo que más importa es que la familia está junta para ayudar, apoyar y explicar y estar con los hijos lo que más podamos. (Madre 3)

La verdad, ha sido una experiencia nueva; requiere de mucho compromiso de nosotros como padres y apoyar a nuestros niños en este proceso educativo y en estas circunstancias. (Madre 4)

La experiencia con las tareas, con la niña que está en quinto, me parece que se ha desenvuelto bien y cuando se siente enredada me pide colaboración. (Madre 5)

Ahora bien, este mismo hecho: brindar apoyo en el proceso educativo, es el que genera dificultades a las madres, ya que, independientemente de que cuenten con la formación académica necesaria para ser las maestras auxiliares de sus hijos, deben ocupar dicho lugar haciendo lo que esté a su alcance de la mejor manera posible y con amor. Ejemplo de lo dicho se puede encontrar en los relatos de las madres 3, 7, 9 y 10:

Aunque no somos profesores, hacemos lo que podemos con mucho amor; tampoco tenemos la capacidad como de tener buenas explicaciones o buenas respuestas para las preguntas que ellos nos hacen. (Madre 3)

Ese proceso es difícil, porque es muy diferente cuando ellos van a la escuela, de tener uno que ayudarlos en todo, porque no es lo mismo que la profesora a que les explique uno, uno tiene muy poca paciencia. (Madre 7)

Bueno, por lo general cuando ellos están estudiando están viendo temas nuevos, pero me parece que están viendo temas que se salen del grado, temas con demasiada dificultad en mi caso y con poco tiempo para enviarlos; entonces montar en las plataformas toda esta información, entonces ha sido trabajoso para mí; en mi caso, yo he estado en mi casa, y no he estado trabajando, entonces a mí me toca hacer mucho trabajo aparte de... (Madre 9)

Han sido un poco complejas porque se está trabajando desde plataformas que uno realmente no tiene buen conocimiento de ellas y que, realmente, pues no es lo mismo estar presencial en un colegio a estar en la casa y desde medios virtuales. (Madre, 10)

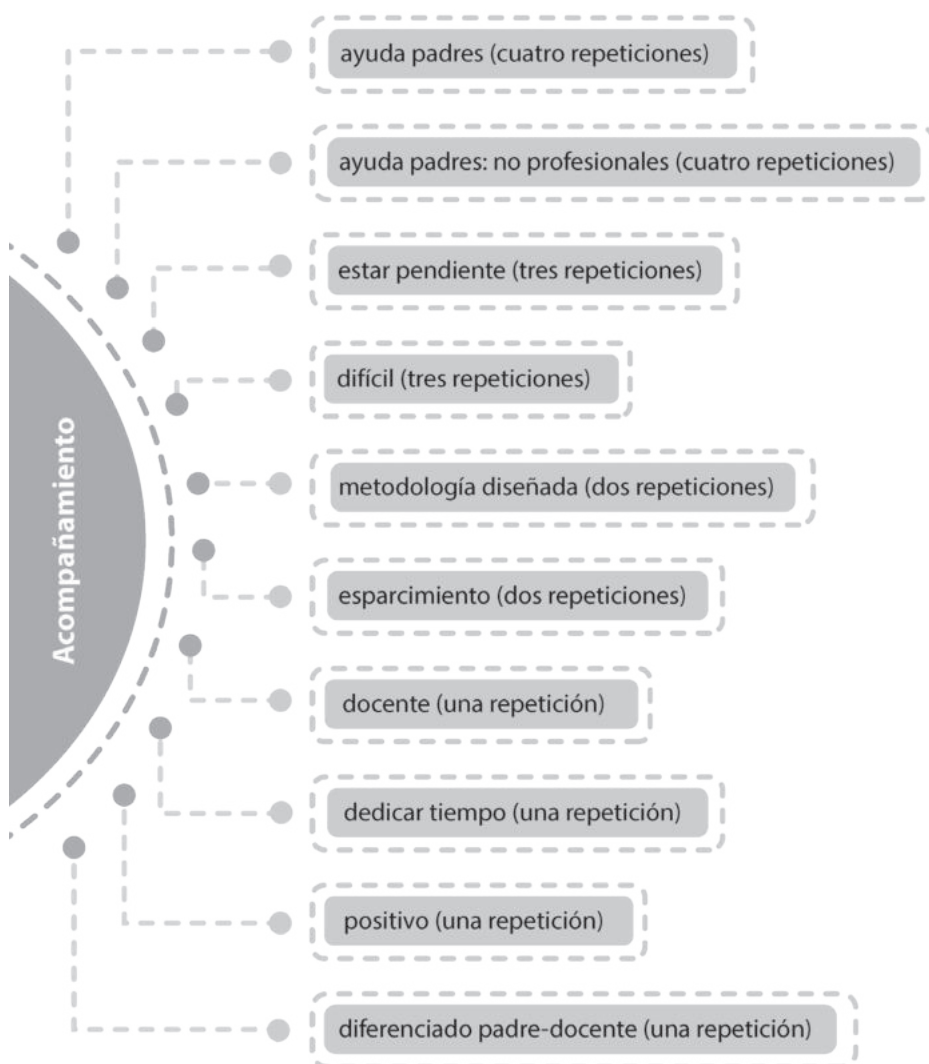
Otro aspecto que las madres han vivido con dificultad en el proceso educativo de sus hijos(as) durante el confinamiento por pandemia está relacionado con que estos(as), por obvias razones, deben permanecer encerrados en sus casas y, en tanto este escenario no ha sido pensado para estudiar, no disponen de un espacio adecuado para cumplir con los deberes académicos, aspecto que supone la distracción de sus hijos(as). Al respecto, las madres 1 y 6 dicen:

El acompañamiento a veces es un poquito difícil, debido al encierro del Covid-19. (Madre 1)

El acompañamiento a mis hijos es un poco complicado debido a que en el entorno, en el espacio y el lugar no es adecuado, ya que en este encuentra variedad de distracciones. (Madre 6)

Adicionalmente, otras madres mencionaron que el acompañamiento lo han experimentado como una oportunidad para diseñar una metodología que incluye momentos para repasar los temas estudiados, el esparcimiento y establecer comunicación con el docente. Finalmente, reconocen que su acompañamiento es positivo; sin embargo, este se diferencia del que brinda el profesor. Respecto a lo dicho en esta categoría, véase la Figura 1.

Figura 1
Tipos de acompañamiento brindado por las madres



Percepción de la continuación de la jornada académica

En este apartado se presenta lo que piensan las madres respecto a la continuación de las actividades académicas de sus hijos(as) durante el confinamiento obligatorio en casa. Así pues, las madres sostienen que la *domicialización o domesticación* de la escuela (según los términos de Dussel, 2020) trajo consigo una sobrecarga en las tareas que sus hijos(as) debían desarrollar, ya fuera por la cantidad o por el grado de dificultad. Un ejemplo de esto lo encontramos en el discurso de la madre 9, en el que, además, se puede evidenciar que ella no está de acuerdo con esta metodología educativa, pues finalmente no son los niños(as) quienes realizan estas tareas, sino los padres, y en esa vía se pierde el sentido del proceso de aprendizaje.

Personalmente, a mi hija la han sobrecargado de muchas, muchas tareas, e incluso algunas tareas que los maestros están poniendo para que los padres hagan, que nunca he estado de acuerdo, que les pongan tareas a los niños para que los padres hagan, porque... por la dificultad de la tarea. (Madre 9)

Por otro lado, hay madres que, reconociendo la cantidad o grado de dificultad de las tareas, manifiestan que estas han contribuido a la regulación emocional tanto de ellas como de sus hijos(as). Al respecto, las madres 1, 8 y 5 dicen:

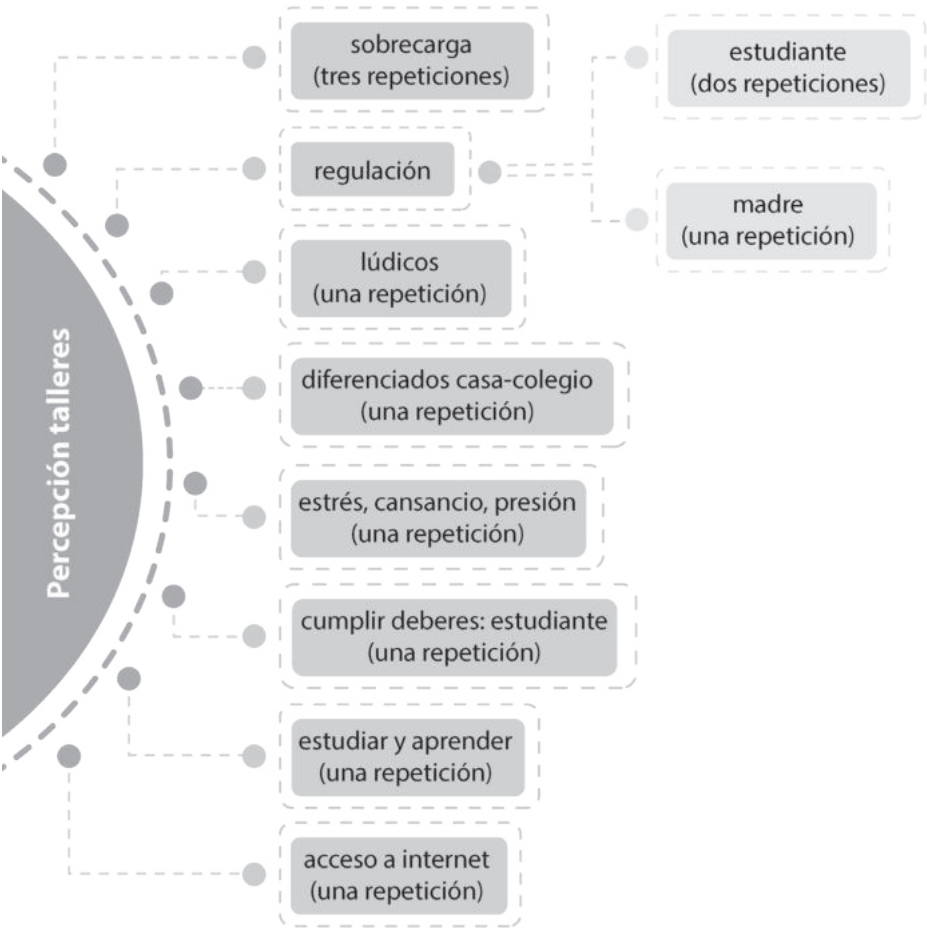
Entonces, también les están poniendo cosas con las que se logra calmar un poco. (Madre 1)

Hemos solucionado todo, hemos estado muy pendientes de las tareas de los niños y nos gusta, nos gusta porque al menos ellos tienen modo de hacer [algo]. (Madre 8)

Hasta el momento me siento bien con mis hijos en el hogar, por ese lado no he sentido tanto como el encierro. (Madre 5)

Lo dicho por estas madres demuestra que ante los talleres hay una percepción tanto positiva (son lúdicos, permiten estudiar y aprender y cumplir los deberes por parte de sus hijos(as)) como negativa (generan estrés, cansancio y presión, además de la dificultad para el acceso a internet). Respecto a lo dicho en esta categoría, véase la Figura 2.

Figura 2
Percepción sobre los talleres para la casa



Efectos del confinamiento

En este punto se da a conocer el impacto que, desde la perspectiva de las madres, ha tenido el confinamiento por la pandemia sobre el transcurso de la vida en familia y el proceso educativo de sus hijos(as). Se logra observar que las participantes tienen opiniones divididas (ver Figura 3): unas hablan de los beneficios desde una postura resiliente (ver lo que manifiestan las madres 7 y 8) y otras de los perjuicios que esta situación ha ocasionado, en especial para los niños(as), pues en tanto están acostumbrados al colegio, al profesor, a sus compañeros, se ponen rebeldes, tienden a compartir menos los nuevos aprendizajes y cuando hay varios niños se interfieren los espacios (ver lo que manifiestan las madres 1, 5 y 6).

Ellos están acostumbrados a estar en un aula de clase con el profesor y sus compañeros, entonces a veces se pone como un poquito rebelde y malgeniada. (Madre 1)

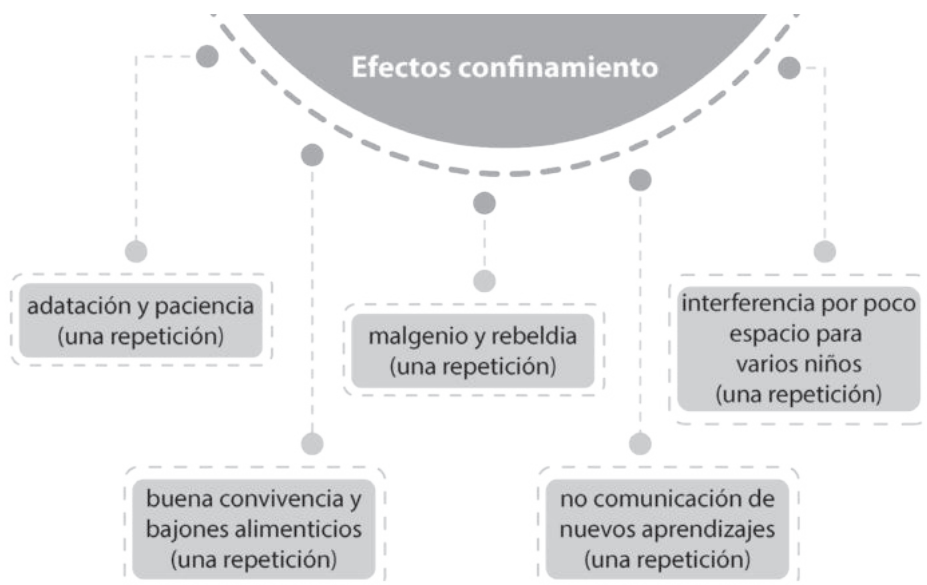
Siempre es mucha la diferencia cuando están en clase, porque ellos llegan diciendo: mami, aprendí tal cosa. (Madre 5)

Es muy difícil también cuando hay varios niños porque todos se interfieren, se distraen; así es muy complicado, ¡no hay cuándo! Ellos tienen su espacio y su lugar, porque ellos acá tienen un espacio, pero los otros niños interfieren cuando hay varios. Para mí ha sido un poco difícil hacerla adaptar a eso. (Madre 6)

Pero bueno, poco a poco nos hemos ido adaptando a estar en la casa y a tener paciencia y a ir comprendiéndonos unos a otros y tratando de salir adelante. (Madre 7)

En cuanto a la convivencia, a pesar de que somos 10 personas, hemos tenido buena convivencia; no nos ha ido mal, gracias a Dios. Hemos tenido bajones en cuanto la alimentación y cositas así de la casa; las hemos superado, gracias a Dios. (Madre 8)

Figura 3
Efectos del confinamiento



Conclusiones

Los resultados de este ejercicio responden al propósito que le dio lugar; así, se presentan las situaciones que vivieron las madres participantes durante el confinamiento por la pandemia al haber brindado apoyo a sus hijos(as) de básica primaria en la recepción, desarrollo y entrega de los deberes académicos y, en ese sentido, en la continuación de su proceso educativo.

De esta manera, para dar cuenta de los significados que le han dado a esta experiencia y de la forma en que han organizado su mundo para afrontar esta realidad, en la categoría denominada “experiencia de acompañamiento parental” se evidenció que las madres piensan que estas vivencias han sido un proceso difícil, de adaptación y paciencia, pues consideran que no cuentan con la formación académica para ayudar a sus hijos(as). A este respecto, mencionan que sus prácticas pedagógicas, sus conocimientos para resolver las tareas asignadas y el manejo que tienen de las plataformas digitales no son suficientes para responder a

las necesidades que presentan sus hijos(as) en la educación a distancia. A lo anterior se suma que en sus hogares no hay espacios adecuados –o que puedan adecuarse– para garantizar la concentración de los niños en el desarrollo de sus deberes académicos y tampoco hay acceso a internet de calidad y estable.

Lo que piensan las madres participantes de este ejercicio respecto a la situación que se ha vivido a nivel mundial es algo que también manifestaron los padres que participaron en la investigación de Pinto y Martínez (2020), quienes la consideraron angustiante, estresante, frustrante y que les causaba enojo por el número de hijos(as) que requerían acompañamiento, la cantidad de tareas asignadas, el no contar con los recursos tecnológicos ni red de internet, la calidad de la comunicación con los profesores, el desinterés por parte sus hijos(as) para estudiar y la dificultad para compaginar las labores del empleo, del hogar y el acompañamiento a su hijos(as); experiencias que les permitieron concluir a los autores que estudiar desde el hogar cambió todas las dinámicas y, por tanto, el proceso ha sido difícil y diferente.

Este desinterés de los estudiantes se puede comprender a la luz de lo que Muñoz y Lluch (2020) y Ortiz (2020) plantean: el aprendizaje que se debía dar no se dio con la misma calidad, pues este no está relacionado con la cantidad de tareas o tiempo dedicado, sino con la conveniencia de dichas tareas, y es claro que alrededor del mundo muchos padres se quejaron por el *bombardeo* inasumible de deberes académicos (Dussel, 2020; Pais, 2020; Pinto y Martínez, 2020; Vázquez *et al.*, 2020). Asimismo, Pinto y Martínez (2020) resaltan que la ruptura en los resultados se dio porque la triada de la educación en el hogar: involucramiento de los padres, condiciones y recursos materiales y compaginación de la educación con la familia, tuvo falencias.

Pese a las dificultades, las madres participantes de la presente investigación no desfallecieron en su labor, pues las motivó el compromiso que han asumido con sus familias y el proceso educativo de sus hijos(as), ya que, si bien ha sido una situación difícil, también reconocen que ha sido una oportunidad –así como lo plantearon Pinto y Martínez (2020) – para que los miembros de las familias se reúnan y apoyen entre sí.

Esto que se señala permite poner en tensión lo que expresaron Pablo Cerdan⁴ (como se citó en Pais, 2020) y Muñoz y Lluch (2020) sobre la correlación que se ha reportado entre el nivel educativo de los padres

⁴Economista que gerencia los proyectos educativos del Banco Mundial en Colombia.

y el proceso de aprendizaje de los hijos(as), así como en el tiempo que dedican al apoyo, ya que, como se puede apreciar, el acompañamiento que las madres brindan para el desarrollo de las tareas va más allá de los conocimientos previamente adquiridos o de la disponibilidad de tiempo, pues este involucra capacidades socioemocionales, lo que Luis Felipe López-Calva (como se citó en Pais, 2020) denomina *transmisión intergeneracional del capital humano*, predominante en América Latina y el Caribe. Dicha transmisión se refiere al ejercicio de motivar a los niños(as) para que encuentren la normalidad que perdieron al dejar de ir a la escuela. Lo anterior deja claro que los padres no dan contenidos académicos a sus hijos(as), pues su función es apoyar a nivel emocional, no suplir al profesor; aspecto que reconocen las participantes de esta investigación al expresar que “aunque no somos profesores, hacemos lo que podemos con mucho amor” (Madre 3).

Ahora bien, no se puede desconocer que, dada la condición crítica que se vive con relación al Covid-19, se han replanteado las dinámicas educativas, pues el hecho de que los profesores se hayan visto movilizados (forzados) a utilizar elementos tecnológicos para dar continuidad al programa académico desde la distancia ha ocasionado que los padres deban disponer de más tiempo para apoyar y acompañar el proceso educativo de sus hijos(as) y, como se evidencia a partir de los resultados de esta investigación, esto ha sido independiente del estrato socioeconómico, lo que tiene sentido si se considera que todas las personas hemos estado conviviendo con el mismo acontecimiento.

Lo que se plantea sobre la mayor disponibilidad de tiempo se liga con lo que puede decirse sobre las experiencias de las madres si se considera la categoría “percepción de la continuación de la jornada académica”, ya que allí se habló sobre el aumento en el número de deberes académicos que los niños(as) debían desarrollar, así como del mayor grado de dificultad de estos; desde esta perspectiva, algunas participantes sienten sobrecarga no solamente para los hijos(as), sino también para ellas, mientras que otras, desde una posición resiliente, acogieron estos deberes como un recurso para regular las emociones propias y de sus hijos(as). Llama la atención este último hallazgo, pues si se vuelve a lo dicho por Muñoz y Lluch (2020) y Ortiz (2020), hasta el momento solamente se había resaltado aquello que causaba malestar de las tareas académicas durante el confinamiento por pandemia; así pues, esto demuestra que, en medio de las dificultades, pueden encontrarse recursos que permitan sobrellevarlas y superarlas.

Finalmente, las experiencias que emergen de la categoría “efectos del confinamiento” están relacionadas con las consecuencias que ha tenido el confinamiento obligatorio en el comportamiento de los niños, ya que las madres perciben que en ocasiones este fue reactivo, ya fuera en el relacionamiento con ellos –aquí el borramiento de las fronteras del que habló Dussel (2020)– o con otros niños, y un poco más distante, pues reconocen que no se vive igual el aprendizaje presencial en el colegio, en el salón de clases junto con el profesor y los compañeros, que en la casa, donde están los padres y otros niños(as), máxime cuando tampoco se cuenta con los espacios y con los recursos mínimos que fueron pensados para la educación; pensemos, por ejemplo, en un pupitre como espacio para recibir clases.

En este punto, es importante no perder de vista que una madre manifestó que la alimentación en el hogar se vio alterada, lo que evidencia que hablar de desigualdades socioeconómicas entre los hogares, cuando se trabaja en el ámbito de la educación, no se reduce a considerar los medios y recursos tecnológicos insuficientes, sean estos tangibles o intangibles (Dussel, 2020; Muñoz y Lluch, 2020), sino que también contempla lo que esto supone para la satisfacción de las necesidades básicas, que, de no presentarse, se sabe que afecta el desarrollo biológico de los niños(as) y, en esa vía, el desempeño académico.

La información presentada demuestra que la actual condición sanitaria representa diversos retos (ver Tabla 1) para las escuelas y las familias en lo relacionado con las dinámicas de estudio que se propusieron para continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que así estas estrategias de contingencia que buscaban seguir atendiendo a los objetivos institucionales y a los procesos educativos de los estudiantes les permitan re-pensar el acompañamiento escolar brindado tanto en la escuela como en la casa, ya sea que se utilicen o no medios digitales, pues, sin lugar a dudas, el confinamiento por pandemia permitió evidenciar que estrategias como la comunicación entre profesores y padres por WhatsApp y los talleres facilitaron la formación a distancia de los estudiantes. Para los padres esto implicó que se vieran en el deber de sortear situaciones precarias como el manejo que tenían de las plataformas digitales, su formación académica, la conexión a internet y la disponibilidad de tiempo para acompañar los procesos formativos de sus hijos(as).

Tabla 1
Retos pospandemia de las escuelas y las familias

Retos
Construir un programa alternativo en el currículo en caso de contingencias, en el que se definan el contexto de estudio, acompañantes, prioridades educativas y formas de acompañamiento (Pinto y Martínez, 2020; Vázquez <i>et al.</i> , 2020)
Elaborar modelos de participación de las familias que permitan fortalecer el vínculo escuela-familia, esta última como entidad necesaria para participar en la tarea de educar, en tanto que puede generar la oportunidad para que las desigualdades no se agraven (Dussel, 2020; Muñoz y Lluch, 2020; Pinto y Martínez, 2002)
No confiar la educación a distancia solamente a los recursos digitales que dependan de la conexión a internet, sino también a otros artefactos como la televisión o el radio, pues es importante considerar que no todas las familias cuentan con los medios y recursos tecnológicos de conexión a internet (Dussel, 2020; Muñoz y Lluch, 2020)
La escuela debe pensarse como un espacio en el que los aprendizajes <i>no</i> estén desligados del contexto cultural, económico, social y político, de manera que estos les permitan a los niños(as) abrirse al mundo y al otro desde el encuentro socioemocional (Dussel, 2020).
El acontecimiento actual, en tanto tiene que ver con la desaparición temporal de los entornos físicos, ha propiciado un desarrollo de los deberes académicos en solitario; de ahí que, a su retorno a la escuela, deban pensarse estrategias que favorezcan la recuperación de ese espacio de encuentro para el aprendizaje en conjunto de los niños(as) (Dussel, 2020).

De la información presentada, es importante resaltar que los participantes fueron en su totalidad madres, debido a que en los grupos de WhatsApp en los cuales estaban tanto la madre como el profesor, participaban predominantemente madres, lo cual puede interpretarse como que son las madres las que se deben ocupar del acompañamiento académico de los niños; sin embargo, hay una limitación de base, y es que el muestreo realizado fue a conveniencia y la pregunta realizada invitaba a hablar de la propia experiencia, lo que pudo haber limitado la posibilidad de que las participantes hablaran de la participación de otras figuras familiares.

Referencias bibliográficas

- Aguirre-García, J. C. y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Alcocer, A. (2017). Los deberes para la casa: exclusión o inclusión educativa. En Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (Ed.), *Las tareas escolares después de la escuela* (pp. 57-74).
- Casanova, H. (2020). Educación y pandemia: el futuro que vendrá. En Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (Ed.), *Las Ciencias Sociales y el coronavirus* (pp. 19-39).
- Chacha, K. B. (2020). Impacto en la educación primaria tras la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia del COVID-19. *International Journal of New Education*, (6), 177-186. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.2.2020.11187>
- Coffey, A. y Atkinson P. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- de la Cruz Flores, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En J. Girón Palau (Ed), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 39-46). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). UNIPE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Esquivel, L., Martínez-Fortún, M., Águila, M. y Llerena, E. (2020). WhatsApps como plataforma para la enseñanza virtual en Imagenología en tiempos de la COVID-19. *EDUMECENTRO*, 12(4), 227-234. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742020000400227
- Flórez, G. A., Villalobos, J. L. y Londoño, D. A. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios*, 11(18), 195-217. <https://doi.org/10.25057/21452776.888>

- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. 6 de septiembre de 2006. D.O. No. 46383.
- Muñoz, J. L. y Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Organización Mundial de la Salud. (9 de marzo de 2020a). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 9 de marzo de 2020*. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---9-march-2020>
- Organización Mundial de la Salud. (27 de abril de 2020b). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Organización Panamericana de la Salud. (11 de marzo de 2020). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Ortiz, B. (2020). Educación virtual, retos de los padres de familia en tiempos de coronavirus. *Revista de Educación Fundación Convivencia*, (23), 10-13. https://fundacionconvivencia.org/apc-aa-files/e31432c890fbcd215d2da8af5b374466/art-2_3.pdf
- Pais, A. (15 de mayo de 2020). Cuarentena por coronavirus: qué es el “efecto padres” en la educación y cómo podría marcar a la generación covid-19. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-52636384>
- Parra, M. E. (2005). *Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales* [Tesis de doctorado, Universidad de Chile]. http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/parra_m/sources/parra_m.pdf

- Pinto, J. E. y Martínez, M. I. (2020). Entre la educación presencial a una educación el hogar. Un largo camino por recorrer en una comunidad rural. En I. Aznar, M. P. Cáceres, J. A. Marín y A. J. Moreno (Eds.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 638-648). Dykinson. [https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6697/1/9788413771724%20\(1\).pdf](https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6697/1/9788413771724%20(1).pdf)
- Pire, A. (2020). Instrumento para evaluar la relación escuela-familia en el proceso educativo virtual provocado por la Covid-19. *Conrado*, 16(77), 298-306. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600298
- Resolución 8430 de 1993 [Ministerio de Salud]. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. 4 de octubre 1993.
- Vázquez, M. A., Bonilla, W. T. y Acosta, L. Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 111-134. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213>
- Vicente-Fernández, P., Vinader-Segura, R. y Puebla-Martínez, B. (2020). Padres ante el desafío educativo en situación de confinamiento: análisis comparativo entre Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Especial), 56-67. <https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2155>

Tercera parte

**Salud mental y retos educativos de docentes universitarios
durante la transición a modalidad remota en tiempos de
pandemia en cauca, Colombia**

Salud mental y retos educativos de docentes universitarios durante la transición a modalidad remota en tiempos de pandemia en cauca, Colombia

*Diana Isabel Girón Madroñero,
Jhonn Jairo Muñoz Hurtado,
Ana Gabriela Barrera Garces,
Thania Melissa Marin Quiñonez y
Zuleimi Yisela López Gue*

Nota del autor

Diana Isabel Girón Madroñero; psicóloga, especialista en Gestión de la seguridad y salud en el trabajo, magister en Salud Pública, docente investigadora de la Fundación Universitaria de Popayán.

Jhonn Jairo Muñoz Hurtado; psicólogo, magister en Psicología de la Salud, asesor de trabajos de grado de la Fundación Universitaria de Popayán.

Ana Gabriela Barrera Garces; psicóloga de la Fundación Universitaria de Popayán.

Thania Melissa Marin Quiñonez; psicóloga de la Fundación Universitaria de Popayán.

Zuleimi Yisela López Gue; psicóloga de la Fundación Universitaria de Popayán.

Cualquier correspondencia con respecto a este capítulo debe remitirse a los autores, a los correos respectivos: isabelgiron@javerianacali.edu.co, jhonn.munoz@docente.fup.edu.co, thaniamelissamarin@gmail.com, yisela495@gmail.com

Al inicio de la pandemia por Covid-19, en el contexto mundial se encendieron las alarmas del sector salud debido al rápido aumento del número de contagios por este nuevo virus. En Colombia se implementaron estrategias de distanciamiento social, confinamiento obligatorio, cese de actividades culturales y recreativas y se pusieron en marcha medidas de bioseguridad, con el fin de disminuir la cifra de contagios en este país (Ministerio de Salud y Protección Social, 2020). Con estas medidas hubo un impacto importante en los sectores económico, social, educativo de la salud, donde se tuvieron que generar diferentes estrategias para solventar los efectos negativos causados por la pandemia (Cabellos-Alvarado *et al.*, 2020).

El importante desafío de las instituciones educativas de educación Superior (IES) durante la pandemia por Covid-19 fue mudar las actividades académicas a la modalidad remota, a través de la adopción de recursos tecnológicos y pedagógicos en escenarios virtuales (Marinoni *et al.*, 2020). A nivel nacional, Colombia no fue ajena a estos cambios en el ámbito educativo, donde las actividades académicas presenciales fueron canceladas, lo que obligó a las instituciones a incursionar en la modalidad remota para continuar con su proceso de enseñanza (Abadía Alvarado, 2020). Cabe resaltar que el cambio a la virtualidad implica un acondicionamiento en estrategias, procesos y contenidos educativos (Aguilar y del Valle, 2016), los cuales influyeron directamente sobre el personal docente, que tuvo que emplear necesariamente herramientas informáticas para continuar con el cumplimiento de sus labores (Roldán y Díaz, 2021).

La adopción del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el sector educativo implica la integración del uso de diferentes recursos tecnológicos que posibiliten el fortalecimiento de competencias informáticas y fomenten metodologías innovadoras en el aula (Said y Valencia, 2015); por lo tanto, los recursos tecnológicos son fundamentales para el desarrollo de la modalidad remota, puesto que una de las características de la virtualidad consta de disponer de un docente en tiempo real, de manera que exista una interacción activa con los alumnos, permitiendo fomentar la creatividad en el aula (Velásquez, 2017).

Otro reto durante la pandemia fue el trabajo desde casa denominado teletrabajo, el cual se puede definir como la actividad laboral en un lugar diferente y a distancia del sitio de trabajo, lugar que por lo común es la residencia del colaborador (Peiró y Soler, 2020). Es así como el confinamiento, la adecuación de un lugar de trabajo, la realización de actividades laborales desde el hogar y la adquisición de competencias en el uso de herramientas tecnológicas pudieron generar en el personal docente alteraciones en su vida con consecuencias en la salud mental, tales como ansiedad, estrés o depresión (Duarte López *et al.*, 2020; Lemos *et al.*, 2019; Roldán y Díaz, 2021).

Las afectaciones psicológicas, entre ellas el estrés laboral en docentes universitarios, fueron un fenómeno existente antes de la llegada de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 (Gutiérrez y Vilorio, 2014) que pudo haberse intensificado con la transición a la modalidad remota, pues la carga laboral disminuyó el tiempo que tienen los docentes para realizar actividades personales, familiares. Esto, además de los salarios bajos, ha repercutido en la satisfacción respecto a su calidad de vida (Castilla-Gutiérrez *et al.*, 2021). De ahí la importancia de las estrategias de las instituciones en la mitigación de las afectaciones a nivel emocional del personal docente. De acuerdo con un estudio de Alvites-Huamaní (2019) sobre factores psicosociales en docentes, el estrés se relaciona con la carga laboral, el ambiente de trabajo y las particularidades de las organizaciones, y, en efecto, el reflejo del desgaste emocional en los empleados se traduce en menor productividad y motivación en sus funciones, además de la disminución de la calidad de los procesos.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación tuvo como objetivo estudiar la transición a la modalidad remota en tiempo de pandemia y el efecto en la salud mental en docentes universitarios de una institución de educación superior del Cauca.

Metodología

Para esta investigación se realizó un estudio de caso de tipo cualitativo, para el cual se implementó la recolección de datos no estandarizados por medio de la técnica de la entrevista semiestructurada y foto voz. Los instrumentos usados fueron la guía de preguntas de la entrevista y dos imágenes para realizar el ejercicio de foto voz (ver Figuras 1 y 2).

Para el análisis de la información se estructuraron tres categorías de análisis denominadas: “transición del rol docente durante la modalidad remota”, referida a la experiencia de la transición a la modalidad remota de los docentes, “apoyo institucional a docentes durante la modalidad remota”, entendido como el servicio de capacitación y acompañamiento en manejo de herramientas TIC y la dotación de los equipos informáticos (software/hardware) por parte de la universidad al docente para el desarrollo de sus labores, y “repercusiones de la carga laboral en docentes durante transición a la modalidad remota”, esto referido a las consecuencias de la carga laboral sobre los componentes psicológicos, corporales y sociales que vivieron los docentes durante la transición a la modalidad remota por la pandemia.

La población participante constó de seis docentes universitarios de una institución de educación superior del Cauca. Como criterio de inclusión, se consideró que fueran hombres o mujeres que hubieran laborado en la institución de educación superior por lo menos durante los años 2019 y 2020. Como herramienta para el análisis de la información, se hizo la transcripción de las entrevistas y técnica foto voz; posteriormente se codificaron las narraciones y se organizaron en una matriz de acuerdo con las categorías de análisis, y luego se empleó el análisis de contenido tomando en consideración los fragmentos de las narraciones más representativas de los participantes, dando así lugar a las unidades de análisis y posteriormente a los resultados.

La investigación acogió los principios éticos a nivel científico, técnico y administrativo a partir del Código Deontológico y Bioético de la Ley 1090 del 2006 en el marco del ejercicio de la profesión de la psicología. De allí que se solicitara la firma voluntaria del consentimiento informado para la participación en el presente estudio. En ese sentido, se salvaguarda la identidad tanto de los participantes como de la institución educativa a la que pertenecen.

Resultados

En este apartado se relacionan los resultados que más se destacan a partir del uso de los instrumentos de la entrevista y foto voz.

De acuerdo con lo anterior, es relevante precisar la primera categoría de análisis: “transición del rol docente durante la modalidad remota”,

la cual permitió comprender la percepción de los docentes sobre los cambios que experimentaron en el proceso educativo durante la pandemia por Covid-19.

Transición del rol docente durante la modalidad remota

El fenómeno del uso de herramientas tecnológicas en el sector educativo durante la transición a la modalidad remota debida a la crisis sanitaria surgió inesperadamente en todos los niveles educativos, como lo mencionan la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL y UNESCO, 2020), quienes señalan que los docentes, durante la pandemia, tuvieron que utilizar plataformas y métodos digitales y, sin embargo, no contaron con una formación previa para su uso. Por consiguiente, reforzar competencias en los docentes sobre el manejo de las TIC suma a una mejor adaptación a las dinámicas virtuales actuales (Ferrada-Bustamante *et al.*, 2021).

Asimismo, se encontró que los docentes debieron recurrir a diversas herramientas tecnológicas con poco o nulo conocimiento de su manejo, tales como plataformas virtuales y programas y aplicaciones móviles que les permitieran el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes, tal como se refleja en el siguiente testimonio: “Hay herramientas que se conocen, otras no; igual toca buscar cuál es la que más se adapta... haces la búsqueda de la herramienta y aprendes sobre la herramienta y replicas también ese aprendizaje para poderla usar con los estudiantes” (Docente 6).

Conforme a un estudio con docentes universitarios en Perú, se encontró que el cambio apresurado a la modalidad remota durante la pandemia, sin contar con habilidades en herramientas virtuales, generó a nivel emocional sentimientos de preocupación y estrés por la falta de conocimiento en el uso de las TIC (Robinet y Pérez, 2020). Lo anterior implica una adquisición repentina de conocimientos sobre el uso de herramientas tecnológicas en la metodología virtual; este cambio inmediato trasciende al agotamiento físico, puesto que muchos docentes no estaban preparados para esta modalidad:

Inicialmente, la plataforma institucional digamos que es como el punto de partida; ya a nivel de estrategias, pues en mi caso, para las presentaciones, yo utilizo Power Point, algunas apps interactivas como Kahoot, Mentimeter, y pues los cuestionarios de Google. (Docente 5)

Como bien refiere el docente en el testimonio anterior, la implementación de las estrategias que acogió a nivel personal para el desarrollo de las clases posiblemente le permitieron generar en su clases remotas ambientes de interacción.

Es importante precisar que la modalidad de teletrabajo trajo consigo nuevos desafíos, entendiendo que los docentes, durante esta modalidad, no solo tuvieron que adecuar un lugar de trabajo sino también evitar interrupciones de estímulos externos producidos por los miembros del hogar (dos Santos Santiago Ribeiro *et al.*, 2020); a causa de la unificación de los espacios laboral y personal, fueron relegados tiempos destinados a sus familias por deberes laborales (Roldán y Díaz, 2021), como lo describe el Docente 5 haciendo alusión al teletrabajo como irrupción en su espacio personal: “La adecuación, la invasión del tema laboral a un espacio personal, no solo en espacio físico, sino de ese campo privado que antes uno tenía como para desconectarse del mundo”.

Igualmente, los resultados del estudio de Castilla-Gutiérrez *et al.* (2021), realizado en Chile, muestra que el incremento de las cargas laborales en docentes durante la modalidad remota repercutió en afectaciones psicológicas y en la calidad de vida del docente por el exceso de trabajo. Los cambios que trajo consigo estuvieron llenos de desafíos y adaptaciones; asimismo, las instituciones de educación superior se enfrentaron a cambios que no esperaban y a necesidades tanto de docentes como de estudiantes que surgieron a partir de la nueva dinámica virtual (Medina-Guillen *et al.*, 2021).

Apoyo institucional a docentes durante la modalidad remota

El apoyo de las instituciones hacia el cuerpo docente durante la transición a la modalidad remota fue fundamental, puesto que la organización debe dotar a los empleados de las herramientas necesarias para que desarrollen adecuadamente sus funciones (Padilla, 2018). Uno de los temas explorados en este estudio fue el de los “recursos tecnológicos brindados por la institución”, entendidos como las herramientas integradas de dispositivos físicos, software tecnológicos y redes de comunicación (Flores y Meléndez, 2017) que la institución puso a disposición de los docentes para la ejecución de sus funciones. A propósito, entre las narraciones de los docentes, se resalta el siguiente

fragmento: “La universidad, efectivamente, nos proporcionó el acceso a la plataforma B-Learning, una plataforma completamente nueva para nosotros como docentes presenciales(...) Pero si hablamos de unos recursos tecnológicos como PC, como Internet, realmente no”.

Según este testimonio, la institución universitaria, al inicio de la modalidad remota, no les proporcionó a los docentes equipos físicos e Internet; no obstante, los docentes argumentaron que se le dio acceso a la plataforma institucional para la gestión de procesos educativos, la cual fue nueva en su momento. Este panorama se replicó en otros países como Paraguay y Ecuador, donde los docentes sufrieron escasez de herramientas tecnológicas para afrontar el contexto de la transición a modalidad virtual en la pandemia (Baque-Castro *et al.*, 2021; Gómez y Rodríguez, 2020). Por su parte, La Organización Internacional del Trabajo (2020) señaló la importancia de brindar herramientas a los empleados para que realicen sus funciones desde sus casas; entre ellas se encuentran la dotación de equipos, los programas informáticos y la conectividad, puesto que el no contar con estos elementos genera una limitación en la ejecución de sus labores.

Teniendo en cuenta lo anterior, si bien la institución dotó de una plataforma institucional, ello no es suficiente sin las capacitaciones continuas sobre el uso de esta. La UNESCO (2019) señala que la inversión de recursos en procesos de capacitación continua en docentes sobre el uso de las TIC debe ser considerada esencial para facilitar la adquisición de competencias y habilidades que le permitan al talento humano educativo dar respuesta a las demandas del contexto.

Dentro de los beneficios de la capacitación continua está el desarrollo eficiente de tareas, lo que a su vez incrementa el factor de productividad y calidad de la labor, al reducir el tiempo adicional que invierte el docente en la búsqueda de materiales y plataformas para el desarrollo de sus actividades académicas (González-González *et al.*, 2020; Lemos *et al.*, 2019). De acuerdo con el siguiente fragmento, se conoce que no hubo un acompañamiento continuo por parte de la institución:

Yo siento que no ha habido un acompañamiento real en este tema... Recibimos una mínima capacitación, cuando empezó la contingencia, sobre el manejo de la plataforma institucional; ya de ahí para allá, todo lo que el profe ha diseñado, ha creado, es mérito propio. (Docente 4)

Los resultados obtenidos denotan que no hubo una formación suficiente por parte de la institución en el uso de las TIC. Los autores Said y Valencia (2015) afirman que la implementación de capacitación continua sobre el uso de estas herramientas dirigida al personal docente se ha considerado un aspecto notable en el siglo XXI, pero ahora esta necesidad se intensificó por la demanda del contexto impulsada por la situación de modalidad remota a causa de la pandemia (Baque-Castro *et al.*, 2021). En ese sentido, el estudio de Sandoval (2020) con docentes en Colombia durante la pandemia resaltó una necesidad latente de capacitación continua para el profesorado, que posibilite la actualización de conocimientos frente al uso de recursos tecnológicos.

Carga laboral

Asimismo, el incremento de la carga de actividades académicas, debido a la nueva demanda en entornos virtuales, repercutió de forma considerable en la extensión de tiempo de trabajo de los docentes. Por su parte, el estudio colombiano de Burbano Pantoja *et al.* (2020) reveló que, a partir de los cambios que se produjeron por la coyuntura del Covid-19, se acrecentaron las actividades de docencia dedicadas a la elaboración de contenido digital, como preparación de clases virtuales, lo que implicó mayores jornadas laborales y horarios de trabajo sin orden.

En el mismo sentido, en las narraciones de los docentes se encontraron acontecimientos similares al del estudio referido, donde aquellos manifestaron un aumento representativo en las actividades y asignaciones académicas, asegurando que la modalidad remota “aumentó los cursos(...) la cantidad de estudiantes tenía grupos demasiado grandes, de 45 personas, y el tema de calificar, revisar(...), también el tipo de proceso evaluativo implicaba mayor desgaste y realmente sí se sintió la carga” (Docente 2).

De modo que la carga laboral, la limitación de acceso a recursos tecnológicos y el poco acompañamiento institucional dificultaron el proceso de transición a la modalidad remota. Las anteriores situaciones generaron insatisfacción en los docentes al no disponer de las herramientas digitales, recursos tecnológicos, físicos y pedagógicos, lo que pudo influir negativamente en la satisfacción profesional, desencadenando sintomatologías en la salud mental de los mismos, entre estas afectaciones, el estrés laboral (Gómez y Rodríguez, 2020).

Repercusiones de la carga laboral en los docentes durante transición a la modalidad remota

Los efectos que experimentaron los docentes debido a todas las situaciones provocadas por la transición de modalidad presencial a remota se manifestaron posteriormente al conjunto de retos a los que se estaban enfrentando (Galvis López *et al.*, 2021), teniendo como consecuencia afectaciones en su salud física, mental y social.

La constante y alta inversión de tiempo en su labor como docentes, las largas horas en una sola posición sin pausas activas y las intensas jornadas frente a sus equipos para la planeación y ejecución de las clases fueron referidas por los docentes como causa de su cansancio corporal. Por su parte, en el estudio de Sarsosa y Charria (2018) realizado en Colombia, se indica que entre las condiciones que más influyen en el desarrollo de estrés laboral, se encuentran las posturas físicas que adoptan los empleados, la carga excesiva y las extensas jornadas de trabajo. En la siguiente narración, por medio de la técnica foto voz (ver Figura 2), se reflejan algunas de estas condiciones laborales que experimentaron los docentes:

Después de ocho horas de clase ya no aguantaba estar sentado; obviamente yo hacía pausas, pero me llevó a tomar acciones porque realmente era agotador, porque así como sale un grupo, inicio con el siguiente y de ahí el siguiente... (Docente 6)

En ese sentido, el docente manifiesta que, frente a los malestares corporales por las extensas jornadas laborales, decidió adecuar su espacio de trabajo para mitigar esas dolencias, lo cual resulta beneficioso para su salud física pues el disponer de un espacio de trabajo mitiga los dolores musculoesqueléticos y secuelas a largo plazo (Alamo Honorio *et al.*, 2021; Torres *et al.*, 2020).

Hay que mencionar, además, que el teletrabajo demanda un elevado control sensorial, principalmente visual y auditivo, por la exposición a equipos electrónicos (Venegas y Leyva, 2020). En el caso de los docentes, las largas jornadas preparando material para el desarrollo de sus actividades académicas generaron una alta exposición de tipo visual, como se muestra en la siguiente narración, por medio de la técnica foto voz (ver Figura 1), en la que el docente expresa cansancio visual: “Me siento identificado; generalmente el tiempo de exposición aumentó muchísimo para todo tipo de equipos electrónicos, como computador y, en mi caso, que siempre me conecte del celular, entonces hay un cansancio visual” (Docente 1).

Acorde con los resultados del estudio llevado a cabo en Argentina por Oros *et al.* (2020), uno de los principales estresores en el docente durante la transición de modalidad educativa fue el exceso de carga laboral, fenómeno que no fue ajeno a la realidad de los participantes en la presente investigación, quienes refieren que durante la modalidad remota tuvieron mayor carga laboral y, por ende, se incrementaron las jornadas laborales y la exposición a sus equipos de trabajo, lo que se manifestó en sintomatologías corporales. Así mismo, Ozamiz-Etxebarria *et al.* (2021) señalan la importancia de tener en consideración el factor de sobrecarga laboral en los docentes, dado que puede repercutir negativamente sobre su salud en manifestaciones como jaquecas y dolores musculares, entre otras afectaciones.

Por otra parte, se identifica que la carencia de tiempo libre por la alta carga laboral en los docentes interfirió en sus vidas personales y sociales, ya que este juega un papel importante en su desarrollo integral. Según Sarsosa y Charria (2018), la carencia de tiempo de los empleados para atender asuntos personales trae dificultades en sus relaciones familiares e interpersonales, así como sensación de aislamiento, tal como lo menciona el siguiente participante:

El estar desde una educación virtual ha generado un mayor tiempo de atención a estudiantes, mayor tiempo para calificar trabajos y esto, pues, ha relegado algunos espacios que yo tenía con mi esposa y con mis hijos... incluso aplazar procedimientos médicos.– (Docente 3)

Según lo manifestado por los docentes, sus relaciones interpersonales en el lugar de trabajo, antes de la pandemia, eran más cercanas:

Yo terminaba mis horas de clase, pero iba y me encontraba con mis compinches, nos íbamos a tomar el cafecito... Acá, pues yo me paro y me tomo el cafecito o hago la pausa activa, pero no siento que haya como una oxigenación. (Docente semestre VII)

De modo similar a lo encontrado en esta investigación, un estudio en Perú consideró que, a causa de la unificación del espacio laboral y personal, se vieron relegados tiempos destinados a las familias de los docentes, por la alta carga laboral (Roldán y Díaz, 2021). Por su parte, dos Santos Santiago Ribeiro *et al.* (2020) recomiendan que, durante el escenario de la pandemia, se organicen los diferentes espacios personales, como de ocio, familiares y de autocuidado, con el fin de no desencadenar afectaciones en su salud mental, física y social.

Del mismo modo, una investigación en Manaví (Ecuador), realizada por García Rodríguez *et al.* (2021) concretó que la totalidad de los docentes encuestados afirmaron tener síntomas por el estrés, relacionados con factores sociales y psicológicos, como sentimientos de apatía y poca comunicación asertiva. Por su parte, Cortés Rojas (2021) identificó un conjunto de problemas que causaron afecciones en los docentes durante el desarrollo de su trabajo académico, más aún cuando se lleva en condiciones inestables, por los que muchos docentes experimentaron frustración y un alto nivel de tensión emocional. Con esto, se identificó que la alta demanda laboral durante la transición a la modalidad remota también tuvo efectos en el estado emocional de los docentes. La cantidad de tareas asignadas y la integración del espacio de trabajo y el personal no solo implicaron un esfuerzo corporal, sino que este devino en un desgaste mental (Gómez y Rodríguez, 2020), con síntomas como “irritabilidad, sí, pues, producto de ese estrés, la calidad del sueño que es algo que no he podido recuperar; eso me ha afectado muchísimo; también algunos síntomas como tristeza, podría ser... frustración, hasta rabia” (Docente 2).

Entre los aspectos que influyeron considerablemente en el bienestar psicoemocional de los docentes durante la transición a modalidad remota, se encuentra la alta demanda laboral (Medina-Guillen *et al.*, 2021). En ese mismo sentido, se halló que factores como la adaptación de un lugar de trabajo, la ausencia de equipos tecnológicos, las dificultades de conexión y las limitaciones en el conocimiento de software y en el acompañamiento institucional implicaron un mayor desgaste cognitivo y físico en los docentes.

Conclusiones

Los resultados expuestos anteriormente permitieron concluir que la pandemia ocasionada por el Covid-19 desencadenó varios desafíos para las instituciones de educación superior, uno de los cuales fue cerrar sus puertas y empezar a vivir la transición a modalidad remota, lo que se convirtió en un reto para las instituciones educativas y el personal docente, ya que todo sucedió de manera repentina y contaban con escaso conocimiento del uso de herramientas tecnológicas en la metodología educativa virtual.

Asimismo, se encontró que, en el contexto institucional, no hubo acompañamiento continuo sobre el manejo de las herramientas tecnológicas a las que se debía acudir, por lo cual el personal docente tuvo la disposición de solventar de manera autónoma el aprendizaje sobre recursos tecnológicos y de interacción que apoyaran el desarrollo de las clases, lo que a su vez implicó mayor inversión de tiempo y desgaste físico y mental.

Junto con ello, otro reto de los docentes fue la adopción del teletrabajo, debido a que tuvieron que adecuar un espacio en su hogar para la ejecución de sus actividades laborales, responder al aumento de carga laboral, llevar a cabo extensas jornadas de trabajo, invertir tiempo en la planeación y producción de material para sus clases y responder simultáneamente a las necesidades de sus familias. Todo lo anterior requirió de un mayor esfuerzo para la adaptación a la modalidad remota por parte de los docentes, y es ahí donde las instituciones deben reconocer y velar de forma consciente por el bienestar integral de los docentes.

Finalmente, se encontraron alteraciones a nivel corporal, emocional y de comportamiento social en los docentes, que posiblemente se debieron a la adaptación a la modalidad remota y a la sobrecarga laboral que tuvieron que sobrellevar durante la pandemia.

Cabe resaltar que el presente estudio mostró una realidad particular de docentes durante la transición a la modalidad remota a causa de la pandemia; sin embargo, se recomienda en próximas investigaciones realizar estudios con una mayor población que permita obtener un panorama más amplio de elementos organizacionales en las instituciones, así como de factores personales de los docentes, para así indagar sobre el entorno laboral en la educación superior y su relación con el bienestar de sus docentes.

Referencias bibliográficas

- Abadía Alvarado, L. K. (Marzo de 2020). El reto que el sector educativo en Colombia debe superar tras la pandemia. *Hoy en la Javeriana*, 59(1355), 9. <https://www.javeriana.edu.co/documents/12789/11569759/Pág.+9.+El+reto+del+sector+educativo.+HJ+marzo+2020+web.pdf/bf0db075-be31-413f-8496-e6d72ec72bf9>
- Aguilar, M. A y del Valle, M. E. (2016). De lo presencial a lo virtual: Caso Universidad Metropolitana. *Opción*, 32(9), 17-31. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21712>
- Alamo Honorio, Y. F., Espinoza Galván, D. P., Huilca Vilchez, H., Miranda Malpartida, A., Palomino Rodríguez, L., Romero Palacios, D. S., Urbano Flores, A., Guzmán Calcina, S. G., Moscoso Carrasco, J. M. y Pérez Carreño, A. A. (2021). Cambios en la ergonomía en tiempos de COVID-19 en estudiantes de una universidad Peruana. *J. health med. sci.*, 7(1), 67-74. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1380599>
- Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141-178. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Baque-Castro, G. Y, Calderón-Chinga, G. M., Campuzano-López, J. G. y Barcia-Briones, M. F. (Febrero de 2021). El rol docente y el estrés de la modalidad virtual. *Polo del Conocimiento*, 6(2), 1016-1026. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/issue/view/77>
- Burbano Pantoja, V. M., Valdivieso Miranda, M. A. y Burbano Valdivieso, A. S. (2020). Teletrabajo académico afectado por el coronavirus: una mirada desde un grupo focal de profesores universitarios. *Revista Espacios*, 41(42), 335-348. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n42p29>
- Cabellos-Alvarado, S. M., Loli Ponce, R. A., Sandoval Vegas, M. H. y Velásquez Perales, R. A. (2020). Niveles de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de educación superior. *Revista Cubana de Enfermería*, 36(2). <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=97123>

- Castilla-Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Bruneau-Chávez, J. y Lagos Hernández, R. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1995>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Agosto de 2022). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19. Organización de las Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Cortés Rojas, J. L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 8(Ed. Esp.). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>
- Duarte López, V. Á., Mosquera Maiguel, Y. M. y Sánchez Castellar, S. A. (2020). *Estrés en docentes universitarios: promoviendo el bienestar en tiempos de coronavirus* [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/18133>
- Ferrada-Bustamante, V., Gonzales-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D. y Castillo-Retamal, F. (Enero-junio de 2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (6), 144-168. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>
- Flores Rivera, L. D. y Meléndez Tamayo, C. F. (Junio de 2017). Variación de la autonomía en el aprendizaje, en función de la gestión del conocimiento, para disminuir en los alumnos los efectos del aislamiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 17(54). <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/7>
- Galvis López, G., Vásquez, A., Caviativa, Y. P., Ospina, P. A., Chaves, V. T., Carreño, L. M. y Vera, V. J. (2021). Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la pandemia Covid-19. *European Journal of Health Research*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i1.1396>

- García Rodríguez, R., Sánchez Parrales, L. V., Dueñas Segovia, F. y Meza Macías, A. (2021). El síndrome de burnout y sus consecuencias en la salud mental de los docentes: Síndrome de burnout y salud mental. *Sinapsis*, 1(19). <https://doi.org/10.37117/s.v19i1.392>
- Gómez Dávalos, N. R. y Rodríguez Fernández, P. (2020). Estrés en docentes en el contexto de la pandemia de COVID-19 y la educación, FENOB UNA: Filial Coronel Oviedo. *AcademicDisclosure*, 1(1), 216-234. <https://revistascientificas.una.py/index.php/rfenob/article/view/89>
- González-González, D. P., García-Herrera, D. G., Cabrera-Berrezueta, L. B. y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Herramientas tecnológicas aplicadas por los docentes durante la emergencia sanitaria COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 332-350. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.786>
- Gutiérrez Strauss, A. M. y Viloria-Doria, J. C. (2014). Riesgos Psicosociales y Estrés en el ambiente laboral. *Revista Científica Salud Uninorte*, 30(1), v-vii. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/view/6411>
- Lemos, M., Calle, G., Roldán, T., Valencia, M., Orejuela, J. J. y Román-Calderón, J. P. (2019). Factores psicosociales asociados al estrés en profesores universitarios colombianos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 59-70. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0001.05>
- Marinoni, G., van't Land, H. y Jensen, T. (2020). *The Impact of Covid-19 on Higher Education around the World*. IAU Global Survey Report. International Association of Universities. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Medina-Guillen, L. F., Quintanilla-Ferrufino, G. J., Palma-Vallejo, M. y Medina Guillen, M. F. (2021). Carga laboral en un grupo latinoamericano de docentes durante la pandemia de COVID-19. *Uniciencia*, 35(2), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ru.35-2.15>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (6 de abril de 2020). *Medidas para afrontar la covid-19 tras un mes de su llegada al país* [Boletín de prensa No 131 de 2020]. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Medidas-para-afrontar-la-covid-19-tras-un-mes-de-su-llegada-al-pais.aspx>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Marco de competencias docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO* (Versión 3). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Organización Internacional del Trabajo. (2020). *El teletrabajo durante la pandemia de COVID-19 y después de ella - Guía práctica*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_758007.pdf
- Oros, L. B., Vargas Rubilar, N. y Chemisquy, S. (2020). Estresores docentes en tiempos de pandemia: Un instrumento para su exploración. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology*, 54(3), <https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i3.1421>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil Santamaría, M., Idoiaga Mondragon, N. y Berasategi Santxo, N. (2021). Estado emocional del profesorado de colegios y universidades en el norte de España ante la COVID-19. *Revista Española de Salud Pública*, 95(1), e1-8. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RESP/article/view/87736>
- Peiró, J. M. y Soler, A. (2020). *El impulso al teletrabajo durante el COVID-19 y los retos que plantea*. IvieLAB. <https://www.ivie.es/wp-content/uploads/2020/05/11.Covid19IvieExpress.El-impulso-al-teletrabajo-durante-el-COVID-19-y-los-retos-que-plantea.pdf>
- Robinet-Serrano, A. L. y Pérez-Azahuanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento*, 5(12), 637-653. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8042542>
- Roldán-Bazurto, M. A. y Díaz-Macías, T. M. (2021). Afrontamiento al estrés por teletrabajo en docentes de la Unidad Educativa Emilio Bowen Roggiero. *Dominio de Las Ciencias*, 7(1), 133-146. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1695>
- Said Hung E. y Valencia Cobos, J. (2015). Factores asociados al nivel de uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas oficiales (IEO). En E. Said Hung (Ed.), *Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia* (pp.103-248). Universidad del Norte.

- Sandoval, C. H. (2020). La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativa Innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24-31. <https://doi.org/https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- dos Santos Santiago Ribeiro, B. M., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. C. M. B. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. <http://ciberindex.com/index.php/ie/article/view/e12983>
- Sarsosa-Prowesk, K. y Charria-Ortiz, V. H. (2018). Estrés laboral en personal asistencial de cuatro instituciones de salud nivel III de Cali, Colombia. *Universidad y Salud*, 20(1), 44-52. <http://dx.doi.org/10.22267/rus.182001.108>
- Torres, S. J., Paladines, C. A., Luzuriaga, W. D. y Cabezas, E. B. (2020). Diseño de estación de telestudio ergonómica para mejora postural en alumnos de posgrado de la Universidad Técnica Particular de Loja - Ecuador. *Revista Espacios*, 41(35), 126-140. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n35/a20v41n35p10.pdf>
- Velásquez, J. C. (2017). Ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad. En R. A. López Díaz (Ed.), *Estrategias de enseñanza creativa. Investigaciones sobre la creatividad en el aula* (pp. 11-29). Universidad de La Salle.
- Venegas Tresierra, C. E. y Leyva Pozo, A. C. (2020). La fatiga y la carga mental en los teletrabajadores: a propósito del distanciamiento social. *Revista Española de Salud Pública*, 94(1), e1-17. https://www.sanidad.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/VOL94/REVISIONES/RS94C_202010112.pdf

Figuras

Figura 1
Agotamiento



Nota. Fotografía empleada en la técnica foto voz. Tomada de Pixabay, por T. M. Marín, 2021. <https://pixabay.com/es/photos/frustraci%C3%B3n-estr%C3%A9s-teletrabajo-6349322/>

Figura 2
Dolor postural



Nota. Fotografía empleada en la técnica foto voz. Tomada de Pixabay, por T. M. Marín, 2021. <https://pixabay.com/es/photos/teletrabajo-estr%C3%A9s-dolor-6349318/>

**Narrativas de estudiantes universitarios
en tiempos de pandemia.
Experiencias múltiples**

Narrativas de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia

Experiencias múltiples

*Diana Marcela Bedoya-Gallego y
Maira Alejandra González-Gaviria*

Nota del autor

Diana Marcela Bedoya-Gallego; psicóloga, magíster en Ciencias del Matrimonio y la Familia y PhD (c) en Psicología, docente investigadora en la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO–.

Maira Alejandra González-Gaviria; psicóloga y estudiante de Maestría en Psicología, investigadora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO–.

Cualquier correspondencia con respecto a este artículo debe remitirse a los autores, a los correos respectivos: dbedoyagall@uniminuto.edu.co, mgonzalez25@uniminuto.edu.co

Las dinámicas a nivel mundial se han visto trastocadas por la aparición del COVID-19 a principios de diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan, China (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020). Dada su capacidad de contagio y fácil propagación, que puso en jaque los sistemas de salud incluso en países con sistemas económicos estables, el mundo entero se vio llamado a la implementación de medidas que implicaron el distanciamiento social, la prohibición de aglomeraciones, el uso de mascarillas, así como la implementación constante de hábitos de desinfección en personas y objetos, medidas que colateralmente suscitaron importantes crisis a nivel económico y laboral, a nivel educativo y, en general, en los estilos de vida y relacionamiento de las personas.

Al respecto, el secretario general de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) afirmó que la pandemia por COVID-19 está teniendo efectos devastadores debido a las fallas de todas las sociedades en materia de desarrollo humano, y señaló que “en un momento en el que necesitamos desesperadamente ir hacia adelante, el COVID-19 nos puede atrasar años, incluso décadas, dejando a los países con retos fiscales masivos y crecientes” (como se citó en Noticias ONU, 2020, párr. 6). El ámbito educativo no es ajeno a esta realidad: estudiantes de colegios y universidades tuvieron que desplazar sus escenarios de socialización y aprendizaje a los hogares, espacios que no en todos los casos estaban preparados física, ambiental, relacional y tecnológicamente para acogerlos, dificultando la continuidad de su formación personal y profesional.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco e IESALC, 2020) señalaron que el cierre de escuelas y universidades en todo el mundo afectó alrededor de 1 570 millones de estudiantes en 191 países, generando consecuencias en la calidad de vida de estos, principalmente de los más vulnerables, aspecto que repercute en la ampliación de las brechas de desigualdad en el aprendizaje, en la marginación y en la posibilidad de deserción por la falta de recursos como dispositivos tecnológicos e internet de banda ancha.

Por su parte, Pedró (2020) señala que los impactos generados por la transición de emergencia hacia la educación a distancia aún no son del todo visibles y, por lo tanto, no están claramente documentados; pese a

ello, es previsible que esta transición tendrá consecuencias en los ámbitos socioemocional, laboral, financiero y pedagógico. Lo anterior se basa en argumentos que recogen la falta de preparación técnica e institucional y sus consecuentes afectaciones en la calidad de la educación y en el acceso a escenarios laborales, así como la pérdida de las rutinas de socialización que se constituían en un factor protector, especialmente en estudiantes con problemáticas preexistentes, detonando la manifestación de cuadros depresivos y ansiosos como resultado de la crisis.

Es en este contexto que el Semillero de Investigación en Psicología Clínica de la Corporación Universitaria Minuto de Dios se interesó por la exploración que hasta el momento se ha logrado hacer respecto de la vivencia de estudiantes universitarios en relación con la pandemia y las medidas que gubernamentalmente se han tomado para contenerla. La revisión de antecedentes permitió identificar que, aun cuando los intereses investigativos con relación al fenómeno son diversos, hasta ahora tienden a concentrarse en aspectos relativos a efectos de carácter biomédico y psicológico asociados al COVID-19, por ejemplo, manifestación crónica de síntomas o trastornos mentales preexistentes y de aparición durante la cuarentena obligatoria (Ribot Reyes *et al.*, 2020), salud mental del personal de salud de primera línea (Sarabia, 2020), recursos psíquicos y afrontamiento positivo (Lluch Canut, 2020), así como algunas reflexiones sobre las transformaciones en las formas de habitar los espacios públicos y privados, transformaciones que en gran medida estuvieron influidas por las medidas de control por parte de los Gobiernos (Velásquez-Arias, 2020).

Por otro lado, Gandulfo *et al.* (2020) compilan una serie de relatos de estudiantes universitarios viviendo la cuarentena en el nordeste argentino. Se trata de textos anecdóticos en los que alrededor de 50 estudiantes de la cátedra de Antropología Social y Cultural describen sus experiencias, imaginarios, contextos, temores, construcciones y transformaciones. En ese sentido, es un texto que aporta en la comprensión acerca de lo experiencial; sin embargo, la literatura revisada evidencia la carencia de un ejercicio de análisis que permita integrar esas experiencias y la forma en la que un colectivo narra la transformación generada, así como los elementos que están en la base de dicha transformación. Bajo este argumento, el presente trabajo se propone describir las narrativas de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia, considerando para ello tres categorías de análisis, a saber: *hechos más significativos, contexto y temporalidad*.

Metodología

Diseño

Se procedió bajo un diseño de investigación cualitativo de tipo narrativo. Se consideró la pertinencia de este método toda vez que permite conocer la configuración particular y compleja que las personas les otorgan a los hechos vividos y la forma como resignifican y renombran los acontecimientos para otorgarles un significado coherente consigo mismos y con el contexto, constituyéndose así en un marco referente de significados y prácticas (Arias y Alvarado, 2015).

Población y muestra

Al partir del muestreo por conveniencia (Martínez-Salgado, 2012), se seleccionaron ocho estudiantes vinculados a tres instituciones de educación superior en la ciudad de Medellín. Dos de las universidades operan regularmente con el modelo presencial y una desarrolla regularmente sus procesos de enseñanza aprendizaje a partir de un modelo de educación virtual. En lo que respecta a los estudiantes, seis de ellos adelantaban formación de pregrado en Psicología y dos en posgrado (especialización y maestría). La Tabla 1 relaciona las características y convenciones usadas para referirse a los participantes en el apartado de Resultados.

Tabla 1
Características de los participantes

Convención participante	Género	Nivel de formación	Modalidad de educación
AA	Femenino	Pregrado	Presencial
JP	Femenino	Pregrado	Presencial
MM	Femenino	Pregrado	Presencial
CO	Femenino	Pregrado	Presencial
MG	Femenino	Pregrado	Presencial
GE	Femenino	Pregrado	Virtual
SC	Masculino	Especialización	Presencial
AG	Femenino	Maestría	Presencial

Técnica de recolección de la información

En conjunto con el formato de consentimiento informado, a los participantes se les envió un documento que presentaba la siguiente consigna: “escribe un texto de carácter narrativo en el que describas cuál o cuáles han sido los hechos más significativos de tu experiencia como estudiante universitario durante la época de pandemia debida al COVID-19 y cuál ha sido el contexto en el que estos hechos han ocurrido, teniendo en cuenta para ello las variables temporalidad y espacialidad. Otórgale un título al texto narrativo que escribas”.

Adicionalmente, los participantes podían agregar una foto que, tomada en un contexto cotidiano y espontáneo, retratara los hechos descritos en la narrativa.

Análisis de la información

Se llevó a cabo un análisis de contenido (Flick, 2007) siguiendo, inicialmente, el proceso de codificación abierta, que implicó la segmentación y clasificación de unidades de significado. Posteriormente, se procedió con un proceso de codificación axial, a partir de lo cual se estableció la relación entre códigos y categorías. Se consideraron tres categorías iniciales derivadas de los objetivos específicos de la investigación, a saber: *hechos más significativos, contexto y temporalidad*.

Consideraciones éticas

La investigación se ciñó a la Resolución 8430 de 1993, en la que se establecen las normas para la investigación en salud en Colombia, y a la Ley 1090 de 2006, en la que se dicta el Código Deontológico y Bioético para el ejercicio de la Psicología en Colombia. En ese sentido, se respetó la dignidad de los participantes y se preservó la confidencialidad de sus identidades mediante el consentimiento informado. Así mismo, atañe mencionar que la investigación se desarrolló desde el Semillero de Investigación en Psicología Clínica, semillero reconocido y avalado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO– y vinculado al Grupo de Investigación Clínica Psicológica (Código COL0196655). El proyecto se encuentra registrado ante el Centro de Investigación y Desarrollo de UNIMINUTO - Bello con el código PS22-02.

Resultados

El análisis de la información permitió la emergencia de 28 códigos a través de los cuales se nombran las experiencias de los participantes en relación con la pandemia y los modos como representan dichas experiencias; adicionalmente, en la categoría *hechos significativos* se presentan las fotografías enviadas por cinco de los participantes (ver Figura 1). La Tabla 2 presenta la relación entre códigos y categorías.

Tabla 2
Relación entre códigos y categorías

Número	Código	Categoría
1	Emoción por lo académico	Hechos más significativos
2	Cumplimiento de un deseo académico	
3	Motivación académica vs. la llegada del virus	
4	Modificación en la socialización	
5	Preocupación académica	
6	Preocupación por el contagio	
7	Preocupación por la economía familiar	
8	Tristeza y autopercepción	
9	Preocupación por el tiempo	
10	Malestar físico y mental	
11	Cambio de residencia	Hechos más significativos
12	Soledad	
13	Revalorización del sí mismo	
14	Estar lejos de la familia	
15	Sobrecarga emocional	
16	Incertidumbre académica	
17	Temor por condiciones médicas preexistentes	
18	Anhelos de encuentros presenciales	
19	Modificación de hábitos académicos	

Número	Código	Categoría
20	Modificación en los escenarios laborales	Contexto
21	El virus y los cambios inesperados	
22	Desesperanza	
23	Antecedentes psicodiagnósticos	
24	Múltiples tareas	
25	Tranquilidad por las vacaciones	Temporalidad
26	Modificación de la rutina de vida diaria	
27	Desestimar la gravedad	
28	Percepción de disminución del tiempo	

Figura 1
Fotografías sobre hechos más significativos



Nota. Todas las imágenes fueron usadas con el consentimiento informado de los participantes.

Hechos más significativos

En la categoría *hechos más significativos* se encuentra información concerniente a aspectos académicos, familiares e individuales. Ahora bien, estos hechos se amalgaman presentando una relación compleja entre sí y permitiendo reconocer que su configuración no depende de una circunstancia aislada, sino que implica diferentes parcelas vitales de los participantes.

De esta manera, las modificaciones, preocupaciones y frustraciones relativas a las actividades académicas se constituyeron en una fuente importante de afectación, que presentó matices según el momento de formación en el que se encontraban los participantes. Algunos de ellos estaban finalizando su formación profesional en el momento en que inició la cuarentena obligatoria, lo que les exigía responder por productos y procesos decisivos para llegar a feliz término en su formación, es decir, práctica profesional y trabajo de opción de grado. Las descripciones asociadas con este hecho refieren la falta de disposición de recursos tecnológicos (computador, teléfono móvil, red de internet), la preocupación por no poder continuar con los estudios debido a las dificultades económicas de la familia y la experiencia de frustración por no poder cerrar la formación tal como lo habían soñado. Los siguientes fragmentos de entrevista refrendan estos planteamientos:

Igualmente por ese tiempo yo pensaba en que mi padre tuviera el dinero recogido para el pago de mi matrícula, porque ante toda la problemática su trabajo disminuía igual que sus ingresos. (Narrativa MM, estudiante de pregrado)

Al parecer para aquellas instituciones de educación las clases virtuales eran la mejor alternativa, incluso yo también lo creía hasta que semanas después de la cuarentena se manifestaron varios inconvenientes, es decir, mi computadora y mi celular se dañaron. Esas herramientas que eran de vital importancia en esas circunstancias para continuar con las clases, para trabajar en mi trabajo de grado y completar mis funciones en las prácticas. (Narrativa JP, estudiante de pregrado)

El computador, el celular, la mesa de escritorio y la silla se habían convertido en mis aliados para recibir mis clases, mis asesorías de grados, para realizar mis prácticas profesionales y para interactuar con compañeros y profesores, ese espacio de mi casa era todo lo que necesitaba para terminar mi semestre, algo totalmente opuesto a lo que había planeado y soñado desde principio de año, resignada con la premisa que se escuchaba en todas partes de que nos debíamos “adaptar”. (Narrativa AA, estudiante de pregrado)

Adicionalmente, dos de ellos se encontraban iniciando su formación posgradual, de manera que la expectativa por trascender la experiencia académica vivida en el pregrado chocó con la irremediable situación de

llevar a cabo sus estudios de manera virtual, lo que redundó en malestar físico y mental debido a las largas jornadas frente al computador, así como en un anhelo creciente del encuentro con el otro, de alimentar los pensamientos a través del diálogo y la cercanía física y, con ello, de otorgarles experiencia vivida a los conocimientos que se empezaban a adquirir, tal como se describe en el siguiente fragmento de entrevista:

Tan solo el sentir de una solitaria estudiante, yo, a quien el confinamiento le demostró la importancia de aquello que durante años ha puesto en segundo plano en favor de su propia construcción intelectual... sí, palabras más, palabras menos, me hace falta levantar la mano para participar, pero, también, interrumpir al otro o ser interrumpida con una burla y largarnos a reír, no sólo él y yo, sino también los demás compañeros, el profesor... ver al otro, escuchar al otro, sentir al otro, es quizá lo que más le hace falta a nuestra educación, hacerse más humanizada; tal vez sea el comentario de una ilusa, pero anhelo el día de volver a un campus, un aula, una biblioteca y, sobre todo, a una cafetería para departir con mis compañeros como toda una intelectual sobre lo cotidiano, porque, ¿de qué nos sirve aprender todo el conocimiento posible, si este no nos hace sensibles al otro?, es más, anhelo conocer a mis compañeros, ya que como primípara sólo he visto sus imágenes animadas y sonoras emitidas en la pantalla de mi computador, eso en el mejor de los casos, pues en otras ocasiones sus fotografías congeladas o iniciales de los nombres emiten vibraciones. (Narrativa AG, estudiante de maestría)

Las referencias anteriores dialogan con los planteamientos de autores como Byung-Chul Han y Slavoj Žižek, quienes presentan tanto una perspectiva realista (Han, 2020; Reyes y Casco, 2020) como esperanzadora (Žižek, 2020; Reyes y Casco, 2020) acerca del resultado de la pandemia en la sociedad. De esta manera, por un lado, se refleja una sociedad desigual que expone a muchos a la falta de recursos y la consecuente responsabilidad individual para afrontar adversidades, incluso de grandes proporciones como una pandemia. Por otro lado, se hace el llamado a una sociedad más humana que en el encuentro y reconocimiento con el otro gestó una red solidaria, no solo en el sentido de los recursos materiales sino en el apoyo moral y en la construcción conjunta que contribuya a la resignificación de los hechos que nos hacen partícipes de una misma sociedad.

Este conjunto de hechos terminó por generar incertidumbre en lo académico, incluso para la participante que, por la modalidad virtual de su universidad, estaba preparada para un proceso de enseñanza-aprendizaje remoto, dado que no se trataba solo de resolver cuestiones meramente académicas, sino también de la sobrecarga emocional que generó la diversidad de información que transmitían los medios de comunicación, los procesos de adaptación que rápidamente tuvieron que implementarse y la multiplicidad de responsabilidades que debieron asumirse tanto para el cuidado propio como para el de los familiares:

En un país como Colombia, las noticias crean una especie de ironía o paradoja para mí [...] atenderlas implica dar un paso a la indignación, a la impotencia y a los insultos; desatenderlas, por otra parte, si bien trae consigo una pauta de autocuidado, podría dejarme desactualizado, desubicado frente a las decisiones que se toman respecto a la existencia en general... (Narrativa SC, estudiante de especialización)

Esta estudiante tiene una misión, un reto; “abrazar la incertidumbre con amor, buscando reencontrar el sentido de vida y un equilibrio entre el bienestar psicológico y el efecto que ha tenido y tendrá la contingencia COVID-19 en su proyecto personal y académico. (Narrativa GE, estudiante de pregrado)

Por otro lado, otros hechos significativos que no tocan directamente con lo académico y, sin embargo, lo afectan, relacionan información concerniente al bienestar familiar, bien sea por el temor a que un miembro de la familia se contagie, bien por la preocupación de que la familia tenga la capacidad de sostenerse económicamente o por las dificultades que se afrontan y la imposibilidad de ofrecerse compañía y apoyo dada la distancia física, lo que hace que los medios de comunicación sean insuficientes y que los acontecimientos que se presentan en medio de la pandemia se tornen más difíciles de afrontar acarreando consecuencias en la salud física y mental, tal como lo describe el siguiente fragmento:

Hace algunas semanas entré en crisis e intenté suicidarse, esto creo que ha sido lo que más me ha marcado en este tiempo de pandemia, primero por la lejanía en la que me encuentro con relación a mi familia y segundo por el hecho de no haber podido viajar en su momento por lo menos para acompañarlos moralmente en este proceso, las dos

semanas siguientes a este suceso fueron bastante pesadas para mí ya que casi que dejé de lado la universidad y algunas responsabilidades del trabajo, me sobrecargué al punto de no poder dormir y estar todo el día cansada. (Narrativa MG, estudiante de pregrado)

Los hechos antes descritos se reflejan en las fotos que enviaron algunos de los participantes, fotos en las que se representa una cotidianidad transferida a las pantallas (ver Figura 1).

Contextos

Estos hechos se amalgaman en un contexto en el que acontece una serie de modificaciones que debieron implementarse sin tiempo para reflexionarlas o para adaptarse favorablemente a ellas, debido a que no se disponía de las condiciones adecuadas para hacerlo:

Los cambios fueron tan repentinos y drásticos que no tuve mucho tiempo para reflexionar cómo serían los hábitos de ahora en adelante, sólo se dejaba venir algo para lo que no estaba preparada y que no tenía ni la menor idea de qué se trataba. Fue en ese momento cuando las clases se redujeron a un computador, un celular, una mesa y una silla, donde debía permanecer sentada gran parte del día, escuchando más y participando menos, ya que no tenía las suficientes herramientas tecnológicas para hacer uso del micrófono y de la cámara, por lo que en la mayoría de las ocasiones me debía limitar a sólo escuchar. (Narrativa AA, estudiante de pregrado)

En otros casos, la exigencia no solo implicaba trasladar la universidad a la casa, sino también el trabajo, o bien asistir las labores de otros miembros de la familia asumiendo múltiples tareas que afectaban la capacidad atencional para atender los compromisos académicos, lo que fue descrito como una experiencia en la que “todo se mezcla”, convirtiéndose en un importante factor estresor, tal como lo describe la siguiente participante:

Estar en casa es diferente a estudiar de manera presencial, todo se mezcla y a veces termina por estresarme. Estudiar en la institución implicaba, no tener distracciones, convivir con los compañeros de clases, realizar los trabajos en los huecos o quedarse en la universidad cuando solo se veían dos clases en la mañana para hacerlos, pero al quedarme en mi hogar, debo

realizar diferentes actividades, hacer el aseo, ayudar a mi madre a recoger el desorden de mi hermana y distribuir el tiempo para hacer trabajos grupales, leer documentos, etc. (Narrativa JP, estudiante de pregrado)

Los anterior suscita discusiones acerca de la forma como se asumen las diferencias conceptuales acerca de lo que en Arendt (1958/2005) se nombra como labor, trabajo y acción, y la función psicológica que cumple dicha diferenciación; no obstante, como refiere Muñoz Terrón (2012), en la vida práctica no siempre es posible sostener dichos límites, dada la complejidad de la relación entre dichos conceptos incluso en acciones relativamente simples, por lo que podría plantearse que un posible efecto de la pandemia se hace visible en el hecho de realzar esa interacción compleja que no siempre es perceptible, lo que da lugar a una forma particular de narrar la experiencia en un contexto también particular.

Por otro lado, los antecedentes psicodiagnósticos también ocuparon un lugar importante en la forma como se habitaron los espacios y en las decisiones que se tomaron para que la salud mental no se viera gravemente afectada. De esta manera, así como se observaron situaciones en las que el espacio era muy reducido, también hubo casos en los que soledad se convirtió en un factor de riesgo al momento de afrontar una cuarentena obligatoria, más aún cuando se cuenta con diagnósticos de trastornos como obsesivo compulsivo, afectivo bipolar o límite y cuando se está en una ciudad distinta a la de origen:

Quisiera agregar que hace ocho años fui diagnosticada con TLP, TAB y TOC. [...] Regresé a vivir con mis padres aproximadamente dos meses luego de iniciar la cuarentena, pues debíamos tramitar el permiso correspondiente para el transporte de una ciudad a otra, fueron semanas intensas y bastante dolorosas, el encontrarme sola me agobiaba. (Narrativa CO, estudiante de pregrado)

Las narrativas de los participantes permiten reconocer que estos contextos se caracterizan por la presencia de aspectos positivos y negativos que acompañaron el proceso de adaptación. En lo que respecta a los aspectos positivos, se resalta el valor de las redes de apoyo, las personas que, pese a la distancia, se constituyen en un aliciente para sobreponerse a la adversidad, tal como se observa en el siguiente fragmento de narrativa:

Aunque no toda mi experiencia fue mala, contaba con compañeras que entendían mi situación, con docentes que intentaban ayudarme en el proceso, a veces me sentía apenada

y otras veces feliz porque tenía su apoyo, después las cosas empezaron a mejorar, recibí ayuda de un familiar político, finalmente conseguí un computador y pude finalizar el semestre. (Narrativa JP, estudiante de pregrado)

También se resalta la actitud resiliente y la disposición a sobreponerse al malestar que esta experiencia insospechada generó, logrando desarrollar recursos que permitieron resignificar la experiencia e incluso descubrir valores nuevos en la propia persona o en la forma como se asume la vida

La cuarentena me confrontó con situaciones que no imaginé, me llevó a renunciar a lo que más quería, pero también me enseñó que vivir va más allá de respirar, comencé a disfrutar de aquello que pasaba por alto, como los olores, los paisajes, los sonidos, y a darle importancia a aquello que adorna mi paisaje psíquico y no el físico. (Narrativa CO, estudiante de pregrado)

En lo que respecta a las características negativas, se refleja la complejidad de un fenómeno que se reconoce en sí mismo grave y preocupante, razón por la que se toman las medidas necesarias para evitar el contagio y se sufre por los seres queridos ante la posibilidad (real o imaginada) de que enfermen o mueran por causa del virus, pero que, además, viene de la mano de una serie de problemas que afectan la economía y el sostenimiento de las familias, que irrumpen en la cercanía y en los lazos con los seres queridos y, en consecuencia, terminan propiciando conflictos al interior de las dinámicas familiares:

En julio volvió a ocurrir algo importante que me alteró emocionalmente y fue que una de mis amigas más allegadas se contagió de Covid, yo pensaba que se podía morir “es que tengo un pensamiento muy catastrófico”, entonces yo la llamaba todos los días para que no se sintiera tan sola y encerrada, todo esto me hizo replantear si mi familia y yo si nos estábamos cuidando bien, me puse muy rígida con el cuidado de todos y esto generó que mi madre, hermana y novio se molestaran, pues yo estaba tan preocupada que los incomodaba limitando la autonomía de cada uno. (Narrativa MM, estudiante de pregrado)

Temporalidad

El factor tiempo transversaliza los hechos y contextos. El estado de cuarentena obligatoria asoció como factor común para todos los participantes la experiencia de reducción del tiempo en conjunto con el aumento de tareas o compromisos, independientemente de las diferencias contextuales en las que se vivió dicha cuarentena. Esto, en gran medida, fue explicado por los participantes como consecuencia de que en un mismo espacio convergieran diferentes roles y funciones, lo que exigía que el establecimiento de límites dependiera de una posición psicológica y no de las diferencias físicas que demarcan los lugares, tal como se observa en las siguientes narrativas:

Inicialmente asumí las clases virtuales con normalidad, creo que no he tenido ningún problema y lo he sabido llevar hasta el momento, pero el hecho de estar en casa todo el tiempo y realizar todas mis actividades, incluyendo el trabajo que siempre ha sido desde casa, sumando la universidad y las actividades a las que estaba acostumbrada, de alguna manera hacen que no me alcance el tiempo, además porque tengo esposo y un hogar en el cual debo realizar actividades diarias. (Narrativa MG, estudiante de pregrado)

Las semanas pasaban y día a día tenía más responsabilidades ligadas a mi carrera, los trabajos comenzaban a hacerse más complejos y demandaban más tiempo, así que el día cada vez lo percibía más corto. (Narrativa CO, estudiante de pregrado)

Todo se mezcla y debo obligarme a dividir mi atención, creo que es más fácil estudiar desde un ambiente lejos del hogar. Me distraigo fácilmente, es algo inevitable estoy en un entorno que siempre he visto para descansar después de llegar de clases, en el que puedo relajarme, mi cerebro ya debe estar acostumbrado a eso, sobre todo si asisto a clases desde mi habitación, ya que es el único lugar con menos ruido. Siento que ya no tengo control de las cosas que siempre he hecho, ahora paso todos los días sentada en la computadora leyendo, haciendo trabajos, estudiando, reuniéndome para hacer tareas en grupo, a pesar de todo mi rendimiento disminuye, no me alcanzan las horas. (Narrativa JP, estudiante de pregrado)

Un aspecto interesante a mencionar es que el período vacacional intersemestral del año 2020 fue un espacio que trajo tranquilidad, debido al cese de responsabilidades académicas, lo que permitió ocuparse con mayor disposición de los eventos familiares que representaban dificultad o temor. Ahora bien, debe señalarse que el acto de dimensionar la complejidad de la situación que se estaba viviendo mundialmente y sus efectos sobre la vida cotidiana o los planes que se tenían a corto plazo fue un proceso que se fue dando a lo largo del tiempo, toda vez que implicó renunciarse a proyectos e incluso a estilos de vida, lo que tuvo como resultado estados de desesperanza y frustración que se fueron acumulando y que llevaron a representar esta como una vivencia extraña e incierta:

Esos 15 días iniciales se convirtieron en 5 meses, en los cuales, para la última esperanza que conservaba de graduarme en una ceremonia presencial, con fotos, compañeros, mi familia y en el campus universitario, se desdibujó finalmente y retornó al computador, la mesa y la silla. (Narrativa AA, estudiante de pregrado)

Por último, se identifica que las modificaciones en la socialización, como dejar de compartir con los amigos, la pareja sentimental u otros familiares, provocaron que el tiempo se viviera con temor y angustia, bien porque los medios para establecer comunicación no alcanzaban a suplir la sensación de tranquilidad que podía generar el encuentro físico, o bien porque la posibilidad de que enfermaran y no volver a verlos representaba una importante dificultad para manejar el tiempo en medio del confinamiento, lo que ha exigido redefinir las lógicas y actividades que vehiculizan la forma como se habitan los espacios y las relaciones.

Conclusiones

Los resultados de la investigación presentados respondían al propósito de recoger las experiencias de un grupo de estudiantes universitarios en diferentes niveles de formación, buscando con ello describir los modos como narran y representan una realidad común que está generando cambios en ámbitos importantes para muchas personas en el mundo y, de manera particular, en niños, adolescentes y jóvenes, quienes debieron

llevar las aulas de clase a sus hogares aun sin estar preparados para ello. De esta manera, se obtuvo información que permite reconocer los sentidos y significados que le otorgan a esta experiencia, las mayores dificultades que han sorteado y los recursos individuales y grupales que han desarrollado para afrontarlas.

En ese sentido, se encuentra que ser estudiante universitario en tiempos de pandemia representa una experiencia compleja que no solo involucra cuestiones académicas sino también familiares e individuales. Algunas de estas cuestiones emergieron durante la contingencia, constituyéndose en un reto inmediato, como, por ejemplo, no disponer de un dispositivo tecnológico y de internet de banda ancha para continuar con los estudios. Otras respondían a problemáticas preexistentes a nivel personal o familiar y que terminaron por agravarse en el periodo de la cuarentena. En ambos casos, un elemento implícito lo constituyen las afectaciones en la salud mental como consecuencia de una serie de estresores que se fueron acumulando a lo largo del tiempo, manifestados en la experiencia emocional de un frecuente estado de temor, ansiedad o frustración.

En lo que respecta a los contextos, hallar que no había condiciones habitacionales o que debían asumirse una multiplicidad de roles y funciones limitó la capacidad de los participantes para adaptarse psicológicamente a la nueva condición; esto permitió reconocer que en sus contextos confluyeron tanto aspectos negativos como positivos, relacionados con la importancia de contar con una red de apoyo disponible que permitiera afrontar dificultades como no poder acceder a las clases de manera regular, asumir una posición resiliente a partir de la cual se descubre el valor trasformador de esta experiencia y, al tiempo, sobrellevar un estado de incertidumbre respecto del bienestar propio y de los seres queridos.

En relación con lo anterior, el tiempo ocupó un lugar importante, dado que se narró como experiencia común la percepción de una reducción de este, en gran medida como efecto de que en un mismo espacio confluyeran diferentes roles y funciones, así como la dificultad para establecer límites que antes estaban dados por las diferencias físicas que demarcan los lugares.

Por último, se resalta que el proceso de dimensionar las consecuencias psicosociales asociadas al COVID-19 se fue dando de manera gradual a través del tiempo; pese a esto, los participantes no fueron ganando tranquilidad, sino todo lo contrario: acumulación de desesperanza

y frustración por la renuncia a proyectos a corto plazo y a los estilos de vida que, generalmente, implican la socialización con los seres queridos. De esta manera, los hallazgos aquí presentados contribuyen a la comprensión acerca de los procesos educativos llevados a cabo en el período de aislamiento por la pandemia por COVID-19, un fenómeno caracterizado por la mediación de contextos virtuales y la incertidumbre; así mismo, dejan líneas abiertas a propuestas que permitan un mayor alcance en dicha comprensión, abordando categorías como *estrategias de afrontamiento, perspectivas de diversidad y género y desigualdad social en contextos educativos*.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2005). *La condición humana* (R. Gil Novales, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1958)
- Arias Cardona, A. M. y Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3022>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Morata y Paideia Galiza.
- Gandulfo, C., Alegre, T. y Domínguez, M. (Comp.). (2020). *El ASPO en Primera Persona. Relatos de estudiantes universitarios viviendo la cuarentena en el nordeste argentino*. Syry. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/111810/CONICET_Digital_Nro.16bb074f-a813-4e28-96b4-3fb93a8c775c_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Han, B. C. (2020). La emergencia viral y el mundo de mañana. En P. Amadeo (Ed.), *Sopa de Wuhan* (pp. 97-111). ASPO. <https://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>
- Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. 6 de septiembre de 2006. D.O. No. 46383.
- Lluch Canut, M. T. (Coord.). (2020). *Decálogos de Salud Mental Positiva adaptados a diferentes situaciones y/o personas afectadas por circunstancias de la pandemia de Coronavirus COVID-19*. Colección OMADO, Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/155018>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Muñoz Terrón, J.M. (2012). Cuidar del mundo. *Labor, trabajo y acción* “en una compleja red de sostenimiento de la vida”. *ISEGORÍA*, (47), 461-480. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2012.047.04>

- Noticias ONU. (14 de julio de 2020). *La pandemia del COVID-19 puede significar décadas de retraso en el desarrollo sostenible*. <https://news.un.org/es/story/2020/07/1477461>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (10 de noviembre de 2020). *Información básica sobre la COVID-19*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>
- Pedró, F. (2020). Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Fundación Carolina*, (36). https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Resolución 8430 de 1993 [Ministerio de Salud]. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. 4 de octubre 1993.
- Reyes, L. G. y Casco, A. R. (2020). Contrastes: Byun-Chul Han y Slavoj Žižek y los escenarios de la postpandemia. *INNOVARE*, 9(1), 46-50. <https://doi.org/10.5377/innovare.v9i1.9660>
- Ribot Reyes, V. C., Chang Paredes, N. y González Castillo, A. L. (2020). Efectos de la COVID-19 en la salud mental de la población. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(Supl.). <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3307>
- Sarabia, S. (2020). La salud mental en los tiempos del coronavirus. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(1), 3-4. <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i1.3680>
- Velásquez-Arias, M. (2020). La ontología territorial del coronavirus. La casa y la ciudad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 25(2), 20-23. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2020.25.2.4>
- Žižek, S. (2020). Coronavirus es un golpe al capitalismo al estilo de 'Kill Bill' y podría conducir a la reinención del comunismo. En P. Amadeo (Ed.), *Sopa de Wuhan* (pp. 21-28). ASPO. <https://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>

Familias rotas ante el contagio por el virus SARS-CoV-2

Un estudio de casos en diferentes países de América Latina sobre fallecimientos familiares múltiples simultáneos por la enfermedad

COVID-19, algunos de sus impactos en la esfera familiar

Familias rotas ante el contagio por el virus SARS-CoV-2

Un estudio de casos en diferentes países de América Latina sobre fallecimientos familiares múltiples simultáneos por la enfermedad COVID-19, algunos de sus impactos en la esfera familiar

Andrea Kenya Sánchez Zepeda

Nota del autor

Andrea Kenya Sánchez Zepeda; licenciada, maestra y doctora en Trabajo Social, psicoterapeuta corporal y danzaterapeuta por el Centro de Atención a la Salud Mental y Emocional Comunitaria de la Universidad Autónoma de Morelos, México; especializada como educadora de Familias en Riesgo y Exclusión Social por el Ministerio de Salud de España; especializada en Acompañamiento Psicosocial a Víctimas de Graves Violaciones a Derechos Humanos y Catástrofes por la Universidad Iberoamericana; coordinadora del Centro de Investigación y Estudios Socio Deportivos (CIESODEP) de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) de la UNAM; profesora asociada C interina de tiempo completo en la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3202-7182>

Cualquier correspondencia con respecto a este capítulo debe remitirse al correo del autor: kenya.zepeda@ents.unam.mx

Dedicado a Doña Esther Serralde y familia.

*San Gregorio Atlapulco, Xochimilco,
Ciudad de México*

Sin duda, el año 2020 será recordado como un parteaguas social, político, biosanitario y económico a causa de la pandemia por la enfermedad COVID-19, originada tras la aparición de un nuevo virus llamado SARS-CoV-2. A partir de todo lo derivado por esta situación, nos dimos cuenta de que en el terreno de las enfermedades, las posiciones privilegiadas en el ámbito económico o político no representan un escudo de protección, ya que un virus lo puede adquirir cualquier persona; pero, efectivamente, no en cualquier lugar, situación o condición socioeconómica puede culminar con la vida de tres, cinco o hasta siete integrantes de una misma familia. Estos fallecimientos familiares múltiples, ya sean simultáneos o en un lapso de tiempo de corto a mediano plazo, han generado verdaderos dramas familiares que no pueden pensarse como momentáneos o circunstanciales, sino que, al igual que el virus, están dejando secuelas transhistóricas importantes para la vida social, comunitaria y económica de quienes hemos sobrevivido a la pandemia misma, pero sobre todo de quienes han vivido estas tragedias en el ámbito familiar.

La salud es un derecho humano esencial que se entrecruza con otros derechos como la vida digna y la calidad de la misma; por tanto, la salud tiene repercusiones e impactos no solo biomédicos, sino también en los circuitos socioespaciales de lo filial y de lo familiar, así como de la cuestión social de las familias dentro de las políticas públicas preventivas, de atención o seguimiento, expresadas en exigencias desde los hogares, reconocidos estos también como espacialidades impactadas sobre todo por el confinamiento como una de las consecuencias más notables de la pandemia.

Algunas perspectivas, sobre todo provenientes de los expertos en finanzas y economía, hablan de la eficiencia o productividad lograda desde el teletrabajo, en términos de costos y gastos, que ofrece la posibilidad de no salir a los lugares de trabajo y convertir, (o mejor dicho, sustituir) los hogares en espacios laborales; lo anterior, sin duda, ha ubicado a los hogares como espacios performativos donde se ha pausado o recrudecido la fractura de convivencia familiar y de descanso.

Estas visiones, provenientes de las ciencias económicas, se muestran insensibles a la cuestión social familiar al no contemplar las difíciles diversidades situacionales en las que se encuentra la mayoría de las familias, por lo menos en las llamadas “economías emergentes”, calificativo asignado a esquemas de desarrollo en Centro y Latinoamérica, e inclusive en Estados Unidos de Norteamérica, que desde la crisis de 2008 arrastra con un quiebre de pauperización de su clase media como resultado de por lo menos 40 años de intensificación de políticas neoliberales.

En este marco de franca pauperización y precarización del nivel y la calidad de vida en las clases medias y bajas en la región de las Américas, de manera simultánea, se ha desarrollado una evidente destrucción de la convivencia familiar, ya que el principal activo es el tiempo, mismo que se ha visto acaparado por la necesidad de productividad así como de incorporación a dinámicas laborales que, tanto para hombres como para mujeres, a veces tienen que duplicarse o triplicarse en múltiples jornadas de trabajo, aparte de la que exigen las labores domésticas y tareas de cuidado dadas o requeridas en los hogares.

Por ello, el “quédate en casa” ha significado para muchas familias regresar a una dimensión conflictiva o casi desconocida, un campo latente de batalla o de tensiones permanentes, o bien una dimensión indiferente, en la que, por muchos años, las inercias de la subjetividad neoliberal (Aleman, 2019) y de consumo, así como de esta apropiación del tiempo de la vida laboral por encima de lo familiar, fracturaron el arraigo de los procesos vitales para la convivencia y la integración sociocultural, así como de la protección psicoafectiva que se presupone que el espacio familiar tendría que brindar. Los multiempleos o trabajos de más de 12 horas de jornada laboral impactaron en las formas y mecanismos convivenciales de diferentes estructuras filiofamiliares en todo el mundo, algo que explican muy bien Bourdieu y Sayad (2017) cuando exponen su tesis sobre “el desarraigo”.

En palabras de Sousa Santos (2016), las familias y los hogares, muchos de ellos reconocidos como “zonas libres de democracia”, incluso, en algunos otros casos, “espacios de excepción” o “no seguros”¹, interpelan las nociones o expectativas construidas hacia las responsabilidades públicas que se tienen que asumir por parte de las familias, sobre todo frente a fenómenos como la pandemia. En efecto, procesos implícitos

¹Como incluso algunas organizaciones feministas llegaron a visibilizar tras la intensificación de actos de violencia en su modalidad doméstica hacia las mujeres.

de cosificación de la vida humana y mercantilización de la misma como objeto de consumo en la reciente época neoliberal suman a la tradición patriarcal y heteronormativa del entendimiento en los roles asignados a los géneros de frente a la organización familiar una desigualdad más, frente a la ya compleja y desafiante coyuntura abierta por la pandemia, sobre todo en el tema de los fallecimientos familiares múltiples simultáneos, como ya se había comentado anteriormente, en lapsos de tiempo muy cortos, difíciles de digerir tanto psicosocial como emocional y financieramente para las familias.

Según Cruz y Monteiro (2021), la mortalidad por COVID-19 en países de América Latina y el Caribe ha sido, en cifras porcentuales, un 32,1% del total de defunciones por COVID-19 reportadas en el mundo, pero, como sabemos, la estadística no necesariamente visibiliza la cruda colocación situacional frente a otro tipo de intersecciones desde la raza, la condición socioeconómica, geográfica o de insuficiente protección social que también presentan estos mismos organismos, como la CEPAL o la OEA, en años previos a la pandemia, lo que hace necesario profundizar en la revisión y valoración de la atención social de los sistemas públicos de salud; eso sin mencionar el abandono de políticas de prevención concernientes al derecho a la calidad de vida, como ejemplo en este sentido, una vida con menos adicciones tanto de sustancias como de comida industrializada, también conocida como “chatarra”.

Se aclara que no se propone una reflexión unívoca sobre el gasto en salud en relación con el producto interno bruto de cada uno de los países, como suele manejarse en los organismos internacionales anteriormente mencionados, porque si esto fuera determinante, ¿cómo entenderíamos lo suscitado en los Estados Unidos de América (USA) por la pandemia? Por supuesto, se reconoce que esta pregunta abre otros caminos de reflexión más amplia así como la identificación de otros factores, no solo de implementación de las políticas, sino de la idoneidad de las mismas en diferentes culturas y sociedades, pero a lo que sí se quiere apuntalar en el presente estudio es a las razones “cómplices” de que la salud haya dejado de ser un bien público para pasar a ser considerada una mercancía, ya que de ello depende que los puentes operativos y de materialización de dicho derecho sean un factor clave en el bienestar de los territorios, de las comunidades y, por tanto, de la vida de las familias y de las personas. En ese sentido, para efectos del presente estudio comparativo, se decidió partir de diferentes casos paradigmáticos sobre fallecimientos familiares múltiples y simultáneos en la región de las Américas, que, con distintas

aproximaciones metodológicas, comparten algunas propiedades y parámetros de análisis que visibilizan la crudeza de las desigualdades vividas en las familias de la región ante estos fenómenos tan crudos de fallecimientos múltiples por COVID-19.

A continuación, se explican los parámetros metodológicos para el abordaje y análisis de dichos casos.

Metodología

La investigación es de corte mixto y utiliza como métodos de análisis el estudio de casos y algunos datos de vitrina estadística sobre acceso a la salud, así como algunos indicadores relacionados con el enfoque de derechos humanos en el impacto de políticas públicas.

Así mismo, para efectos del presente análisis, se rescata la definición de *fallecimientos múltiples* desde el trabajo social institucionalizado en el área de la salud, referencia del Instituto Mexicano del Seguro Social, que define como “los fallecimientos múltiples se dan a partir de acontecimientos o la cadena de los mismos que condujeron directamente a la muerte por condiciones y circunstancias ligadas a accidentes de diferentes tipos con alcance grupal o masivo” (IMSS, 12)². La noción sobre fallecimientos familiares múltiples simultáneos propuesta en el presente trabajo rescata la definición anteriormente citada añadiendo a ella el factor familiar³, haciendo referencia a que estas muertes representan la pérdida de integrantes familiares del primer círculo de proximidad en la vida cotidiana, así como la noción de simultaneidad, referente a los tiempos cortos en los que estos decesos se presentaron ante la coyuntura pandémica por COVID-19.

Entonces, al hablar de fallecimientos familiares múltiples simultáneos, se hace referencia al fenómeno de la muerte de tres hasta siete integrantes

²En base a la política pública de salud en México, la NOM (que quiere decir Norma Oficial Mexicana) es un componente central en manuales de procedimientos y protocolos en las que las instituciones de salud y de seguridad social como es el IMSS se rigen y apoyan. Por lo que la NOM no es que sea una fuente diferente, es un componente normativo de política pública, en este caso de salud, mismo que se cita en el documento de publicación oficial de la NOM y que es divulgada por el IMSS.

³Dado que la definición sobre fallecimientos múltiples no necesariamente implica que las personas fallecidas en un accidente sean todas vinculadas familiarmente a través de parentesco consanguíneo o político-jurídico.

o más fallecidos por COVID-19 en un lapso de tiempo de 2 a 8 semanas, lo que implica un lapso de tiempo muy corto.

Los casos presentados son circunscritos a la región de las Américas, tal como está configurada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), tras la selección de algunos países con características específicas que se detallan en las siguientes dimensiones de análisis. Se utiliza como dinámica analítica la comparación contextualizada (propiedades contextualizadas por países) bajo el método de estudio de caso de tipo *cross-national* de casos documentados en México, Estados Unidos de Norteamérica, El Salvador y Perú⁴.

En la dimensión horizontal de los parámetros analíticos, la variabilidad de la información y documentación de casos está nutrida desde diferentes vías: 1) fuente directa de información a partir de trabajo social directo con familias en procesos de trabajo de campo que involucran acompañamiento social; 2) fuentes indirectas de información a través de resultados y reportes de diagnósticos realizados por estudiantes de prácticas profesionales en formación de trabajo social que han documentado casos de múltiples fallecimientos familiares (primordialmente para el caso presentado en el país de El Salvador), y 3) como tercera vía de acceso a la información de los casos, a partir de notas e investigaciones periodísticas provenientes de los países previamente mencionados para el presente análisis.

En la dimensión vertical de los parámetros de análisis, se refiere a la temporalidad, en la cual la primera determinación presenta el lapso de tiempo en la simultaneidad de los decesos familiares a causa de la pandemia por COVID-19, en la región de las Américas, teniendo como marco las llamadas “olas de contagio”, así como el tiempo en que los países reportaron el registro de sus picos más altos de contagio. En ese sentido, los casos considerados para la presentación del presente análisis consideran casos ocurridos en la primera y segunda olas de contagio, lo cual tiene sentido según la intensificación de la transmisión en la región reportada por la OMS y la Universidad John Hopkins.

Esta temporalidad obedece al lapso entre marzo y diciembre de 2020, considerando por supuesto la diversificación de dinámicas en las cadenas

⁴Casos de México: (1) San Gregorio Atlapulco, Xochimilco, Ciudad de México y (2) Celaya, Guanajuato; caso de El Salvador: (3) Conchagua; Casos de USA: (4) New Jersey y (5) caso de familia migrante, residente permanente en Arizona; caso de Perú: (6) Lima. Se omiten referencias de apellido familiar y nombres dado el principio de protección de datos en trabajos de corte académico y con propósitos de divulgación pública.

de transmisibilidad en cada uno de los países mencionados⁵. Como propiedades contextualizadas se consideran las siguientes propiedades y elementos:

❖ **Dimensión A)**

De los países de donde son provenientes los casos familiares seleccionados para el estudio:

- Componentes de accesibilidad a garantía del derecho a la salud a través de política pública:
 - » Tasas de cobertura en salud (diversificada condición demográfica y laboral⁶)
 - » Asequibilidad (accesibilidad económica)
 - » Proximidad geográfica a servicios hospitalarios (accesibilidad geográfica)
- Índices de positividad (transmisión de contagio)
- Índices de mortalidad (atención y capacidad de respuesta institucional)
- Medidas de mitigación y prevención en el lapso de tiempo de marzo a diciembre de 2020 en los países de donde son provenientes los casos familiares

❖ **Dimensión B)**

De los marcos de referenciación sociocultural o determinantes sociales de posible impacto en la vida y trayectorias familiares de los casos seleccionados para el estudio:

⁵Esto también es importante, porque en muchos países, a la entrada del primer tercio del año, no se tenían campañas de prevención o mitigación tan masificadas como en este momento, lo cuál sería una variable a considerar en la prevención de casos, ya que es una de las propiedades a estudiar en los casos de las familias que propongo comparar.

⁶Tasas de cobertura en salud respecto a la población total, así como a población económicamente activa y, de esta, a la población con empleo informal y la diferencia del porcentaje de población económicamente activa formal (con trabajo registrado, prestaciones y que pagan impuestos) en cada uno de los países que involucran los casos familiares seleccionados para el estudio.

- Porcentaje de población con comorbilidades como diabetes, hipertensión y obesidad⁷, que, según la OMS, son las enfermedades con cronicidad que más complicación presentan en las personas infectadas por el SARS-CoV-2 y que más influyen en los índices de mortalidad por COVID-19.

En el enfoque analítico también se considera la perspectiva programática de los derechos humanos, por lo que la salud es considerada como derecho social en interconexión con otros como la alimentación, la proximidad territorial de servicios en la atención social institucionalizada, así como políticas de prevención, contención y mitigación implementadas en los países seleccionados para el análisis. Así mismo, la concepción de que las familias son sujetos titulares con capacidad de exigibilidad de sus derechos y no de asistencia solamente⁸.

A continuación, son presentados los casos a manera de un planteamiento problemático que, bajo los parámetros anteriores, me permita colocar algunas interrogantes y reflexiones para el análisis.

Fallecimientos Familiares múltiples simultáneos por COVID-19.

*"A cualquiera nos puede dar...
pero no en cualquier lugar mata a familias completas"⁹*

El virus SARS-CoV-2 puede alojarse en todos los cuerpos, pero no en todos los territorios o situaciones arrasa con familias enteras. Sin duda, parece ser que el virus SARS-CoV-2 no es democrático, sino que es un revelador de diferentes y múltiples expresiones de la injusticia social, económica, histórica y cognitiva, como lo explica bien de Sousa Santos (2014).

Los casos que se presentan a continuación, a pesar de sus grandes diferencias incluso en la misma situación de fallecimientos familiares

⁷También conocidas como enfermedades cardiometabólicas de tipo crónico que están teniendo un impacto directo en la mortalidad al desarrollar la enfermedad por COVID-19.

⁸La concepción de derechohabientes en contraste con la visión de clientes de la salud.

⁹Frase mencionada por una promotora comunitaria en San Gregorio Atlapulco, Xochimilco, CDMX, México.

múltiples simultáneos, es evidente que todos presentan rasgos comunes en la ausencia de mecanismos de accesibilidad a la garantía de la salud como un derecho humano y un bien público, como también exponen la precarizada condición de salud como resultado de los altos índices en la prevalencia y presencia de enfermedades cardiometabólicas (hipertensión, obesidad y diabetes) como principales enfermedades de tipo crónico presentes en la región de las Américas.

Así mismo, también es de interés resaltar algunas manifestaciones sobre resistencias culturales e influencia de los procesos de infodemia que, por medio de los medios de comunicación masiva y las redes sociales, han infundido el miedo colectivo y la individualización del horror ante los efectos de la pandemia. ¿Qué características hacen de estos casos familiares problemas estructurales de la cuestión social en el acceso y asequibilidad del derecho a la salud?

Casos de México

❖ *Caso No. 1.- Familia en San Gregorio Atlapulco, Xochimilco, Ciudad de México*¹⁰

Esta familia vivía en la conocida “zona cero” del pueblo San Gregorio Atlapulco, considerado pueblo originario dentro de la Ciudad de México en la demarcación territorial de Xochimilco. Fue una de las zonas más afectadas por el sismo del 19 de septiembre de 2017, al contar con un tipo de suelo conocido como “de transición”, suelo muy blando que ocasionó que, tras el sismo, se cayeran casi todas las casas de la franja cercana al centro del pueblo. En esta zona es donde la familia abordada como caso 1 tenía su vivienda, cercana a la iglesia del pueblo, lugar donde casi todas las casas y cuartos se derrumbaron. Con la presencia de enfermedades

¹⁰Nota sobre la proximidad al caso como advertencia metodológica: Sobre este caso, tengo un trabajo directo de primera mano a partir del trabajo social de campo territorial realizado por prácticas profesionales de trabajo social en el pueblo originario de San Gregorio Atlapulco, demarcación territorial de Xochimilco, Ciudad de México, tras el sismo de septiembre de 2017. En el trabajo territorial durante los procesos de reconstrucción de vivienda social que se realizaron tras el sismo, se pudo trabajar alrededor de dos años con familias damnificadas del pueblo, generando procesos de acompañamiento familiar y sensibilización para la realización del plan familiar de protección civil, así como procesos de promoción y recuperación socioeconómica, ya que la mayoría de las familias afectadas se dedica al comercio; una de ellas es la que se refiere aquí como caso.

cardiometabólicas como la diabetes y la hipertensión, que se acentuaron tras el susto y las dificultades del sismo, dos integrantes de la familia presentaron una condición de discapacidad física y psicosocial.

Una de las características de esta familia es el claro hacinamiento en el que vivían, ya que el terreno y la casa eran de quienes encabezaban la jefatura económica y moral del hogar, que eran la abuela y el abuelo, quienes se dedicaban a la venta de dulces, fritangas, plantas y tacos de guisado. En la casa habitaban dos hijos con sus esposas y una hija con dos de sus hijos, en total nueve integrantes familiares en un espacio aproximado de 69 m².

Cuando llega la pandemia a México, con el primer caso detectado en Ciudad de México a finales de febrero de 2020, en el pueblo no se hablaba de la situación hasta que llegó el cierre de las escuelas y el llamado al confinamiento, conocido como Jornada Nacional de Sana Distancia, situación que no preocupó a la mayoría de la gente, pues decían no creer en la existencia del virus.

Por rastreos epidemiológicos¹¹ en los estudios de contagio realizados en este pueblo originario, ya que fue de los pueblos con mayores índices de fallecimientos en el primer pico de contagios dados en la Ciudad de México, se analizó que el virus pudo llegar al pueblo a través de las personas que iban a comprar o vender sus productos en la Central de Abasto de Iztapalapa. Una de esas personas, que se calcula que fue clave en la cadena de contagios en el pueblo de San Gregorio Atlapulco, fue el vecino de la familia del caso 1 que se aborda en este análisis, dueño de un local de venta de lácteos y carnes frías, que falleció a los tres días de haber presentado síntomas, a mediados de abril de 2020.

El primer fallecimiento en la familia de este caso se dio a principios de mayo de 2020, de manera simultánea al primer pico de contagios en la Ciudad de México. El primer integrante de la familia en fallecer fue el abuelo, quien era diabético y ya se encontraba en una condición de discapacidad física provocada por la misma enfermedad y por complicaciones generadas tras el sismo, un año después del cual se le amputó una pierna. Este abuelo falleció a principios del mes de mayo de 2020. Una semana después, se presenta el segundo fallecimiento, que fue el de la abuela, quien también era diabética y tenía complicaciones de hipertensión que se habían acentuado también tras las consecuencias

¹¹Estudios en desarrollo coordinados por la Secretaría de Salud del Gobierno de la Ciudad de México (SEDESA), septiembre de 2020.

sociales y económicas del sismo. Contiguamente, solo con una semana de diferencia entre cada deceso, falleció la nuera y uno de los hijos de los abuelos, dejando sin proveeduría y cuidado parental a dos niños y una joven adolescente con discapacidad psicosocial. Este caso es una muestra representativa de la complejidad y los retos que presenta la atención a las víctimas por catástrofes múltiples, ya sea por fenómenos naturales o bien por contingencias sanitarias como la que estamos experimentando actualmente.

❖ **Caso No. 2.- Familia en Celaya, Guanajuato, México¹²**

El jefe de hogar, campesino de 51 años, productor de cebolla, por su ramo laboral tenía que realizar viajes frecuentes a la Central de Abasto de la Ciudad de México, ubicada en la demarcación territorial de Iztapalapa, para la venta de su producto. Se narra, por parte de la hija y del hijo que le sobreviven, que los hijos mayores empezaron a advertir a su padre que no fuera a la Ciudad de México, principalmente a finales de marzo de 2020. El campesino programó su última ida a Ciudad de México en la primera semana de abril; a su llegada a Celaya, empezó a manifestar como únicos síntomas dificultad para respirar y dolor de cabeza. Al llevarlo la esposa a una clínica privada, por carecer de cobertura en salud por parte de un sistema público federal o estatal, le informaron que su oxigenación era muy baja.

El campesino estuvo hospitalizado un mes, y falleció el 21 de mayo de 2020. Tres semanas antes, su esposa, un hijo, una nuera y un nieto también presentaron síntomas y tuvieron que ser hospitalizados en una misma semana. Ellas y ellos fallecieron también en un intervalo de una semana durante el mes de junio de 2020. La hermana del campesino refiere que los hijos sobrevivientes tuvieron que vender todas las parcelas y propiedades para pagar las hospitalizaciones y los funerales de cinco de nueve integrantes de la familia.

El caso anterior fue reportado por el Gobierno del Estado de Guanajuato (2020).

¹²**Nota sobre la proximidad al caso como advertencia metodológica:** caso documentado a partir de fuentes periodísticas locales y estatales, así como del rastreo de la ficha de información proporcionada por las oficinas del Sistema de Desarrollo Integral para la Familia del municipio de Celaya, Guanajuato.

Caso en El Salvador

❖ **Caso No. 3.- Familia en Conchagua, El Salvador¹³**

La familia, habitante del municipio de Conchagua, recibe la noticia de que su familiar, tío abuelo (que vivía solo) falleció en la ciudad capital de San Salvador el 16 de junio de 2020 a causa de un paro cardíaco con posible diagnóstico de COVID-19. La familia decide, al ser su tío originario de Conchagua, trasladar el cuerpo de San Salvador a dicho municipio. Con pleno desconocimiento de los protocolos internacionales que recomendaban no realizar sepelios o velaciones sino incinerar de manera inmediata, tanto la familia como las entidades institucionales de salubridad y jurídicas permitieron que el cuerpo fuera trasladado por una compañía funeraria al municipio costero ya mencionado.

La familia realizó la velación y el entierro según los usos y costumbres del pueblo avalados por la familia. En el mismo velorio, uno de los dos integrantes de la familia que fue a la capital para arreglar los trámites respectivos, así como el traslado del cuerpo, empezó a presentar sintomatología. Para el 30 de junio, este integrante fallece por complicaciones a causa del COVID-19, mientras que su esposa, con tres días hospitalizada y una prueba diagnóstico que confirmaba la presencia del virus, fallece en la primera semana de julio del mismo año.

El velorio fue considerado un punto de contagio, ya que, después del mismo, se develó la sintomatología de un brote que involucraba a más de 45 personas diagnosticadas que presentaron sintomatología después de cinco o seis días de haber asistido. El municipio decidió higienizar calles, espacios públicos y, principalmente, la casa donde fue realizado el velorio.

¹³**Nota sobre la proximidad al caso como advertencia metodológica:** de este caso se tiene conocimiento a través de tutorías de curso brindadas a estudiantes en formación de Trabajo Social de la Universidad Andrés Bello de El Salvador. En las asesorías a los trabajos finales de un curso sobre Intervención Social con Familias, uno de los equipos de estudiantes provenientes de la sede de San Miguel presentó el diagnóstico de este caso, con el cual las y los estudiantes habían tenido contacto directo a través del trabajo de campo realizado por las prácticas escolares de formación. En cuatro sesiones tutoriales, se habló y analizó el caso, sesiones en las que las y los estudiantes resaltaron la falta de responsabilidad y conciencia de la población para atender las medidas de mitigación y prevención, a lo que repliqué y propuse que también podríamos abordar el análisis del caso a partir de las deficiencias en cobertura de políticas públicas de salud en el área y en el país.

Casos en USA

❖ **Caso No. 4.- Familia en New Jersey, USA¹⁴**

A mediados de marzo de 2020, al menos 10 822 personas habían arrojado resultado positivo para SARS-CoV-2 en todo Estados Unidos, siendo enero y febrero dos de los meses con más masiva propagación del virus después de que China hubiera advertido de su surgimiento y aparición.

El caso de la familia Fusco, de origen italoestadounidense y radicada en New Jersey, fue uno de los primeros y más publicitados casos por fallecimientos familiares múltiples. La matriarca de la familia, de 73 años, falleció a mediados de marzo, después de que dos de sus hijos ya habían fallecido 8 y 5 días antes de que ella falleciera sin saber del deceso de sus descendientes. Las esposas de los hijos fallecidos también se encontraban graves en un hospital, así como cuatro nietos y tres hijas más de la familia, que en total contaba con 11 hijos y 27 nietos. Se analiza que el contagio se dio en una reunión familiar del típico asado en domingo a finales de febrero. En esa época la gente pensaba que el “virus chino”, como lo empezaron a llamar en USA, estaba muy lejos de llegar a sus comunidades y a sus vidas.

Cabe resaltar que las esposas de los hijos también fallecieron, después de hospitalizaciones más duraderas, casi de un mes y medio. Una de las hermanas sobrevivientes resalta la dificultad del proceso y elaboración de duelo ante la imposibilidad de hacer velaciones y sepelios según las tradiciones de sus orígenes duales como familia con antecedentes italianos en USA. Como un rasgo importante en la familia Fusco, la presencia de obesidad mórbida y de hipertensión controlada en los hijos fallecidos es un dato anexo al caso.

El caso anterior fue narrado por Tully (2020).

¹⁴**Nota sobre la proximidad al caso como advertencia metodológica:** caso documentado a partir de notas periodísticas. Este caso fue, quizá, uno de los primeros más publicitados y divulgados por medios de comunicación norteamericanos e internacionales, corroborado por la Agencia EFE (2021) y con el rasgo de fallecimientos familiares múltiples como un fenómeno que ya empezaba a manifestarse en varios países, sobre todo de la región de las Américas, ya que desde Europa se sabía de contagios pero no de fallecimientos de varias personas integrantes de una misma familia y casi al mismo tiempo.

❖ **Caso No. 5.- Familia migrante mexicana, residente permanente en Arizona, USA¹⁵**

El jefe de hogar de esta familia, originario de Puebla, México, residente temporal en USA, ha perdido a siete familiares y su negocio de comida mexicana, que quebró tras afrontar las medidas de confinamiento y, con ello, la depresión de consumo en restaurantes, así como las millonarias facturas médicas de la hospitalización de los siete integrantes de la familia que fallecieron. Aun en medio del negro panorama, nació una hija suya y de su esposa, a la que considera como una “bebé milagro”. La mayoría de los fallecidos fueron tíos y primos que cruzaron al otro lado ya que el negocio de comida mexicana que vendía tamales y tacos “De Puebla” iba marchando muy bien y todos trabajaban como parte del restaurante, lo que hacía del negocio una empresa completamente familiar.

La madre del jefe de hogar, mujer de edad avanzada, también estuvo hospitalizada, pero pudo salir adelante aunque la estancia en el hospital fue de aproximadamente dos meses y, por tanto, con un costo elevadísimo. La dificultad de la gente migrante en USA y casi en todos los países es conocida, ya que no pueden acceder a sistemas de servicios públicos por el miedo a ser deportados por permisos no actualizados o por su condición de indocumentados. Además de esta situación ya precaria y difícil, se sumaron las agresiones xenofóbicas agravadas en los últimos tiempos políticos en USA que acentuaron la división y la narración política del *Make America Great Again*, ya que, aunque el jefe del hogar trató de vender comida para llevar a casa, narra que la gente que llegaba al restaurante ya no consumía sus alimentos y le decía que lo mejor que podía hacer era “regresarse a su país”.

¹⁵**Nota sobre la proximidad al caso como advertencia metodológica:** caso documentado a través de investigación periodística divulgada por medio independiente de información en idioma español en Arizona, USA. (EFE, 2021) Aun cuando ha habido muchos casos de contagio intradomiciliario, así como de fallecimientos familiares múltiples en familias de origen mexicano en USA, este caso, por los rasgos que se presentan en la investigación periodística acerca de las consecuencias de riesgo social estructural, parece un caso paradigmático de lo que las diversas familias en condición de migración pueden estar padeciendo como consecuencias de la pandemia por COVID-19.

❖ **Caso No. 6.- Familia en Lima, Perú¹⁶**

Familia de clase media, en la que se presentaron cinco fallecimientos familiares múltiples por COVID-19 mientras que cuatro se encontraban hospitalizados. Un rasgo importante de este caso es la cohabitación de 17 miembros de la familia en una casa multifamiliar de cuatro pisos en el distrito de Chorrillos al sur de Lima, Perú. El primero en fallecer fue uno de los siete hermanos del matrimonio del caso citado; a la semana fallece el patriarca de la familia, hombre de aproximadamente 80 años que se desempeñaba como fiscalizador de la municipalidad de Chorrillos; una semana después del fallecimiento del esposo, muere la esposa y, 15 días después, fallecen dos hijos más de la familia, dejando cuatro hermanos sobrevivientes de un total de siete.

Con la presencia de diabetes en el caso del patriarca de la familia, este incluso falleció en el automóvil, dado que no lo aceptaban en ningún hospital a causa de la saturación del sistema de salud y la ausencia de camas. Los últimos dos hermanos en morir lo hicieron en hospitales muy distantes entre sí en los que se pudo encontrar un lugar, complicando así las gestiones de cuidado y seguimiento familiar, ya que el resto de las y los integrantes de la familia tenían que hacer traslados diarios de más de cuatro horas entre uno y otro hospital.

Este caso fue reportado por la Agencia AFP (2020).

¹⁶**Nota sobre la proximidad al caso como advertencia metodológica:** caso documentado a través de notas periodísticas; fue publicitado como uno de los primeros fenómenos de fallecimientos familiares múltiples por COVID-19 en la capital peruana. Caso representativo también a raíz de que la mayoría de los integrantes fallecidos eran servidores públicos del sector de la justicia en Lima.

Resultados

La COVID-19: injusticia económica y territorial en el acceso a la salud

La recopilación de casos hablan por sí solos: el arrastre de las secuelas tanto económicas como emocionales en estas y otras tantas familias que, incluso con una o dos personas hospitalizadas, se ven despojadas de sus ahorros o de sus recursos activos y empujadas a sobreendeudarse por los estrepitosos gastos en las situaciones anteriormente narradas; eso sin hablar del desgaste y nudo vacío ante la imposibilidad de un rito de duelo en las personas integrantes de la familia que sobreviven, y resistir el no entendimiento de cómo, de unos meses a otros, sus vidas sufrieron un cambio tan radical.

En el primer caso que se muestra desde México, incluso al ser un pueblo originario, una clínica u hospital de atención de urgencias se encuentra aproximadamente a una hora y 20 minutos. Para este mismo caso, las estadísticas finas respecto a la situación del COVID-19 que el gobierno de México ha abierto a través del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2021) señalan que en Xochimilco solo se cuenta con una cama y un doctor por cada 100 000 habitantes, lo que refleja el drama de la atención pública en salud, cuanto más si se retoman los antecedentes del caso: una familia que apenas se estaba recuperando de las secuelas del sismo ocurrido en septiembre de 2017.

Otro rasgo que se presenta en este y otros casos es la recurrente dinámica de acudir a los servicios de salud más locales y comunitarios, conocidos como las orientaciones médicas, los cuales expiden recetas que, al ser compradas en las farmacias cercanas que brindan estos servicios, proporcionan medicamentos rápidos y efectivos para que la persona pueda rápidamente incorporarse a su actividad laboral. Este sistema de disponibilidad de servicios médicos, aunque ha desahogado la presión de demanda en dichos servicios de primera atención en el sistema de salud pública, también ha generado una dinámica momentánea y fugaz sobre el cuidado, la prevención y seguimiento de la salud.

Otro aspecto en esta inercia en sistemas de salud similares o “por conveniencia” es el que se ratifica con los datos de la Organización

Panamericana de la Salud y la Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud (2017), que muestran algunas respuestas a la pregunta “¿cuánto gastan de su bolsillo las personas que habitan en la región de las Américas en materia de salud?”, sobre todo en la demanda de servicios de primera atención.

En la Tabla 1 se muestra un cuadro de datos que cruzan estadísticas sobre el empleo, la inversión en salud por parte de los Estados, rasgos de accesibilidad y propiedades contextuales a tomar en cuenta en la reflexión y análisis de cada caso familiar estudiado.

Tabla 1
Diferentes ventanas de accesibilidad a la garantía del derecho a la salud¹⁸

Propiedades contextualizadas	Países			
	MÉX	USA	SV	PE
Accesibilidad en garantía del derecho a la salud a través de política pública (gasto público en salud como porcentaje del PIB ¹⁹)	2.8%	17.1%	4.4%	3.1%
Tasas de cobertura de salud				
PT ²⁰	82.7%	92.1% ²¹	72%	76%
PEA ²²	61%	62%	59%	78%
PEI ²³	58.3%	49%	34%	50%

¹⁸En los países de donde provienen los casos familiares seleccionados para el presente comparativo.

¹⁹Según mediciones estudio de Organización Panamericana de la Salud y Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud (2017).

²⁰Población total.

²¹Cabe aclarar que, para el caso de Estados Unidos de Norteamérica, la expresión “Con cobertura de seguro de salud” no refiere a lo mismo que en los sistemas de seguridad social instituidos en Centro y Latinoamérica, ya que este “seguro” en salud consiste en un subsidio federal que paga a entidades privadas y que puede o no cubrir gastos médicos mayores en salud o bien cobertura de salud más recurrente en el primer nivel de atención.

²²Población económicamente activa. Datos estimados al 2020, ya con el impacto por el COVID-19 en las economías del mundo, por la Organización Internacional del Trabajo (OIT, s.f.).

²³Población con empleo informal.

Propiedades contextualizadas	Países			
	MÉX	USA	SV	PE
Tasas de cobertura de salud				
PEA1 ²⁴	41.8%	50.9%	26%	49.9%
Asequibilidad ²⁵ (accesibilidad financiera o económica basada en el concepto “gasto de bolsillo” que mide el impacto del gasto de salud en los hogares)	42%	11.1% ²⁶	29.9%	28.9%
Proximidad de referenciación a servicios hospitalarios (accesibilidad geográfica)	No se encontró como tal un dato que mida la distancia promedio de hospitales de tercera atención o de especialidad con relación a zonas habitacionales en cada país y en cada zona (considerando que solo dos casos de los ocho que se toman en cuenta para el análisis provienen de zonas semirurales a urbanas), pues la única medición refiere a diferencias entre zonas rurales y urbanas en horas más cercanas de un hospital con dichas características, por lo que se decidió sumar la referencia del dato que se presenta a continuación. El dato de unidades hospitalarias por número de habitantes no está tan estandarizado en los diferentes países que se toman para este estudio, como si lo está el dato de “camas de hospital por cada 1 000 habitantes”, el cual también es considerado como un dato crucial cuando se trata de pensar en la atención de urgencia en la pandemia y el cual, en todos los casos documentados, muestra una necesidad de referenciación clara y preocupante.			

²⁴Población económicamente activa con trabajo registrado, prestaciones y condición de contribuyentes de impuestos regulares.

²⁵Para este dato, decidí tomar como referencia el porcentaje por concepto “gasto de bolsillo” que, según los estudios en la segmentación de financiación en salud, se gasta en la región de las Américas. El dato “gasto de bolsillo” es importante en relación al porcentaje que cada familia en la región tiene que destinar al gasto de la salud, ya sea de primera atención o bien en el cuidado de otras enfermedades crónicas. En la propia definición del estudio de CEPAL-PAHO, el gasto de bolsillo refiere al “impacto del gasto en salud en el bienestar de los hogares y en el acceso y la utilización de los servicios de salud, el gasto de bolsillo o pago directo en salud merece especial atención... la práctica puede tomar diferentes formas, como los pagos directos para la adquisición de medicamentos, los copagos, las tasas de coaseguro y los deducibles”, este último referido a atenciones en farmacias o instalaciones médicas comunitarias que brindan consultas a bajo costo o bien asesoría médica gratuita con la finalidad del consumo del medicamento en el mismo local de venta de fármacos en el que se brinda el servicio (conocidos en México como sistemas similares).

²⁶Sobre el dato para USA, aunque el porcentaje es bajo; si se revisa el concepto “gasto en seguros privados” u “otras fuentes privadas”, se puede observar que en la segmentación de gasto de salud, en este país, estos dos conceptos suman más del 60% de la segmentación total del gasto en salud, el cual tiene carga finalmente en los activos económicos de cada familia que habita en los Estados Unidos de Norteamérica.

Propiedades contextualizadas	Países			
	MÉX	USA	SV	PE
Tasas de cobertura de salud				
Número de camas de hospital por cada 1 000 habitantes	1.4	2.9	1.2	1.6
Índices de positividad (prevalencia del virus por cada 100 pruebas realizadas para diagnosticar COVID-19 en el último pico de contagios de 2020, lo que se vincula con la dinámica de transmisión de contagio dentro del período octubre-diciembre)	59/100	87/100	80/100	63/100
Porcentaje de letalidad ²⁷ (indicador relacionado con la disponibilidad de recursos de atención y capacidad de respuesta institucional ante la pandemia por COVID-19)	11%	13%	2.68%	2.64%

Nota. Elaboración propia.

Como se puede observar, la condición crítica de los sistemas de salud pública en la región de las Américas ya era vulnerable antes de que llegara la pandemia. Se resalta la visión que nos ofrece el indicador de “asequibilidad”, entendiendo que este es un componente fundamental para la materialización del goce y disfrute de cualquier derecho, incluido el de la salud.

A la luz de los datos duros y sin hacer ninguna correlación parecería que el país donde más gastan²⁸ las familias en salud es México; sin embargo, revisando el mecanismo que se tiene aprobado en USA, puede asegurarse

²⁷De acuerdo con la tasa de personas que fallecieron respecto al número de afectados por la enfermedad COVID-19. Datos medidos en los primeros 90 días del desarrollo de la pandemia en cada uno de los países.

²⁸**O invierten**, dudando de que este pueda ser el concepto para definir dichas situaciones, ya que el gasto no implica medicina preventiva sino, en su mayoría, gastos en consultas y medicamentos para mantenerse tras enfermedades crónicas.

que la privatización de los servicios de salud es insultante, dado que aun con subsidios del Gobierno bajo conceptos de “seguros populares en salud”, estos son muy exigüos en la cobertura si se consideran las cláusulas o parámetros de aseguramiento frente a diferentes enfermedades; de hecho, las más recurrentes en las últimas décadas no son cubiertas por el Estado norteamericano, por lo que la cobertura idónea es prácticamente inalcanzable para familias de ingresos medios o bajos en USA; eso sin hablar de la desprotección de miles de personas que, en condición de migrantes, no cuentan con servicios públicos ni con la confianza de abrir una cuenta de seguros individual para la atención.

Sin duda, los dispensarios y centros de solidaridad asistencial han tenido también en USA una presencia relevante e indispensable en las zonas semiurbanas o bien en los cinturones de exclusión de las grandes ciudades norteamericanas. Un dato que lo ratifica es que, aun con todo ese sistema “tripartita” o intersectorial en los servicios de salud en USA, no hay tanta diferencia en la disponibilidad de camas por cada 1 000 habitantes, considerando que este indicador tiene que ver con camas de atención a especialidades, como las que demandan los servicios de atención por COVID-19.

Otra perspectiva interesante es que, si solo se observan los porcentajes de inversión en salud en relación con el PIB para el caso en USA, parecería que es uno de los países que más invierten en salud; sin embargo, la mayoría de esta inversión no va directamente a servicios de salud proporcionados por el Estado y tampoco a los bolsillos de las personas para que puedan realizarse estudios, pagar consultas de primera atención o comprar medicamentos, sino que la mayoría de esta inversión va a los subsidios de seguros privados de salud, así como a proyectos de investigación científica en salud dirigida o administrada por empresas farmacéuticas privadas o encabezadas por las empresas de aseguramiento.

Considerando los rasgos particulares que en cada Estado nación se describen en términos de sus porcentajes en cuanto a inversión en sistemas de salud público, es lamentable que, en promedio, más de un cuarto del total de ingresos mensuales de una familia habitante en la región de las Américas vaya a gastos relacionados con la atención de enfermedades, lo que refleja la orfandad en la que se encuentran las personas y familias en la región en materia de atención a la salud. Eso sin señalar que en los casos presentados se evidencia el despojo económico que significan las hospitalizaciones de larga duración o el requerimiento

de atención y medicamentos de alto costo, como es el caso de los gastos, no asegurados previamente, que implican los fallecimientos múltiples y simultáneos en cada familia, lo que se traduce en despojo económico o deudas exacerbadas que, tras el panorama de depresión económica, parecerían insolventables.

Esto puede fortalecer procesos de empobrecimiento estructural en cada familia, lo que, en palabras de la CEPAL, se ha definido como los retos que implica la superación de las secuelas económicas por COVID-19 en Latinoamérica, que llevaría por lo menos 10 años. Esto significa que se han perdido los mismos años en términos de inversión, trabajo y crecimiento.

Otro rasgo que puede verse entre los casos es la ya precaria condición de salud prevaleciente en las familias a causa del consumo de comida rápida y ultraprocesada, un factor paralelo a las afectaciones de haber abandonado el proceso de la promoción social de la salud familiar y comunitaria como un mecanismo colectivizado de la prevención en materia de salud pública.

Los cambios sustanciales en los sistemas alimenticios de cada país han tenido dos ejes importantes de riesgo: uno, el relacionado con una complejidad de tiempos, ya que en la vida precovid el “no tener tiempo” era un factor propenso a justificar, por la ausencia del mismo, el no preparar alimentos o cuidar esquemas de buena alimentación en casa, reforzando las dinámicas de consumo de la comida rápida, sumado a esto el empobrecimiento de los bolsillos de las personas, formando así un binomio de falta de tiempo y escasez de dinero que, en muchas ocasiones, deriva en la compra de alimentos industrializados y congelados en tiendas de conveniencia. El segundo eje de riesgo es la invasión sociocultural de la propia dinámica de comidas rápidas en toda la aldea global, incluso originando que los propios sistemas culturales alimentarios de los países fueran percibidos como valores intangibles en clara decadencia, o bien, formas de cocina propicias para “subir de nivel” a las escalas de la alta cocina, haciendo de estos legados otra mercancía en sí misma²⁹.

Si regresamos a la lectura de los casos familiares comparados, pueden observarse situaciones contundentes con relación a enfermedades como hipertensión, diabetes y, aunque la obesidad no es necesariamente una

²⁹Si bien es cierto que en cada país de la región de las Américas se cuenta con un sistema de consumo alimentario informal y en calle que también ha sido una válvula de escape a las economías regionales, locales y estatales, la industrialización en masa de los alimentos ha precarizado, sin lugar a dudas, el valor nutricional de lo que consumimos en nuestras dietas diarias.

condición ligada a las enfermedades mencionadas, al menos para el caso de México y USA la mayoría de los fallecimientos involucrados a nivel estadístico implican personas con obesidad que incluso desconocían que eran diabéticas o hipertensas, otro saldo más de esa falta de medicina preventiva que se devela en los países, otra expresión más de la precarización del sistema de salud en la época neoliberal; la prevención se desdeñó, para incrementar la atención de la salud como un negocio.

La presencia reiterada y heredada de estas enfermedades cardiometabólicas en las familias representa un riesgo adicional a la circulación del virus SARS-CoV-2 y su potencial transmisión y contagio, agravando así los resultados clínicos pero también las historias de vida familiar, independientemente del empobrecimiento de los sistemas de salud en el tercer nivel de atención. Es importante que dentro de los cambios socioculturales que se necesitan para prevenir el aumento y la prevalencia de dichas enfermedades metabólicas, tiene que ver con el cambio en las rutinas y formas en la que preparamos, consumimos y nos informamos acerca de lo que comemos.

Sumado a ello, y de lo que poco se habla de manera formal desde las políticas públicas en salud, están las secuelas en la salud mental y emocional de las personas y de las familias que van a quedarse en la brecha de empobrecimiento, o bien, que pasarán a las filas de pobreza dadas la destrucción de la media social y la desigualdad neofeudal que hemos vivido por años con la implementación del neoliberalismo y lo que podría considerarse como la privatización de derechos sociales en la región, que, ante la automatización y digitalización del trabajo y de la vida social, podría colocar a millones de familias centro y latinoamericanas en riesgo y exclusión social.

Otros hallazgos y conclusiones finales

Como otro hallazgo importante que se pudo detectar a partir de procesos de acompañamiento familiar y seguimiento de los impactos en las familias por la enfermedad COVID-19, pudo observarse que, tras el drama de las secuelas socioeconómicas originadas por el desempleo causado por la pandemia, así como por el despojo económico que representan las hospitalizaciones largas y los fallecimientos familiares múltiples simultáneos, se asoma el drama de los arrendamientos, ya que, ante la disyuntiva de gastar dinero para comer o para pagar una renta,

algunas familias han tenido que dejar los espacios donde rentaban y unirse con otras familias (ya sea con parentesco consanguíneo o bien filial) compuestas por tres, cuatro y hasta cinco integrantes, las cuales se unen con el propósito de unir esfuerzos salariales de dos o tres fuentes proveedoras para poder solventar el pago de la renta del nuevo espacio donde cohabitan y asegurar la provisión diaria de alimentos de todos los integrantes de las familias unidas.

Estas uniones cohabitacionales de algunas familias, a la par de la crisis de venta y renta de propiedades inmuebles, en su mayoría se caracterizan por arrendar espacios baratos que por lo regular son departamentos, cuartos o casas reducidas donde pueden estar cohabitando desde ocho hasta quince personas, en una nueva condición que les imponen las secuelas socioeconómicas de la pandemia, lo que podría traducirse en una aparente nueva modalidad o expresión de neo o rehacinamiento.

En conclusión, se considera que una de las enseñanzas más importantes que esta pandemia nos está dejando es que nos hemos dado cuenta de que la salud es un constructo colectivo que depende de que la otra persona, las otras familias, los vecinos que habitan a nuestro lado u otros territorios o comunidades estén bien para asegurar bienes y servicios con proximidad y cadena de confianza y así garantizar cuidados esenciales. Ante las complejas situaciones de desigualdad múltiple que desencadenan los diferentes escenarios de contagio, ¿por qué no apostar por promover cadenas de prevención y fraternidad para construir una cultura de cuidado colectivo? Quizá sea en las propias familias donde podamos tener las respuestas, yendo más allá de la visión asistencialista a sus complejas y diversificadas problemáticas.

Referencias bibliográfica

- Agencia AFP. (14 de agosto de 2020). Perder a padre, madre y hermanos por el covid-19..., la tragedia de la familia Díaz. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/actualidad/coronavirus-mata-familia-peru-contagios.html>
- Alemán, J. (13 de abril de 2019). El capitalismo y las posibilidades de cambiarlo. Extracto de Capitalismo. Crimen perfecto o Emancipación, el nuevo libro de Jorge Alemán. *Página 12*. Recuperado el 9 de febrero de 2022 de <https://www.pagina12.com.ar/186570-el-capitalismo-y-las-posibilidades-de-cambiarlo>
- Bourdieu P. y Sayad, A. (2017). *El Desarraigo. La violencia del capitalismo en una sociedad rural*. Siglo XXI.
- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. (21 de enero de 2021). *Implementación de estrategias de mitigación para comunidades con transmisión local del COVID-19*. <https://espanol.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/community-mitigation.html>
- Cruz Castanheira, H. y Monteiro da Silva J. H. (22 de noviembre de 2021). *Mortalidad por COVID-19 y las desigualdades por nivel socioeconómico y por territorio*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado el 30 de septiembre de 2022 de <https://www.cepal.org/es/enfoques/mortalidad-covid-19-desigualdades-nivel-socioeconomico-territorio>
- Gobierno del Estado de Guanajuato. (6 de diciembre de 2020). *Una familia completa de Celaya vive tragedia al contagiarse de Covid*. <https://boletines.guanajuato.gob.mx/2020/12/07/una-familia-completa-de-celaya-vive-tragedia-al-contagiarse-de-covid/>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (s.f.). *Perspectiva en cifras COVID-19*. Recuperado el 23 de enero de 2021 de <https://www.inegi.org.mx/investigacion/covid/>
- Migrante Latino lo pierde todo tras el fallecimiento de siete familiares por COVID-19. (11 de enero de 2021). *Agencia EFE*. <https://www.efe.com/efe/usa/sociedad/la-tragedia-de-un-latino-que-pierde-a-7-familiares-y-su-negocio-por-covid/50000101-4371962>

- Norma Oficial Mexicana NOM-035-SSA3-2012, En materia de información en salud [Secretaría de Salud]. 30 de noviembre de 2012. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5280848&fecha=30/11/2012#gsc.tab=0
- Organización Internacional del Trabajo. (s.f.). *Tasa de población activa, total (% de la población total mayor de 15 años) (estimación modelado OIT)*. Grupo Banco Mundial. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SL.TLF.CACT.ZS>
- Organización Panamericana de la Salud y Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. (2017). *Financiamiento de la salud en las Américas*. Organización Panamericana de la Salud. [https://www.paho.org/salud-en-las-americas-2017/uh-financing-es.html#:~:text=En%20efecto%2C%20el%20promedio%20de,a%20esta%20partida%20\(%203%2C%204](https://www.paho.org/salud-en-las-americas-2017/uh-financing-es.html#:~:text=En%20efecto%2C%20el%20promedio%20de,a%20esta%20partida%20(%203%2C%204)
- de Sousa Santos, B. (2014). *Si Dios fuese un activista de los derechos humanos* (C. M. Ramírez, Trad.). Trotta.
- de Sousa Santos, B. (2016). “América Latina: Ciudadanía, Derechos e Igualdad”. *Las luchas por la Igualdad en América Latina: por un nuevo ciclo* constituyente (transcripción, p. 5). CLACSO.
- Tully, T. (30 de junio de 2020). El coronavirus arrasa con una familia de Nueva Jersey. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2020/06/30/espanol/familia-nueva-jersey-coronavirus.html>

Esta publicación se terminó de Imprimir
en los talleres de Divegráficas S.A.S. en marzo de 2023
www.divegraficas.com

El libro Contextos educativos y familiares en épocas de crisis. Escenarios, perspectivas y exigencias en tiempos de pandemia pretende ser un testimonio de la realidad que docentes y estudiantes pudimos leer en las familias y en la escuela en tiempos del Covid-19. Pretende también dejar una pequeña muestra de los desafíos que implicó el tránsito por este tramo de historia local y nacional, así como evidenciar los retos que se presentaron en la crianza y en la educación en el hogar después de varios siglos de mantener separadas las funciones de ambos espacios socializadores. Finalmente, queremos mostrar, una vez más, que las familias han asumido los retos, aun con muchas dificultades, e intentan de alguna manera mantener ese equilibrio homeostático para sobrevivir como sistema.