

ALMA ROSA SÁNCHEZ OLVERA
(coordinadora)

REFLEXIONES UNIVERSITARIAS DESDE LA PANDEMIA:

consideraciones y desafíos para tiempos
de incertidumbre



Red de Ciencia, Tecnología y Género A.C.

REFLEXIONES UNIVERSITARIAS
DESDE LA PANDEMIA:
CONSIDERACIONES Y DESAFÍOS PARA TIEMPOS
DE INCERTIDUMBRE



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

2023

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers

Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

Secretario General

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Dr. Manuel Martínez Justo

Director

Mtra. Nora del Consuelo Goris Mayans

Secretaria General

Dra. Laura Páez Díaz de León

Secretaria de Posgrado e Investigación

Mtro. Fernando Martínez Ramírez

Coordinador de Servicios Académicos

Lic. Norma G. Rojas Borja

Jefa de la Unidad de Servicios Editoriales

Reflexiones universitarias desde la pandemia: consideraciones y desafíos para tiempos de incertidumbre

Alma Rosa Sánchez Olvera
(coordinadora)



Red de Ciencia, Tecnología y Género A. C.

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Sistemas Digitales de la Información

Nombres: Sánchez Olvera, Alma Rosa, editor.

Título: Reflexiones universitarias desde la pandemia : consideraciones y desafíos para tiempos de incertidumbre / Alma Rosa Sánchez Olvera (coordinadora).

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, 2023.

Identificadores: LIBRUNAM 2209199 (libro electrónico) | ISBN 9786073076517 (libro electrónico).

Temas: Maestros universitarios -- Psicología. | Maestras universitarias -- México -- Condiciones sociales -- Siglo XXI. | Maestros universitarios -- México -- Condiciones sociales -- Siglo XXI. | Pandemia de COVID-19, 2020- -- Aspectos sociales -- México.

Clasificación: LCC LB2333.2 (libro electrónico) | DDC 378.12—dc23

Primera edición electrónica: 2023

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad Universitaria, Coyoacán 04510,
México, CDMX

Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Av. Alcanfores y San Juan Totoltepec s/n,
53150, Naucalpan de Juárez, Estado de México.
Unidad de Servicios Editoriales

Cuidado de la edición: Montserrat Salas Valenzuela

Diseño de portada: L. Alejandro Romero R.

ISBN FES Acatlán: 978-607-30-7651-7

Este libro fue publicado con recursos asignados por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico al proyecto de investigación “*Profesión e Itinerarios Académicos: Voz y experiencia de académicas consolidadas y jóvenes de la FES Acatlán, Zaragoza y Cuautitlán, y UAM Azcapotzalco, Xochimilco y Lerma*”. Clave IN404319-3.

La edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Hecho en México

Índice

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Presentación | |
| <i>Alma Rosa Sánchez Olvera</i> | 9 |
| La COVID-19 en México: de la asfixia individual a la fatiga social. (Reflexiones desde la pandemia) | |
| <i>Mario Guillermo González Rubí</i> | 15 |
| Confinamiento e identidad | |
| <i>Luis Antonio Velasco Guzmán</i> | 41 |
| Tecnología, educación y género: luces y sombras durante la pandemia por COVID-19 | |
| <i>Norma Blazquez Graf</i> | 65 |
| Paradojas en la UNAM: desigualdades laborales y de género en el profesorado | |
| <i>Alma Rosa Sánchez Olvera y Enrique Eduardo Mancera Cardós</i> | 87 |
| Violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior: retos contra la libertad y la igualdad | |
| <i>Eva Raquel Güereca Torres, Martha Patricia Castañeda Salgado y Ana Celia Chapa Romero</i> | 109 |
| Investigar(nos) en medio de la pandemia: retos y apuestas desde la tecnoafectividad | |
| <i>Amaranta Cornejo Hernández y Lisseth Mariana Pérez Manríquez</i> | 149 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Reflexiones de académicas universitarias sobre las repercusiones en la salud mental durante el confinamiento por la COVID-19 <i>Ana Celia Chapa Romero y Rosario Eugenia Dawn Ojeda</i> | 165 |
| Semblanzas | 183 |

Presentación

2020 es un año que permanecerá en la memoria de la humanidad por mucho tiempo, ya que en él se produjo una modificación abrupta de los estilos de vida y de los referentes cotidianos de acción individual y social de buena parte de la población mundial; de súbito nuestra vida cambió, cambio que fue acompañado de incertidumbre y desasosiego por más de dos años. Si bien se trató de una emergencia sanitaria cuyos aspectos especializados quedaron en manos de la epidemiología, la ciencia y la medicina, lo cierto es que el tema central del riesgo puede ser ubicado en la esfera de la sociabilidad. El distanciamiento colectivo y el confinamiento no fueron más que indicadores de una fatalidad más profunda que afectó nuestra tendencia hacia la promoción del encuentro y la convivencia continuos.

En este contexto, las y los universitarios, académicos integrantes de la *Red de Ciencia, Tecnología y Género A.C. (RED CITEG)*¹ y del *Seminario Género, Ciencia y Poder*, del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT, IN404319), compartimos la idea de generar un encuentro colectivo que propiciara el diálogo en torno a las nuevas formas de trabajo que nos imponía el confinamiento, tanto en nuestra práctica docente como en el quehacer de la investigación. Por ello, llevamos a cabo el seminario virtual *Reflexiones colectivas de la academia en tiempos de COVID. Costos del esquema productivista en la academia*, para lo cual nos reunimos quincenalmente entre mayo y noviembre de 2020. Estos encuentros posibilitaron compartir, comunicar y abonar desde nuestras distintas disciplinas de conocimiento, la pertinencia de la agencia para

¹ Véase: www.redciteg.org.mx

entender y enfrentar los desafíos que impuso la COVID-19 en nuestro trabajo y mundo de vida.

Lo que presentamos en este libro, recoge el sentir individual y a la vez colectivo de personas que hacen de su trabajo en la universidad, un sentido de vida. *Reflexiones universitarias desde la pandemia: consideraciones y desafíos para tiempos de incertidumbre*, fue escrito mientras vivimos en confinamiento, entre mayo del 2020 y diciembre del 2021, periodo que abarca desde el inicio de nuestro encuentro colectivo durante las sesiones del seminario hasta la definición institucional del inminente regreso presencial a las aulas.

En los textos se encuentra la idea convergente de que la pandemia provocada por el coronavirus SARS-CoV-2 constituye un parteaguas que involucra nuevos retos en el campo de la investigación científica y educativa, bajo el reconocimiento de la importancia de la convivencia humana y la necesidad imperiosa de crear y fortalecer nuevas formas de asociación comunitaria.

Valga decir que nuestras reflexiones se escribieron desde el dolor de las pérdidas de distinta índole, primordialmente de seres queridos, pero también la pérdida de la salud o aquellas que afectaron la esfera del trabajo y la economía de las familias, sin dejar de tomar en cuenta las que impactaron la esfera emocional y social de cada quien. Cabe señalar que, en incremento de su alcance y magnitud, contribuyó *otra pandemia*, la que desató confusión, miedos infundados, caos, difusión de información nociva, polarización e innumerables consecuencias: la *infodemia*.

La presente obra está conformada por siete capítulos, que contienen reflexiones que propician la comprensión compleja y diversa de la COVID-19, con distintas miradas que suponen su interpretación y análisis desde la academia, en la que se conjugan los razonamientos y experiencias individuales que también tienen eco y sentido para el colectivo.

En los capítulos *La Covid-19 en México: de la asfixia individual a la fatiga social (reflexiones desde la pandemia)* de Mario González Rubí y el *Confinamiento e Identidad* de Luis Antonio Velasco Guzmán, se reúnen reflexiones centrales que contribuyen, por una parte, a la contextualización, cronología y adversidades a las que se enfrentó la sociedad y el sistema de salud en México ante la pandemia y por la otra, la reflexión filosófica de los que somos y el recuerdo permanente de lo que hemos vivido.

Mario Guillermo González Rubí presenta el análisis del impacto social de la COVID-19 y alude a la asfixia y la fatiga emocional que provocó el aislamiento,

así como la incertidumbre y el dolor que han prevalecido, también sobre las consecuencias económicas por el freno en actividades comerciales y la merma en los ingresos en grandes sectores de la población mexicana, así como las consecuencias del inesperado prolongamiento del encierro. Los cambios han sido abruptos y no necesariamente serán temporales, las personas viven bajo distintas amenazas y en la confusión provocada por el exceso de información y de opiniones; asimismo, se han puesto de manifiesto las desigualdades sociales, las que a la vez se han agudizado. El autor se pregunta cuáles serán realmente los aprendizajes sociales derivados de esta tragedia y cuál deberá ser el papel de las ciencias sociales en este contexto.

Por su parte, Luis Antonio Velasco Guzmán, ofrece una perspectiva filosófica y humanista en torno al confinamiento que impuso la pandemia; centra su reflexión en el concepto filosófico del “olvido”, haciendo la pregunta “¿nos sería posible mantener una comprensión completa de lo que somos si el olvido desvanece la experiencia de lo que nos ha atravesado por razón de la pandemia: enfermedad, dolor, pérdida, finitud, inseguridad, escepticismo de las certezas en las que veníamos viviendo irreflexivamente, aislamiento?” e intenta esbozar una posible respuesta a lo largo de su trabajo, aludiendo a la posibilidad del autoconocimiento para salir del silencio deshumanizante en el que la humanidad se encuentra ahora. Sobre la pandemia, el confinamiento y sus consecuencias, pone el acento también en el aspecto existencial y las capacidades del ser humano para enfrentar las adversidades.

Los siguientes cinco capítulos tienen en común el escenario de la universidad y como actoras centrales a las académicas, las desigualdades y sesgos de género en la vida universitaria, la violencia por razones de género y en contra de las mujeres en los espacios universitarios, la salud mental de las académicas y su relación con los sistemas de evaluación y el teletrabajo y la tensión entre la productividad para alcanzar los perfiles deseables y la reproducción de la vida social.

Así, Norma Blazquez Graf en el capítulo *Tecnología, Educación y Género: luces y sombras durante la pandemia por COVID-19*, analiza el papel de las mujeres y las nuevas tecnologías durante la pandemia, no sólo como usuarias por el trabajo que desempeñan, sino como activistas para el impulso del feminismo y como generadoras de conocimientos en un ámbito que ha sido ocupado mayoritariamente por hombres, ya que sólo el 35 por ciento de ellas incursionan en las áreas de tecnología, matemáticas y ciencias. La autora menciona que “las mujeres tienen

25 por ciento menos de probabilidades que los hombres de saber cómo aprovechar la tecnología digital para fines básicos, 4 veces menos probabilidades de saber cómo programar computadoras y 13 veces menos probabilidades de solicitar una patente de tecnología”. Es decir, existe una brecha de género en las habilidades digitales que se hizo más evidente durante la pandemia, situación que es imperante revertir, entre otras razones debido a que ahora más que nunca se requiere la utilización e innovación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito de la educación, para desarrollar el modelo dual de aprendizaje. Asimismo, para las académicas ha sido muy complicado desarrollar mayores habilidades tecnológicas para la docencia a distancia, dado que han tenido que combinarla con el trabajo doméstico y el cuidado de la familia, actividades que, pese a los avances del feminismo, siguen recayendo en ellas, y han tenido que llevar a cabo todas estas tareas dentro del mismo espacio doméstico.

Alma Rosa Sánchez Olvera y Enrique Eduardo Mancera Cardós en su capítulo *Paradojas en la UNAM el movimiento #UNAMNopaga: desigualdades laborales y de género en el profesorado* ofrecen un panorama de la composición laboral de las académicas y académicos en la UNAM, en la se destaca la precarización del profesorado de asignatura (casi el 65 por ciento para el periodo 2020-2021) y las desigualdades de género dentro de la institución, agudizados por la pandemia, que se evidencian aún más por las dobles y triples jornadas durante el confinamiento, como se muestra en varios de los capítulos del presente libro, en los que se señalan los efectos en el ámbito de la reproducción. La precarización laboral se tradujo en el movimiento #UNAMNopaga, movimiento que las autoridades de la institución intentaron invalidar bajo el argumento de que el problema era sólo de índole administrativo; hubo represalias (despidos, disminución de horas-clase, entre otras) que afectaron sobre todo a las docentes. En el capítulo se alude a que las desigualdades laborales obedecen, entre otros aspectos, a las políticas de evaluación prevalecientes y que la precarización genera incertidumbre entre las nuevas generaciones de académicos. La situación no solamente afecta directamente al profesorado en cuestión, sino también a los estudiantes y a la educación superior en México, justo cuando se debe impulsar una sólida formación de profesionales capaces de enfrenar los retos y desafíos que ha impuesto la pandemia. ¿Cómo lograrlo con una planta docente cuyas condiciones laborales son tan desfavorables a pesar de representar mucho más que la mitad del profesorado?, los autores mencionan que el movimiento #UNAMNopaga, invita a la reflexión

del futuro post-covid, a la dignificación del trabajo docente, a la pertinencia de su valoración simbólica y material para trastocar los parámetros de evaluación educativa, impuestos por el actual modelo neoliberal.

Por su parte, Eva Raquel Güereca Torres, Martha Patricia Castañeda Salgado y Ana Celia Chapa Romero presentan *Violencia contra las mujeres en las Instituciones de Educación Superior: retos contra la libertad y la igualdad*, capítulo en el que abordan el tema de la violencia hacia las mujeres en los espacios universitarios, en los que este fenómeno se ha agudizado pese los robustos marcos jurídicos, nacional e internacional vinculados a los movimientos feministas. En este capítulo se señala que mientras casi el 30 por ciento de las estudiantes de bachillerato y licenciatura han sufrido violencia de género dentro de sus instituciones educativas, existe una dispersión completa en la normatividad universitaria, ya que la armonización normativa de los derechos humanos de las mujeres no ha llegado a las Instituciones de Educación Superior, por lo cual es imperioso que las áreas de atención jurídica y psicológica funcionen con perspectiva de género y se combata la impunidad dominante. Quienes conforman el Programa de Investigación Feminista (PIF) del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, indican la estrecha relación entre violencia de género, violencias estructurales e inseguridad dentro de Ciudad Universitaria, por lo cual se impulsó una investigación para desarrollar un “modelo de UNAM Segura”, a través de reconocer a las mujeres como sujetos políticos y considerar la desigualdad de género y la violencia hacia las mujeres, como temas políticos. Las autoras asumen que la seguridad planificada desde las mujeres les reconoce el papel central en la identificación de los recursos propios y colectivos para salir de la inseguridad, del miedo y de la violencia. De igual manera, se enfatiza sobre la necesidad de la transversalización de los aspectos de género en las legislaciones universitarias.

Amaranta Cornejo Hernández y Lisseth Pérez Manríquez son las autoras del capítulo titulado *Investigar(nos) en medio de la pandemia: retos y apuestas desde la tecnoafectividad* en el cual reflexionan sobre la histórica tensión entre la productividad y la reproducción social de la vida, en el contexto de teletrabajo académico (sobre todo en el campo de la investigación), asunto central en medio de la pandemia. Las autoras aplicaron un cuestionario y efectuaron entrevistas a académicas, cuyos resultados reflejaron la merma en la productividad de las investigadoras dado el incremento de actividades domésticas y cuidado de los otros, en un mismo espacio físico, lo que propició un agobio emocional en ellas.

Evidentemente la pandemia ha repercutido en la salud mental de la población: la depresión, la ansiedad y el consumo de sustancias tóxicas, se han incrementado. Este tema es tratado en el capítulo de Ana Celia Chapa Romero y Rosario Eugenia Dawn Ojeda, quienes presentan *Reflexiones de académicas universitarias sobre las repercusiones en la salud mental durante el confinamiento por COVID-19*, centrado en el ámbito universitario. Las autoras refieren que el sistema meritocrático y la escasez de recursos, han generado una excesiva carga laboral, particularmente en el contexto de la pandemia y de manera mucho más pronunciada entre las mujeres, dadas las dobles y triples jornadas a las que están sometidas, aunado al hostigamiento sexual que viven en las comunidades universitarias, lo que repercute en un estrés permanente; también por las exigencias que ellas se autoimponen para poder cumplir con todo (lo público y lo privado), lo que repercute en su salud emocional, mental y física. Abordan el binomio salud-género y la baja producción científica de las académicas en el contexto de la pandemia. Plantean la necesidad de colectivizar los cuidados, de establecer criterios de trabajo y políticas públicas con perspectiva de género; a la vez que proponen modificar las formas de evaluación del trabajo académico que privilegiaban el productivismo.

Sirvan pues las reflexiones que les compartimos en esta obra, como excusa para continuar abonando en los grandes desafíos e invitaciones a las que nos convocó la pandemia y el confinamiento: el sentido de nuestras vidas; nuestro contacto y respeto por el medio ambiente; ¿la violencia doméstica y lo qué paso atrás de las pantallas?; ¿a qué nos referimos cuando hablamos de educación híbrida?; la desigualdad de género en el trabajo de reproducción social para la vida. Estas son solo algunas líneas de investigación que permean a la comunidad universitaria encaminadas a generar propuestas y acciones en las que se involucren académicos, estudiantes, administrativos y autoridades. Líneas que robustecerían, sin duda, a las ciencias sociales y humanidades.

Alma Rosa Sánchez Olvera
Naucalpan, Edomex, mayo 2022

La COVID-19 en México: de la asfixia individual a la fatiga social (Reflexiones desde la pandemia)

Mario Guillermo González Rubí¹
En memoria de Ricardo Rafael y Leíto

El origen: la ingenuidad que camina al borde del abismo

Del 9 al 14 de febrero de 2020 acudí a la ciudad de La Habana, la capital de Cuba, para participar en la cita bianual de su Congreso sobre temas universitarios. En esos días en la isla, encendía el televisor todas las noches para escuchar algunos noticieros antes de dormir; no sobra decir que la mayor parte de la programación en ese rubro y en ese país provenía de China. Y no sobra porque en esta ocasión, las imágenes mostradas escapaban a cualquier cotidianidad latinoamericana: hombres y mujeres con trajes impermeables que les cubrían todo el cuerpo y que, manipulando aparatos de rocío, recorrían las calles de la ciudad de Wuhan en la búsqueda de su desinfección, pero también, alentados por la expectativa de interrumpir el contagio del virus SARS-CoV-2 y su expresión letal a través de la enfermedad por coronavirus denominada COVID-19. Eran escenas que parecían extraídas del cine de ciencia ficción. Así de ajenas, así de lejanas, supongo que pensé: “cosas que pasan al otro lado del mundo” y me preparé para dejar el Caribe y regresar a la Ciudad de México justo el día en que la televisión cubana dejó por unas horas el tema de la entonces epidemia, para dar cobertura “al día de los enamorados”.

Dos semanas después, el jueves 27 de febrero, en los monitores mexicanos, altos funcionarios del sector salud del Gobierno Federal anunciaban el primer

¹ Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, Integrante del Seminario “Género, Ciencia y Poder” PAPIIT (IN404319). mggr@azc.uam.mx

caso comprobado de la COVID-19 en nuestro país y reconocerían otro más al día siguiente.² La suerte estaba echada y empezaban a andar en México las ruedas de una historia que ya no se detendría y que ha mantenido en vilo y entrelazada a la población del país con la del resto del mundo desde entonces.

El incontenible incremento del contagio no sólo constituía una amenaza para las personas y sus familias, sino que empezaba a poner en entredicho la estabilidad de Estados y poblaciones en distintos continentes, al grado que, el martes 10 de marzo de 2020, “los mandatarios de los 27 países de la Unión Europea (UE) iniciaron una reunión de emergencia por videoconferencia sobre las medidas a tomar *para reducir el impacto económico y social* de la epidemia (...) en el bloque” (Redacción, 2020a). Así, no se plantearon sólo las consecuencias en la salud sino también los posibles trastornos en una diversidad de sectores y con un efecto incalculable.

La gravedad de la situación se expresó entonces en el incremento desbordado del ritmo de infección en Occidente, a un punto tal que, a menos de 24 horas de la declaración hecha por los máximos dirigentes europeos, Tedros Adhanom Ghebreyesus, presidente de la Organización Mundial de la Salud (OMS), precisó que no se trataba sólo de una epidemia, sino de una pandemia³ a juzgar “por los alarmantes niveles de su propagación y gravedad sumados a los preocupantes niveles de inacción” (Redacción, 2020b). Pero Ghebreyesus no puso el acento sólo en la magnitud y la extensión del contagio, sino que emitió una sentencia inesperada para nuestra despreocupada y orgullosa sociedad moderna: “... nunca antes hemos visto una pandemia provocada por un coronavirus. Y nunca antes hemos visto una pandemia que se pueda controlar” (Redacción,

² “Hablamos de dos casos: el del Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias (INER) en la Ciudad de México y otro en Sinaloa, estamos dando por válida la confirmación del laboratorio de salud pública estatal. Lo advertimos desde el inicio. Esto no se puede contener, lo que no quiere decir que no pueda mitigarse. En su mayoría son síntomas leves, como catarro. Señaló Hugo López-Gatell y Ramírez (Subsecretario de Prevención de la Salud)” (Redacción, 2020c).

³ “Se llama pandemia a la propagación mundial de una nueva enfermedad, la cual infecta a una gran cantidad de personas” (Redacción, 2020d). En contraste, las enfermedades endémicas, estacionales o epidémicas, son enfermedades conocidas que afectan a una región en lapsos de tiempo identificables.

2020b). Nuestra fragilidad, como la de cualquier otra especie biológica, quedó en evidencia, ya que los seres humanos nos encontrábamos en un laberinto sin salida clara debido a que las pandemias son, de suyo, procesos inmanejables. Con ello, algo de lo anticipado por Hugo López-Gatell y Ramírez, el Subsecretario de Prevención y Promoción de la Salud, empezó a cobrar sentido: “no se puede contener, pero puede mitigarse”,⁴ que apostaría a disminuir el daño si se garantizara que las personas infectadas contaran con atención médica profesional en etapas tempranas de la enfermedad. El énfasis gubernamental se colocó en la identificación rápida del contagio y en la disponibilidad suficiente de servicios hospitalarios.

No obstante, la información que fluía en tiempo real destacaba la desalentadora noticia de una rápida propagación mundial del nuevo coronavirus y el riesgo evidente de que México pudiera entrar en la vorágine de la expansión de la enfermedad al tener casos probados y su multiplicación todos los días. En respuesta, el Gobierno Federal de nuestro país emprendió una campaña urgente en los medios tendiente a difundir entre la población la importancia de incrementar las medidas de protección de la salud y de promover la cuarentena,⁵ el aislamiento,⁶

⁴ Desde el 27 de febrero de 2020, las autoridades de salud en México “explicaron respecto a los modelos de respuesta posible, que en el país se sigue el protocolo de mitigación para combatir el nuevo coronavirus 2019, y no de contención (...) se busca limitar el daño, así como garantizar la pronta y eficaz atención médica de los casos registrados: Hugo López-Gatell” (Redacción, 2020e).

⁵ El concepto de cuarentena “hace referencia a la restricción, voluntaria u obligatoria, del desplazamiento de individuos que han estado expuestos a un potencial contagio y que posiblemente se encuentren infectados. Durante ese tiempo, las personas deben permanecer en un lugar determinado hasta que pase el periodo de incubación de la enfermedad, para lo cual se debe garantizar asistencia médica, psicológica, refugio y alimentación” (De la Fuente-Figuerola y Sánchez-Villena, 2020).

⁶ “El aislamiento se refiere a la separación física de las personas contagiadas de aquellas que están sanas. Esta medida resulta efectiva cuando se ha hecho una detección temprana de la enfermedad y se aparta a la persona infectada en un espacio específico, evitando el contacto con los demás” (De la Fuente-Figuerola y Sánchez-Villena, 2020).

el distanciamiento social⁷ y el confinamiento,⁸ como alternativas inmediatas de respuesta organizada frente al contagio.

Con este antecedente, distintos sectores empezaron a manifestar su intención de suspender sus actividades cotidianas. Fue el caso de los directivos de instituciones de educación superior, en este orden: el viernes 13 de marzo de 2020 se informa que las unidades académicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) suspenderán “eventos masivos” a partir del lunes 23; el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) comunica que suprimirá todas sus actividades en la misma fecha; la Universidad Iberoamericana (UIA) “contempla suspensión de 15 días”; el Instituto Politécnico Nacional “analiza la situación”; la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) “cancelará actividades que impliquen concentraciones masivas, recordando que las clases de su trimestre 19-O concluyen ese mismo día”; el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) “suspende clases presenciales a partir del 17 de marzo” y la Universidad La Salle “entra en pausa a partir de este último día” (Redacción, 2020f).

No obstante, estas iniciativas en apariencia autónomas rápidamente empezaron a tener eco a mayor escala. Al día siguiente, sábado 14 de marzo, Esteban Moctezuma Barragán, Secretario de Educación Pública de México, anunciaba que la dependencia a su cargo “adelanta las vacaciones de Semana Santa, las cuales serán de un mes y durarán del 20 de marzo al 20 de abril” (Redacción, 2020g). Con esta decisión, la suspensión de actividades escolares dejaba de ser

⁷ “El distanciamiento social consiste en alejarse de lugares concurridos y restringir la interacción entre las personas tomando cierta distancia física o evitando el contacto directo entre ellas. Esta medida se implementa cuando en una comunidad existen personas infectadas que, al no haber sido identificadas y aisladas, pueden seguir transmitiendo la enfermedad. Por ello, el distanciamiento social implica el cierre de lugares donde hay mayor concentración de personas como escuelas, centros comerciales, sitios para eventos sociales, oficinas, entre otros” (De la Fuente-Figuerola y Sánchez-Villena, 2020).

⁸ “El confinamiento es una intervención que se aplica a nivel comunitario cuando la cuarentena, el aislamiento y el distanciamiento social han sido insuficientes para contener el contagio de una enfermedad. Consiste en un estado donde se combinan estrategias para reducir las interacciones sociales como el distanciamiento social, el uso obligatorio de mascarillas, restricción de horarios de circulación, suspensión de transporte, cierre de fronteras, etcétera” (de la Fuente-Figuerola y Sánchez-Villena, 2020).

una reacción aislada para colocarse en el eje de la estrategia gubernamental, ya que, con la paralización total del sistema educativo, alrededor de la tercera parte de la población nacional detendría su movilidad. De golpe, cerca de 40 millones de personas fuimos retiradas del espacio público y de nuestras actividades diarias. A pesar de estas suspensiones, no se comprendía todavía la gravedad del momento, menos cuando la declaración del responsable de la educación en el país establecía un horizonte temporal de alrededor de un mes para la vuelta a clases: ya que se trataba solo de “un alargamiento de las vacaciones”. Con ello, en esos días, flotaba en el ambiente el convencimiento de que enfrentábamos un hecho coyuntural equivalente al que buena parte de esta generación había vivido en la primavera de 2009 cuando el virus H1N1 interrumpió nuestra “normalidad” justo por alrededor de treinta días.

Pero la paralización de las actividades escolares en todos los niveles y en la totalidad del país no fueron las únicas medidas para apoyar el confinamiento, el distanciamiento de los lugares de trabajo también se perfilaba como una medida forzosa para contener el número de casos de la enfermedad. En la tarde del viernes 20 de marzo se hicieron públicos los dos primeros decesos comprobados en México por causa de la COVID-19 y no dejan de ser anecdóticas y premonitorias las circunstancias en que se produjo la primera defunción:

México registró este miércoles <18 de marzo> su primera muerte debido a la enfermedad COVID-19. Se trata de un hombre de 41 años, internado en el INER. La Secretaría de Salud Federal detalló que este individuo inició con síntomas el 9 de marzo y padecía diabetes. Acudió al concierto de la Banda sueca *Ghost*, el tres de marzo. En esa ocasión acudieron 12,500 personas”. El nombre del evento fue: “Un concierto final llamado muerte” (Redacción, 2020h).

Reconocida la letalidad del nuevo coronavirus, las autoridades gubernamentales y los expertos epidemiólogos, empezaron a definir las coordenadas que multiplicaban los riesgos: primero, la cercanía de la interacción humana, luego, el peligro que entraña la falta de hábitos de higiene y, en tercer lugar, una alarma que se encendía cuando la persona enferma es mayor a sesenta años y tenía uno o más padecimientos de salud que comprometían el curso de la infección (comorbilidades). Esto implicó que, si bien el virus SARS-CoV-2 era un ente de carácter biológico cuyos síntomas más graves provocaban dificultad para respirar y

sensación de falta de aire o asfixia, su contagio masivo correspondía a una dimensión social equivalente a los efectos que la propia enfermedad causa en el cuerpo: así como la COVID-19 invadía los pulmones y provocaba una acción defensiva que cerraba la llegada de oxígeno a los alveolos pulmonares (fibrosis), generando una reacción en cadena de afecciones para muchos otros órganos derivada de esa oxigenación insuficiente; de igual forma, la expansión social de la infección obliga al distanciamiento colectivo y al confinamiento individual generando el debilitamiento o la ruptura de vínculos emocionales, sociales y productivos que son interdependientes (Guerra, 2020).

Ante la inevitable entrada a un proceso incontrolable y frente a la posibilidad de una crisis de salud sin precedentes en el último siglo, ese mismo 20 de marzo de 2020, el Gobierno Federal de México estableció un estado de emergencia sanitaria a través de la instauración en todo el país de la denominada *Jornada Nacional de Sana Distancia*, que arrancó tres días después con la tarea de promover el distanciamiento social y el confinamiento voluntario que impidieran, a su vez, la propagación rápida del coronavirus y generaran el amortiguamiento de sus efectos en el territorio nacional. Entonces, no sólo el sistema educativo debió suspender sus labores, sino que se suspendieron un sinnúmero de actividades productivas y comerciales clasificadas como “no esenciales”.⁹ Se pudo observar entonces que la emergencia afectaría muy pronto a los sectores económicos y laborales con repercusiones incalculables en la estabilidad patrimonial de las familias y empresas. Una enorme desigualdad se hizo patente para atender el llamado de “quedarse en casa”, ya que, por un lado, estaban quienes podían mantenerse a resguardo sin merma de sus ingresos y, por el otro, se colocaba a una amplia mayoría de personas que requerían de moverse en el espacio público para atender sus necesidades de recursos y abastecimiento básico. Se empezaron a tomar decisiones individuales y colectivas en un contexto de riesgo extremo sin precedentes y para el que prácticamente nadie podía decirse preparado.

Con estas acciones se cristalizaba lo que Elke Van Hoof calificó como “el mayor experimento psicológico y sociológico de la historia” (Llorente, 2020). Conjetura basada en la estimación de que “... en marzo de 2020 al menos 2,600 millones de personas fueron puestas bajo algún tipo de cuarentena, lo que representa

⁹ Al paso de los meses, la discusión entre “lo esencial” y lo “no esencial” se convertirá en un espacio de disputa política entre diversos actores.

un tercio de la población mundial y no se sabe cómo responderán las personas al encierro” (Llorente, 2020).

En el mejor escenario, el distanciamiento social y el confinamiento representaron una acción plausible de resiliencia y fortalecimiento personal y social, que posibilitaba el incremento de la solidaridad e impulsaba mecanismos de cohesión entre las y los individuos. Pero en el polo opuesto, también promovieron tensiones, debilitamiento de vínculos, indiferencia, hartazgo e irritación derivados del rompimiento abrupto de una normalidad que, entendida como hábitos y costumbres arraigadas en nuestros comportamientos cotidianos, requería modificarse y enfrentar desafíos de todo tipo. En este orden, la fortaleza de las estructuras nucleares o familiares, a las que apelaba la crisis, jugaron un papel fundamental en las nuevas interacciones que tuvieron repercusiones en la salud física y emocional de sus integrantes y las respuestas fluctuaron entre la integración que minimizaba la sensación de soledad o debilitamiento y la fragmentación que detonaba, incluso, episodios de violencia. A la exploración de estas disyuntivas dedicaremos espacio en los apartados siguientes.

Como cierre de este preámbulo, no sobra decir que, en mi ignorancia o negación, el viernes 20 de marzo de 2020, y luego de la declaración oficial de suspensión de las actividades educativas, fui por algunas cosas a mi cubículo en una universidad que encontré prácticamente vacía. Desayuné como tantos otros días en un restaurante cercano (en el que no había más de tres comensales) y luego me dirigí a una librería cercana: compré cuatro libros, dos novelas y otros tantos ensayos, más un rompecabezas. En mi imaginario, suficientes para “un mes de retiro forzado o forzoso”. Desde entonces y hasta finales de 2021, la universidad permaneció vacía, no volví a visitar algún restaurante, el rompecabezas fue armado ese mismo fin de semana y no leí completa alguna de esas obras. En contrapartida, la incredulidad, la incertidumbre, la ausencia, la fatiga y el dolor, se convirtieron en algunos de los signos que acompañaron esos tiempos. La vuelta a aquella normalidad no ocurrió lo rápido que se esperaba. A la distancia pude constatar que en esos días no tenía la más vaga idea de lo que se aproximaba y que entretejería nuestras vidas con las enormes angustias y pérdidas emocionales y humanas que esta pandemia traía en su equipaje. Al inicio, el escepticismo siguió dominando por algún tiempo el plano emocional general con dejos de sorpresa respecto a que nuestra vida cotidiana y la propia existencia pudieran modificarse y depender tanto de un virus que encontró un ambiente propicio

para incubarse y desarrollarse en Wuhan, una ciudad china distante 13,395 kilómetros de la Ciudad de México, longitud equivalente a la tercera parte de la circunferencia de la Tierra. Los vientos vinieron de lejos, pero oscurecieron el camino para todas y todos.

El tránsito de una tragedia para la que no estábamos preparados

Entre el primer contagio reconocido en México (27 de febrero de 2020) y el cierre de la información de este artículo, (31 de diciembre de 2021), pasaron 673 días y el recuento de la tragedia no pudo ser más dramático y brutal. Durante ese periodo se contabilizaron en nuestro país 3,979,723 casos confirmados de la COVID-19; es decir, un promedio de 5,913 contagiadas cada día con un pico máximo el 12 de agosto de 2021, cuando el registro oficial de infecciones fue de 24,975 en sólo 24 horas.¹⁰

En el caso de las defunciones y con la misma fecha de corte, aunque iniciando el recuento el día de la primera defunción (18 de marzo de 2020),¹¹ se reconocieron oficialmente en México 299,428 personas fallecidas; una media de 464 decesos por día, con un registro máximo de 2,789 vidas perdidas por la COVID-19 asentadas el 5 de octubre de 2020. Para tener un punto de referencia de lo que estos datos significan, se puede recordar que, como resultado de una catástrofe natural, como fue el sismo del 19 de septiembre de 2017, en México murieron 331 personas. Entonces, la tragedia del coronavirus SARS-CoV-2 representa que, en entre 2020 y 2021, ocurrieron 1.4 terremotos como aquel, cada día, sin faltar alguno; esa es la magnitud de la desgracia. En el lapso estudiado, una de cada 31 personas en el país, padecieron la infección, y de ellas, poco más del 13 por ciento perdieron la vida.

Estas cifras dejan en claro que el pronunciamiento inicial del presidente de la Organización Mundial de la Salud se cumplió y que, en nuestro país, como en muchos otros, no fue posible evitar la ocurrencia masiva de casos. Esta afirmación respaldará siempre una duda razonable sobre la eficacia de las políticas de

¹⁰ Los promedios y los datos de fechas específicas son una construcción propia elaborada a partir de los informes emitidos cada noche por el Gobierno Federal a través de los canales televisivos del Estado.

¹¹ 645 días.

mitigación aplicadas en México, considerando que, con esas cifras, nuestro país mantuvo durante todo ese periodo la letalidad promedio más alta del mundo: 8.8 por ciento.¹² Cabe subrayar en descargo de la estrategia mexicana, que la atención hospitalaria no se vio desbordada, aunque se presentaron momentos críticos en enero, agosto y septiembre de 2021. Una maniobra oportuna y permanente de reconversión de las clínicas generales en sanatorios de atención para COVID-19, en el momento en que los casos se incrementaron, impidió la saturación.

Con estos indicadores, buscamos definir algunos parámetros para comprender la dimensión del fenómeno. Al escribir de la pandemia desde la pandemia, enfrentamos la dificultad de analizar una problemática en marcha y cuyo horizonte de duración era bastante incierto, por lo que el análisis tenía aristas complejas de las que básicamente se hicieron inferencias.

En este orden, si como mencionamos desde el inicio, las claves de la estrategia para la contención y la mitigación del contagio y el control de la COVID-19 giraron alrededor de conductas sociales que posibilitaran acciones efectivas de cuarentena o aislamiento (cuando había o se presumía el contagio) y de distanciamiento o confinamiento (para protección del resto de la población) y que ambas ocurrieron en paralelo con aquellas de carácter sanitario como el lavado frecuente de manos, el “estornudo de etiqueta” o el uso de cubrebocas y mascarillas, algo hay de disciplina o indisciplina social (Guerra, 2020) o de otros factores que debemos revisar para comprender sus “totalidades complejas, dinámicas y conflictos (...) tales como la fragmentación o la desigualdad (...) teniendo en cuenta las coordenadas de la época y sus dilemas éticos y políticos” (Gurevich, 2005: 14) que giran alrededor de la pandemia. En este sentido y para profundizar en el análisis de la respuesta social hacia las medidas generales de distanciamiento y confinamiento, conviene dividir el primer año de la pandemia en tres etapas: la que corresponde a la *Jornada Nacional de Sana Distancia* (marzo-mayo de 2020), la que se conoce como *Nueva Normalidad* (iniciada el 31 de marzo de 2020 y que parece permanente) y la que denominaremos *segunda oleada de contagios*, la más grande y mortífera, asociada a las consecuencias de la convivencia extendida en torno a las festividades de fin de año, como señalaremos más adelante.

¹² La letalidad es el porcentaje de defunciones en relación con el número de personas contagiadas, así, 13.3 por ciento significa que en México murieron poco más de trece personas por cada mil que se contagiaron.

Si una pandemia implica enfrentar una enfermedad desconocida, incontrolable, altamente contagiosa y, agregamos, letal; era previsible que su atención médica y social involucrara un alto grado de improvisación e incertidumbre y, por tanto, de estrategias continuas de ensayo y error que se convirtieron en verdaderas encrucijadas para las y los científicos y los gobiernos del mundo. Si bien, la posibilidad de atenuar la expansión del coronavirus SARS-CoV-2 “requería una salida tan vieja como el mundo, azotado por pestes irrefrenables desde la más remota Antigüedad: (...) suspender actividades y el enclaustramiento” (De Armas, 2021: 2), los instrumentos y estrategias para su manejo nunca fueron claros o definitivos, ya que la instauración de prácticas que involucran la ruptura de la sociabilidad (cuarentena, aislamiento, distanciamiento social y confinamiento) tienen consecuencias en las relaciones humanas en el corto, mediano y largo plazos, ya que, mantenerse en una “sana distancia” implicó reconocer en la cercanía corporal humana una condición de alto riesgo para la salud de cada quien. Implicó reconocer que la vida es frágil y esa debilidad se incrementa con el contacto físico. Nos obligó a transitar de una búsqueda habitual de las y los demás a un retiro deliberado y necesario. Representó el establecimiento de una alteración abrupta de la interacción humana con efectos sociales en al menos tres dimensiones: aquella referida a nuestro entorno más amplio y público, y en donde el encuentro es multitudinario; una segunda, que involucra lo que podemos denominar como el ámbito de relación personal mediante instituciones, y que impacta en nuestras posibilidades de subsistencia; y una más, que atañe a nuestro círculo más íntimo y de apego afectivo.

En concordancia con estas tres dimensiones, el primero y más riguroso de los momentos de distanciamiento social y confinamiento inició el 23 de marzo de 2020 y se extendió poco más de dos meses hasta el 31 de mayo de 2020. Bajo el lema *Quédate en casa* y la imagen de una heroína llamada “Susana Distancia”, quien era mostrada dentro de un “círculo protector” que simulaba una burbuja, el Gobierno Federal mexicano desplegó todos sus recursos con un sólo objetivo: suspender en lo posible, la movilidad y la concentración masiva de personas. En ese primer momento, la estrategia involucró una rígida diferenciación entre actividades que fueron clasificadas como *esenciales* (que no debían detenerse), asociadas a las cadenas de abastecimiento de alimentos, de atención médica, de dotación de medicinas y de operación de servicios públicos como agua, luz, gas y gasolina; y otras etiquetadas bajo el concepto de *no esenciales*, consideradas

temporalmente secundarias o superfluas. Para su cumplimiento, se apeló a la solidaridad, la conciencia y la responsabilidad de cada persona, en la expectativa de alcanzar la disminución efectiva de la movilidad y el contagio.

En contraste, en otras latitudes, algunos países tomaron medidas más drásticas que involucraron el cierre de aeropuertos, fronteras, regiones y un toque de queda en horarios específicos. Menos coercitivas fueron las iniciativas en las grandes urbes mexicanas como la capital del país, que se concretaron en la colocación de vallas para evitar el acceso a lugares céntricos y de gran afluencia, restringiendo el paso a algunas de las calles más transitadas, al igual que a zonas de gran afluencia comercial. Todos los establecimientos dedicados a actividades culturales y de recreación suspendieron sus actividades; se creó un entorno de y hacia la sobrevivencia. Su implementación no encontró demasiado resistencia ni contratiempos con lo cual es posible sustentar la hipótesis de que la existencia de una cultura nacional para la atención de emergencias, derivada del peligro permanente derivado de una elevada sismicidad, además de una condición geográfica que es pródiga en catástrofes naturales, hizo posible que se generara un elevado principio de solidaridad ante la nueva emergencia. Las calles se vaciaron por un par de meses y el teletrabajo se instauró en una gran cantidad de sectores de la vida activa y laboral.

Con estos principios, era previsible que no fuera la indisciplina social (Guerra, 2020) el “talón de Aquiles” del manejo del distanciamiento social y el confinamiento. Desde nuestro punto de vista, lo que empezó a ahogar a las personas y sus familias, fue el nudo económico generado por la paralización comercial y la falta de ingresos, aunada a la prolongación indefinida del encierro. Por ello, aparte de la atención médica y hospitalaria, las iniciativas gubernamentales se concentraron en que los sectores de asalariados tuvieran garantizados sus ingresos y pudieran adaptarse con mayor facilidad al alejamiento provocado por el coronavirus. La presidencia de la República fortaleció este camino con el acuerdo publicado el 21 de abril de 2020, en el que se establecieron “acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2” (Secretaría de Gobernación, 2020), entre las que ordena “la suspensión inmediata <y hasta el 30 de mayo de 2020> de las actividades no esenciales” (Secretaría de Gobernación, 2020), además de “la extensión hasta el primero de agosto de la suspensión de labores con goce de sueldo de los servidores públicos que ya se encuentran en esa situación debido a la pandemia de coronavirus” (Secretaría

de Gobernación, 2020). La posible conclusión de la crisis empezaba a alejarse en el tiempo.

En este contexto, al mantener un ingreso seguro, un trabajo estable y posible de realizarse a la distancia, con prestaciones vigentes (que incluyera, en ocasiones, la cobertura médica), se convirtió en un tesoro incalculable frente a quienes tuvieron que “bajar las cortinas de sus negocios” y transitar hacia a un estado forzado de doble incertidumbre: primero, por preservar la salud y, después, por mantener las condiciones materiales de sobrevivencia; así, la situación fue muy diferente y desigual para quienes podían *resignarse* a un encierro de largo plazo, que para quienes el confinamiento rompía sus posibilidades de obtener recursos y cumplir expectativas. El distanciamiento social y el confinamiento cambiaron las prioridades de mediano y largo plazos por la atención de aquellas más inmediatas y apremiantes.

La sociabilidad afectiva también sufrió cambios notorios: desde una tradición enraizada en el contacto frecuente entre pequeños clanes que confluían en familias extensas, hacia grupos mucho más reducidos y cerrados que se entrelazaron para la subsistencia: la recomendación gubernamental fue suspender las “reuniones de más de 10 personas en espacios cerrados”. Con ello, los círculos de convivencia se redujeron en extremo.

En esta dinámica de apremio, después de las primeras semanas de distanciamiento y confinamiento, la situación financiera de las pequeñas empresas, y la de trabajadoras y trabajadores no asalariados empezó a generar mayor presión, hasta producir nuevas tensiones en el marco de una crisis sanitaria que ya había consumido muchos de los recursos materiales y emocionales de las familias. Con ello, se dio paso a la idea de que, ante la incertidumbre por la duración prolongada de la contingencia sanitaria, deberían desarrollarse mecanismos de adaptación para convivir con el coronavirus por un tiempo indeterminado y propiciar una apertura progresiva, pero inmediata, de todas las actividades productivas. Quienes dependían o participaban de los sectores *no esenciales* empezaron a promover el reconocimiento de su legitimidad como actividades que producen bienes necesarios, en última instancia, porque constituyen mecanismos válidos e irrenunciables para su sustento.

Este planteamiento empezó a mover las fibras internas de las autoridades federales y locales ya que, por un lado, no se deseaba generar un mayor desaliento entre la población, y por el otro, se buscaba enviar señales que fortalecieran

el ánimo y brindaran esperanza; ambos elementos operaron en favor de permitir la flexibilización del libre tránsito y del encierro. En la primera quincena de mayo de 2020, se empezó a difundir y a permear la posibilidad de una reapertura progresiva del comercio, de los lugares de convivencia y de los espacios públicos restringidos.

Con la intención de brindar mayor seguridad y certidumbre a la población y “establecer un camino gradual, ordenado y cauto” (Redacción, 2020i), el presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador, presentó en su conferencia del 13 de mayo de 2020, un plan de retorno al que denominó *Nueva Normalidad*; se publicó un plan de reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas en tres etapas:

La primera, que inicia el 18 de mayo con la reapertura de los llamados municipios de la esperanza [libres de contagio] y que actualmente son 269 en 15 estados. (...) La segunda, como preparación de la reapertura general que será del 18 al 31 mayo con el desarrollo de planes sanitarios en centros de trabajo y espacios públicos (...). Y la tercera, que inicia el primero de junio con un semáforo semanal, que marcará la reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas (Redacción, 2020i).

Paralelamente se diseñó un semáforo epidemiológico tendiente a ilustrar gráficamente los cambios que pudieran ocurrir en torno a intensificar o restringir la movilidad de las personas y el desarrollo de las actividades productivas. En cuanto a los colores retomados en este instrumento, se hicieron públicos sus significados:

Rojo: sólo se permitirían actividades esenciales, incluyendo la minería, construcción, y fabricación de transporte. **Naranja:** aumentan las actividades que se puedan desarrollar con plantillas reducidas. **Amarillo:** se amplían las actividades, siempre con cuidado en las medidas de salud pública y del trabajo. Podrán operar todas las actividades esenciales y no esenciales sin restricción. **Verde:** se reabren todas las actividades, incluyendo las escolares (Redacción, 2020i).

Como se puede apreciar, el pilar de un control basado en el distanciamiento social y el confinamiento fue el sector educativo, aunque este optimismo emergente tenía un “cabo suelto”, ya que no iba acompañado de una tendencia en la reducción de los contagios y los decesos. El mes de marzo de 2020 había cerrado

con 1,215 contagios confirmados y 29 defunciones; abril con 18,009 infecciones validadas y 1,830 fallecimientos ese mes; y mayo arrojaba 71,440 contagios nuevos y 8,071 personas que perdieron la vida; en suma, al 31 de mayo de 2020, último día de la *Jornada Nacional de Sana Distancia*, se acumularon 90,664 contagios confirmados y 9,930 fallecimientos. El escenario no era nada halagüeño y el aumento de casos constante; en aquellos días, el subsecretario de Prevención y promoción de la Salud, Hugo López-Gatell y Ramírez, declaró que un escenario muy catastrófico y poco probable para el país “sería llegar hasta los sesenta mil fallecimientos”.

Por cuestión de espacio, pero por su importancia para la argumentación de este escrito, vale la pena recuperar al menos cinco puntos que ilustran lo sucedido con la *Nueva Normalidad*: el primero, la creación de un semáforo que sería revisado semanalmente, lo cual generó la expectativa social de que la transición de rojo a verde podría darse en un plazo muy breve; si las cosas iban bien y se lograba un cambio de color en cada revisión semanal, la vuelta a la normalidad total podría alcanzarse en alrededor de un mes.

Segundo, el Gobierno Federal intentó replicar el éxito de la estrategia mediática de *Susana Distancia* creando el *Escuadrón de la Salud COVID-19* al que agregaron cuatro nuevas heroínas: “*Refugio, Prudencia, Esperanza y Aurora* quienes representaban la progresión de los colores del semáforo epidemiológico Covid-19” (Redacción, 2020j). No obstante, estas figuras no tuvieron el mismo impacto ni alcanzaron una identidad entre la población ya que su representación era múltiple y compleja y, a la fecha, constituyen un capítulo olvidado y fallido de esta historia.

Tercera, la Zona Metropolitana de la Ciudad de México fue la región más afectada por el contagio y las defunciones durante toda la pandemia; no obstante, el 29 de junio de 2020 su semáforo epidemiológico finalmente cambió de rojo a naranja con el argumento de que “se había aplanado la curva”. Después de ello vinieron los meses de julio y agosto en los cuales la primera oleada de la pandemia alcanzó sus puntos más altos y la presencia de la enfermedad y la muerte empezaron a ser tangibles para una gran parte de la población. Ya no se trataba de números mencionados en el informe diario, sino la experiencia de las y los vecinos, conocidos, amigos y familiares lejanos; la población se empezaba a familiarizar con el hecho de que las personas hospitalizadas morían y eran entregadas en cenizas. Que no habría rituales funerarios, ni despedidas, ni acompañamientos. Que de un día a otro las ausencias eran dolorosas y definitivas. Que entre quienes morían había un gran número de personas del sector salud que

perdían la vida tratando de atender a otras y otros. Que las familias quedaban rotas, enlutadas y no tenían el consuelo de su propia compañía. Que la paciencia, la calma, la cordura y el buen juicio empezaban a agotarse.

Cuarta, que más que dar certeza, el semáforo epidemiológico se convirtió progresivamente en un motivo de controversia, inconsistencia e insatisfacción. Expresiones como: “naranja”, “naranja con alerta”, “naranja sin bajar la guardia”, “naranja casi rojo”, no ayudaban a la comprensión ni ofrecían certeza de las diferentes coyunturas. En los meses de julio y agosto de 2020, la situación de la pandemia en distintas zonas urbanas del país era claramente más seria y complicada que en el mes de mayo, sin embargo, las medidas de este último mes habían sido más rígidas que las que venían emergiendo. Se llegó a decir que el color verdadero del semáforo es el color sandía: “todas y todos lo vemos verde por fuera, pero sabemos que es rojo por dentro” ...la sabiduría popular al “rescate” de la congruencia.

Quinta, que contrario a la percepción inicial sobre un semáforo que auguraba una rápida transición positiva entre sus colores y, la eventualidad de un próximo final para la pandemia, los más de cinco meses en que la Ciudad de México permaneció en naranja contradijeron esa posibilidad, pero también arrojaron otro dato: el cambio no fue hacia amarillo como era esperado, sino a rojo, con lo que se incorporó la visión de que la regresión era posible. Los meses de diciembre de 2020, enero y febrero de 2021, constituyeron la segunda y más intensa oleada de la enfermedad: el 18 de diciembre, día de la transición inversa del semáforo epidemiológico en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México [retorno al color rojo], México sumaba 1,301,546 casos acumulados del coronavirus SARS-CoV-2 y 117,249 defunciones. El escenario catastrófico anunciado en marzo anterior, prácticamente se había duplicado: “La inercia que tiene la epidemia en la región requiere un esfuerzo adicional, medidas extraordinarias para lograr que durante las siguientes tres semanas se reduzcan contagios, hospitalizaciones y muertes” (Redacción, 2020k).

Oficialmente hoy inició lo peor de la pandemia. Hoy los números son más rojos que los de la primera oleada. Hoy, encontrar una cama es un viacrucis que no terminará nada bien. Hoy y hasta finales de enero, todos somos posibles fantasmas, no importa sexo, edad o religión. La experiencia nos dice que tampoco es de fiarse estar sano para escapar de este virus. Hoy posiblemente te queden contados los días. ¡Felices fiestas! (Laymon, 2020).

La buena nueva fue que el día previo a Navidad, se aplicó la primera vacuna contra el coronavirus SARS-CoV-2 en México.

Nada ha cambiado y sin embargo todo existe de otra manera

Jean-Paul Sartre, 1938

Con ese principio de realidad, entre el 24 de diciembre de 2020, fecha de la aplicación de la primera vacuna en México y el 27 de febrero de 2021, aniversario del primer contagio en el país, la catástrofe de la COVID-19 alcanzó a nuestro país con toda su intensidad al consumarse una segunda y devastadora ola de contagios. En esos 65 días, las personas contagiadas fueron 721,564, lo que representa un promedio diario de 11,101 infecciones diarias, un porcentaje 70 por ciento superior a lo sucedido en el mes de julio anterior (el epicentro temporal de la primera ola de contagios). En el caso de los decesos, en el mismo lapso interanual murieron 64,543 personas, 993 pérdidas humanas cada 24 horas, 61 por ciento por encima de lo ocurrido en la afluencia letal de mediados del 2020.

En este segundo periodo, la muerte y la enfermedad se hicieron visibles, frecuentes, tangibles y dolorosas; alcanzaron al círculo más íntimo de las relaciones personales. La coraza construida por los pequeños clanes en confinamiento empezó a jugar en contra al presentar fisuras inesperadas, ya que un solo contagio interno se multiplicaba con rapidez y alcanzaba al grupo familiar como en medio de una onda expansiva.

La muerte tan constante y presente empezó a estrangular la paciencia y la confianza. El columnista Ricardo Raphael registró en su columna del diario *Milenio*:

María Ester Gómez Monroy, Salvador Azuela Arriaga y otras 1,801 personas fallecieron víctimas del SARS-CoV-2 el jueves de esta semana. Dos nombres que se añaden a la lista de 147 mil víctimas mexicanas en esta pandemia. Ambos fueron mis suegros, padre y madre bondadosos y amados. Se fueron con solo 12 horas de diferencia. (...) diez días antes gozaban de buen humor, salud y conciencia. A diferencia de la mayoría, tengo el privilegio de escribir sus nombres en esta página para apartarlos de la violencia que implica sumarlos, sin adjetivos o biografía a la

estadística. Salvador y María Ester se encerraron durante prácticamente toda la pandemia a cal y canto. (...) Sin embargo el virus sigilosamente se metió en su casa y el resto es una insoportable anécdota (Raphael, 2021).

De repente, la muerte y el contagio se volvieron “democráticos” y empezaron a enlutar sin distinción y a alterar incluso a los cimientos del confinamiento en muchos hogares de todas las capas sociales:

Lamentablemente, nunca nos prepararon o nos preparamos para esto. Enfrentar una pérdida tras otra trastoca a las familias en todos los planos, desde el económico hasta el emocional. No hay tiempo para el duelo porque son tragedias acumuladas que no cesan. Se piensa que, si se mantienen las expectativas para cuando esto termine, se tendrá una forma de normalizar el tiempo y la vida, pero no lo creo. Sólo estamos sobreviviendo y posponiendo el dolor de las ausencias porque las que llevamos pueden no ser las únicas (Ramírez, 2021).

Quizás uno de los momentos más representativos y dramáticos de la tragedia provocada por la pandemia, fue el que podemos denominar la “crisis del oxígeno” entre enero y la primera quincena de febrero de 2021. En este contexto, la multiplicación intempestiva de los casos, provocada por el rompimiento parcial y deliberado del distanciamiento social y de las reglas básicas del confinamiento, alentadas por las festividades de fin de año, llevó a la Zona Metropolitana de la Ciudad de México al borde del colapso, con más del 90 por ciento de su ocupación hospitalaria cubierta y en donde se llegaron a ocupar 70 por ciento de todos los ventiladores mecánicos habilitados en las unidades de salud.

En los 46 días vividos entre el primero de enero y el 15 de febrero de 2021, en México se presentaron 30 jornadas con más de 1,000 defunciones y 31 días con más de 10,000 contagios. En este lapso, muchas de las personas que requirieron del apoyo de oxígeno complementario fueron atendidas con los recursos familiares, tanto económicos como de infraestructura y abastecimiento. El viacrucis para encontrar tanques o concentradores de oxígeno trastocó las estructuras de colaboración familiar. No sólo se trataba de la compra del equipo, sino su manejo adecuado y, sobre todo, la recarga continua que en muchas ocasiones debería ocurrir en lapsos reiterados de tres horas durante todo el día. El desgaste anímico, emocional y físico convirtió estos días en auténticas pesadillas, muchas veces sin

lograr el objetivo de mantener con vida a los seres queridos. La información era contradictoria, las esperas y filas eran extensísimas, sólo para volver a formarse una y otra vez. La relativa estabilidad de los primeros meses se convertía ahora en un bien altamente apreciado.

No hemos estado en las mejores condiciones. Ha sido caminar al borde del abismo durante muchos días. Creo que vamos a salir de la Sierra de la Muerte, con mucha más gente amada devorada por esta horrible tragedia. (...) Los más, los jóvenes, sobrevivirán. Solos. Sin nosotros, pero sobrevivirán (Velasco, 2021).

Las personas infectadas se asfixiaban ante la falta de oxígeno suficiente y el inicio de la neumonía, mientras que sus familiares se derrumbaban por la fatiga, la ansiedad, la desesperanza y la falta de descanso. La sofocación individual estrangulaba la tranquilidad, los recursos, el ánimo, la confianza y la estabilidad de un gran número de estos pequeños clanes. En algunos casos, “la muerte tuvo permiso” y traía dolor, pero también paz; pequeñas cicatrices encubrían la ausencia de despedidas cuando el último aliento ocurría en los hospitales, en donde los abrazos quedaban pendientes, los homenajes guardados y los rituales suprimidos. Emociones que se guardan, pero en algún momento buscarán salida: “me encontré en un extraño sitio en el que, en medio de la vida, la muerte golpeó a la puerta de nuestra familia y las emociones fueron demasiadas en tan corto tiempo. Creo que aún no proceso la ausencia (González-Solís, 2020).

Resulta evidente que en el testimonio colectivo sólo puede ser reconstruido con distintas voces y fuentes, en donde fue latente la imagen del paralelismo soterrado entre el desarrollo clínico de la COVID-19 y la forma en que su presencia trastoca la vida social en las poblaciones que han padecido sus estragos; son múltiples y variados los síntomas, pero tienen su equivalente en los constructos sociales afectados. Así, para muchas personas, la percepción de la enfermedad inició con la pérdida de dos de sus sentidos, el gusto y el olfato:

Hace ya cuatro meses que me contagié y apenas empiezo a recuperar el sabor y el olfato. Es una sensación pocas veces imaginable; te sientes desorientada, desconectada, con mucha inseguridad. Yo que vivo sola, no he podido dormir porque temo dejar una llave de gas abierta y no me dé cuenta. También, temo que aún en el re-

frigerador la comida se eche a perder y yo me la coma en mal estado y pueda enfermar. En la calle, todos son extraños. Sabía que con problemas del oído la gente pierde la estabilidad, pero hoy sé que también sucede con otros de los sentidos. Es inhumano, parecemos autómatas (Solís, 2020).

De la misma manera, el estado de excepción que produjo la pandemia generó incertidumbre sobre las relaciones humanas, el tiempo o los espacios. Nuestros hábitos se desgarraron, la interdependencia habitual se debilitó. Enfrentamos un cambio abrupto en la rutina que se deseaba temporal pero que se quedó por mucho tiempo.

Las familias se vieron obligadas a guardar silencio, a limitar su movimiento, a recibir sin reproche la manipulación de su tiempo, a competir por sus bienes, a dividir sus tareas, a diferir y guardar sus expresiones, ansias, desazones e incluso, sentimientos y celebraciones. El espacio íntimo y personal fue sustraído y su carácter humano depreciado. Si los niños fueron exiliados a una educación distante del gusto por la cálida convivencia cómplice con sus pares, a los adultos se les sustrajo el derecho de participar de un espacio digno de trabajo y de reconocimiento institucional. Sin duda se construirán nuevas relaciones e interacciones, pero la magnitud y los efectos emocionales de esta pandemia están todavía lejos de concluir.

Un segundo paquete de síntomas provocados por el virus SARS-CoV-2 fueron el cansancio, la debilidad y dolor en el cuerpo y las articulaciones (todo ello sin razón aparente y ante el mínimo esfuerzo). Las cuatro medidas de contingencia social: la cuarentena, el aislamiento, el distanciamiento social y el confinamiento, pusieron en pausa al planeta. Al restringir el tránsito, la contaminación disminuyó, el tiempo no sufría el desgaste de la movilidad; hubo escenas que dieron vuelta al mundo mostrando a diversos animales recuperando parte de su hábitat natural. Pero muy pronto la fragmentación funcional empezó a generar tensiones, principalmente por la reducción de las interacciones y la tergiversación de los hábitos y las costumbres. El uso permanente del cubrebocas, del gel antibacterial, la limpieza incesante de los todos productos venidos del exterior agotaba, pero, sobre todo, no resolvía la ausencia del contacto humano.

El comportamiento de las personas se volvió frágil, arrítmico y desigual. El seguimiento diario de la información se transformó en hartazgo ya que se convirtió en un código reiterado que implicaba un riesgo latente y la necesidad de

permanecer en un estado de alerta constante, cada hora, cada día, cada mes y, finalmente, cada año. No obstante, la información también produjo nuevas demandas, nuevas necesidades, nuevos cuidados y un reacomodo continuo de redes de apoyo y protección: “aunque la presión social se acentúa, (...) la perspectiva de una flexibilización en las medidas siempre se pospone o condiciona. La amenaza nunca aleja, se vive con ella” (De Armas, 2021: 3).

Finalmente, la fase más compleja de la enfermedad se expresa con la sensación de asfixia que padecen las y los pacientes con pronóstico medio o crítico. Su letalidad se encontraba asociada a un inicio como afección respiratoria con capacidad para colapsar a todo el organismo por la ausencia de una oxigenación suficiente y de buena calidad.

Una rápida reconstrucción del camino que transita el virus SARS-CoV-2 en el interior del cuerpo humano hasta colapsarlo, sería que su ingreso al cuerpo ocurría por los ojos, la nariz y la garganta y encontraba en las mucosas de estos órganos un campo de proteínas adecuado para fusionarse con ellas, introducir su material genético y reproducirse; con estas copias de carácter biológico infecta a otras células vecinas o saldrán del cuerpo para invadir el de otra persona. En los días siguientes migra hacia la faringe y la laringe; para continuar su descenso hasta llegar a los pulmones. Este fue el momento más temido por los médicos ya que si infectaba las células que rodean los alveolos (las diminutas bolsas encargadas de introducir oxígeno al torrente sanguíneo para después ser distribuido a todos los demás órganos), se iniciaba una confrontación entre el virus y el sistema inmune. Aquí ocurría un hecho por demás delicado y autodestructivo: cuando las defensas del cuerpo atacaban al coronavirus y a las células infectadas, dañaban también a los pulmones. Los tejidos del pulmón se inflamaban tanto que dificultaban la acción de los alveolos. Si la infección mantenía su progreso, los niveles de oxígeno disminuían. A las y los enfermos les costaba trabajo respirar, tosían y presentaban fiebre; algunas personas lograban recuperarse, pero otras, por el contrario, empeoraban. Se infería que, en su intento de combatir la infección, nuestro sistema de defensas reaccionaba de una forma desproporcionada; las citoquinas, moléculas que avisan al sistema inmune sobre la presencia de un invasor para eliminarlo, se acumulaban como un enjambre que no sólo dañaba a las células infectadas sino también a los tejidos sanos. Varios órganos empezaban a colapsar; debido a la inflamación, por ejemplo, los pulmones se endurecían. Los alveolos se llenaban de pus, moco,

células muertas, líquido y células del sistema inmune. El espacio que el oxígeno ocupaba en los pulmones pasaba a ser ocupado por tejidos cicatrizantes para impedir la propagación de la infección, pero al mismo tiempo bloqueaban el abastecimiento de oxígeno para el cuerpo, provocando la asfixia de las personas (Rodríguez, 2020).

Sin duda, todavía hay mucho que aprender de esta guerra biológica al interior de nuestros cuerpos, principalmente para el estudio de cómo impedir que nuestro “sistema de defensa” interno opere en nuestra contra y se convierta en una muralla infranqueable para la sobrevivencia. Lo dramático de esto es que el ahogo mortal fuera “estimulado desde dentro”.

Como se desprende de esta metáfora, la mejor defensa contra la enfermedad se encontraba en evitar que las distintas etapas de desarrollo del coronavirus SARS-CoV-2, éste encontrara un ambiente propicio para su rápida reproducción y fortalecimiento. En el caso de nuestra especie, los grandes conglomerados humanos resultaron el caldo de cultivo adecuado para su propagación. En Europa, por ejemplo, las distintas oleadas de contagio fueron precedidas, no de la cotidianidad de la acción laboral, sino de periodos en donde las personas flexibilizan sus cuidados y encuentros: los ciclos vacacionales y de festividades estimularon el crecimiento de la infección.

Por otro lado, es notorio que la opinión de las y los especialistas de las ciencias sociales no ha sido valorada de manera suficiente en esta coyuntura. Temas como las condiciones sociales y económicas que posibiliten un cumplimiento más acucioso del distanciamiento social y el confinamiento, de “las concepciones y prácticas de las sociedades locales frente a la fragilidad de la vida, del cuidado mutuo y del miedo a la soledad” (Guerra, 2020), del entrecruzamiento de emociones contradictorias, de la coordinación de la movilidad de las personas, de cómo esta crisis vuelve a mostrar rasgos profundos de la desigualdad y la carencia, de estrategias para tomar decisiones e implementar acciones en condiciones de riesgo extremo.

Reflexiones finales

En la primera quincena de diciembre de 2021, mientras preparaba la versión final de este texto, en México se dio un giro inusitado en la atención de la pandemia. Luego de la catástrofe, reseñada aquí en los primeros tres meses de este año y,

replicada con mayor intensidad entre agosto y octubre siguientes, pareciera que de pronto y sin explicación de por medio, el virus hubiera desaparecido y la sola existencia de vacunas en el mundo fueran motivo suficiente para alimentar la expectativa de una extinción pronta de las medidas emergentes de cuidado sanitario.

La verdad, no hay datos aún que abonen alrededor de ese triunfalismo; si bien se observa un descenso considerable en el número de contagios y fallecimientos en estos días, el contraste oficial se hace con las cifras dramáticas con las que transcurrió el año 2021 y que sin duda constituyen la parte más devastadora de pandemia. Pero no habrá extinción sino convivencia biológica.

Con esta breve reconstrucción, persisten todavía una serie de preguntas relacionadas con los efectos en la socialización y la salud emocional de las personas. En nuestro caso, nos preguntamos ¿cuáles serán los aprendizajes sociales de esta tragedia aún en curso? Y si la vuelta a la “normalidad” servirá como un paliativo suficiente para nuestras pérdidas. Si tendremos gobiernos más previsores o las mujeres y los hombres del mundo cuidaremos más de nuestra salud para sentirnos menos vulnerables. Si reorientaremos el rumbo del cuidado del medio ambiente. Si aprendimos a tomar decisiones en contextos de riesgo extremo o seguiremos privilegiando nuestros propios prejuicios. Si entenderemos que las posibilidades de confinamiento son distintas según los ingresos y la seguridad laboral. Si reconoceremos que cuando uno convive tanto con la muerte, los conflictos humanos parecen carecer de sentido. Si tendremos presente que las médicas y médicos no sólo acompañan la enfermedad sino también las emociones de las familias.

Al respecto y como colofón, destaco las palabras del filósofo Fernando Savater, quien no parece ser optimista al respecto:

... esta pandemia de coronavirus es un desastre, sí, pero que no marcará un punto de inflexión en la historia de la humanidad. Ni nos cambiará en lo profundo ni nos hará mejores (...) no creo que vayamos a salir más fuertes ni más buenos. No. Vamos a salir más pobres, porque este será un golpe muy grande para todos los países (...) además tenemos a los muertos (...). Vamos a seguir siendo lo mismo, pero un poco peor” (Savater, 2020).

Es posible que el tiempo de las resignificaciones no esté próximo, pero, no obstante, se abre la posibilidad de abrir nuevas vetas de investigación para las ciencias sociales.

Referencias

- De Armas, Ingrid (2021). Francia, un año de postergamientos. *El Universal*, Sección *Confabulario*, 2-3.
- de la Fuente-Figuerola, Valeria y Sánchez-Villena, Andy (2020). COVID-19: cuarentena, aislamiento, distanciamiento social y confinamiento ¿son lo mismo?. *Anales de Pediatría*, 93(1),73. Recuperado de <https://www.analesdepediatría.org/es-covid-19-cuarentena-aislamiento-distanciamiento-social-articulo-S1695403320301776>.
- Guerra C, Weidler (2020). La hora de las ciencias sociales. *El Herald*, 18 junio. Recuperado de <https://elheraldo.co/columnas-de-opinion/weidler-guerra-c/la-hora-de-las-ciencias-sociales-735389?fbclid=IwAR1dpfDQpNqOFh-xFOHix53QK9sDKRnr7dMoa-mT6DuzoRnuXXYawMfQIFE4>
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Llorente, Analía (2020). Coronavirus y cuarentena: Elke Van Hoof: el confinamiento es el mayor experimento psicológico de la historia. *BBC News Mundo*, 25 de junio. Recuperado de [bbc.com/mundo/noticias](https://www.bbc.com/mundo/noticias)
- Miranda, Perla (2021). Desbordados por el coronavirus. Sección *La Nación*. *El Universal*. Edición impresa. México, 28 febrero, A6-A7.
- Quintana, Enrique (2021). Háganse a la idea: el virus no se va a ir con las vacunas. *El Financiero*, 14 febrero. Recuperado de <https://elfinanciero.com.mx/opinion/enrique-quintana/haganse-a-la-idea--el-virus-no-se-va-a-ir-con-las-vacunas>
- Redacción (2020a). Coronavirus: Europa extrema medidas por COVID-19. *unotv.com*, 10 marzo. Recuperado de <https://www.unotv.com/noticias/portal/internacional/detalle/coronavirus-europa-extrema-medidas-por-covid-19-990207/>
- Redacción (2020b). Coronavirus: OMS decreta pandemia por COVID-19. *unotv.com*, marzo II. Recuperado de <https://www.unotv.com/noticias/portal/internacional/detalle/coronavirus-oms-decreta-pandemia-por-covid-19-092583/>
- Redacción (2020c). Es oficial: dos casos de coronavirus en México; ve recomendaciones. *unotv.com*, 28 febrero. Recuperado de <https://www.unotv.com/noticias/portal/nacional/detalle/confirman-primer-caso-coronavirus-mexico-detalles-aqui-736866/>
- Redacción (2020d). ¿El coronavirus es una epidemia o una pandemia?. *nytimes.com*, 11 marzo. Recuperado de <https://www.nytimes.com/es/2020/03/11/espanol/diferencia-pandemia-epidemia-coronavirus.html>
- Redacción (2020e). Por coronavirus, aplicamos protocolo de mitigación: Salud. *unotv.com*, 27 febrero. Recuperado de <https://www.unotv.com/noticias/portal/nacional/detalle/secretaria-de-salud-ofrece-conferencia-coronavirus-904904/>

- Redacción (2020f). Por coronavirus, aplicamos protocolo de mitigación: Salud. *unotv.com*, 13 marzo. Recuperado de https://www.unotv.com/landing-sms/nacional/2020/03/13/nacional.html?utm_source=sms&utm_medium=link&utm_campaign=Nacional
- Redacción (2020g). Coronavirus México: SEP adelanta vacaciones de Semana Santa; serán de un mes. *unotv.com*, 14 marzo. Recuperado de <https://www.unotv.com/noticias/portal/nacional/detalle/coronavirus-sep-adelanta-vacaciones-de-semana-santa-seran-de-un-mes-480851/>
- Redacción (2020h). México registra primera muerte por COVID-19; el hombre tuvo síntomas tras acudir a concierto en el Palacio. *animalpolítico.com*, 18 marzo. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2020/03/mexico-primera-muerte-covid-19-coronavirus/>
- Redacción (2020i). AMLO presenta plan de regreso a la nueva normalidad en tres etapas; ve fechas. *unotv.com*, 13 mayo. Recuperado de <https://www.unotv.com/noticias/portal/nacional/detalle/amlo-presenta-plan-de-regreso-a-la-nueva-normalidad-313791/>
- Redacción (2020j). Conferencia de prensa de AMLO (Video). *aristeguinoticias.com*, 15 mayo. Recuperado de <https://aristeguinoticias.com/1105/kiosko/conferencia-de-prensa-de-amlo-11-05-2020-en-vivo/>
- Redacción (2020k). CDMX y Edomex en rojo: cierran actividades no esenciales hasta enero por COVID. *animalpolítico.com*, 18 diciembre. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2020/12/cdmx-y-edomex-cierran-actividades-no-esenciales-semaforo-rojo/>
- Raphael, Ricardo (2021). Un daño irreparable. *milenio.com*, 23 enero. Recuperado de www.milenio.com/opinion
- Rodríguez Mega, Emiliano (2020). Más allá de los pulmones: ¿cómo se comporta el coronavirus en nuestro cuerpo?. *saludconlupa.com*, 9 septiembre. Recuperado de <https://saludconlupa.com/comprueba/mas-alla-de-los-pulmones-como-se-comporta-el-coronavirus-en-nuestro-cuerpo/#:~:text=La%20enfermedad%20que%20causa%20COVID,al%20que%20onos%20hayamos%20enfrentado.>
- Sartre, Jean Paul (1938). “Nada ha cambiado y sin embargo todo existe de otra manera” [comillas en el original]. *citas.in*, 17 junio 2022. Recuperado de <https://citas.in/frases/59057-jean-paul-sartre-nada-ha-cambiado-y-sin-embargo-todo-existe-de-otra/>.
- Savater, Fernando (2020). “Vamos a seguir siendo lo mismo pero un poco peor” [comillas en el original]. *elpais.com.uy*, 9 julio. Recuperado de <https://www.elpais.com.uy/vida-actual/fernando-savater-seguir-poco-peor.>
- Secretaría de Salud (2020). Acuerdo por el que se modifica el similar por el que se establecen acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2. *Diario Oficial de la Federación*. México, 21 de abril. Recuperado

de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5592067&fecha=21/04/2020#gsc.tab=0

Referencias testimoniales en Facebook

González-Solís, Mario (2021). Enero 02.

Laymon, Luis (2020). Diciembre 17.

Ramírez, Rubén (2021). Febrero 18.

Velasco, Edur (2021). Febrero 25.

Solís, Mariana (2020). Diciembre 12.

Confinamiento e identidad

Luis Antonio Velasco Guzmán¹

Desconozco si la humanidad ha olvidado que su mundo, desde principios del año 2020, entró en una crisis sanitaria de alcance global de la cual aún no ha salido. Las perplejidades a las que condujo un virus inédito tanto en relación con su origen como en relación con su propagación, así como las incertidumbres (nacionales, económicas, políticas, comunitarias, laborales, personales, etc.), hasta ahora nunca imaginadas con las que nuestra generación inició sus nuevos días, situaciones tan improbables en nuestro audaz progreso como tan presentes en nuestro desconcierto cotidiano, comenzaron a conformar la nueva vida de los pobladores desprotegidos de nuestro planeta con tal regularidad, que aquella experiencia inicial abismal comenzó a declinar con el paso de los meses de este periodo aciago hacia lo cotidiano, hasta rallar casi en el olvido.

¿Qué tiene de malo el olvido en nuestra experiencia de los días pandémicos?, ¿no es el caso que, como un modo de negación, el olvido sea la salida psicológica más saludable que podría encontrar el sujeto, la sociedad o la cultura en una época en la que el sentido histórico hastía vehementemente al individuo consciente de su tiempo? ¿Seremos, acaso, tan insensibles como para exigir a los hombres y mujeres coetáneos que nunca olviden esta experiencia de enfermedad, de contagio, de inseguridad, de ruptura de todos los órdenes en los que nos encontrábamos, con los que medíamos nuestra tranquilidad y con los que nos comprendíamos antes de este periodo de crisis? En suma: ¿tenemos derecho de exigir a nuestras hermanas y a nuestros hermanos, a nuestra descendencia, hijos

¹ UNAM, FES Acatlán, Integrante del Seminario Género, Ciencia y Poder PAPIIT (IN 404319), luis.velasco@comunidad.unam.mx

o hijas, a nuestros padres, a nuestros acompañantes, a todos los sobrevivientes de la pandemia que no olviden la experiencia de crisis que hemos padecido? y, sobre todo, ¿con qué fin? Estas son las preguntas con la que pretendo dirigir el desarrollo de este ensayo filosófico sobre la pandemia.

La hipótesis de este trabajo, espero, dejará ver que su presentación completa habrá de ubicarse en la categoría de la antropología filosófica, pues partiré de una idea sobre el ser humano que Nietzsche discutió por primera vez en una lectura *atemporal* —como él hubo de definirla al momento de su publicación— en su famoso ensayo sobre la *Utilidad y las desventajas de la historia para la vida*² del año de 1874 (Nietzsche, 1999, vol.I:243-334),³ que si bien la publicación y su relación con nuestros días parecen muy lejanos, trataré de mostrar que su meditación es tan actual como necesaria la reflexión de nosotros mismos sobre la problemática perenne del ser humano relacionada con su autoconocimiento.

La revisión de este planteamiento *atemporal* o *intempestivo* sobre el ser humano y la experiencia que hemos padecido desde el año 2020 debido a la pandemia,

² A lo largo del presente capítulo he empleado la edición canónica preparada por Giorgio Colli y Mazzino Montinari, en lo sucesivo las traducciones son mías.

³ La primera vez que se empleó el término “atemporal”, en el sentido filosófico desde el cual proviene la caracterización hermenéutica que propongo como punto de partida en esta investigación, se verificó en 1873, cuando Nietzsche publicó la primera de sus cuatro *Unzeitgemässe Betrachtungen*. El concepto central de estas consideraciones es “unzeitgemässe”, adjetivo que se suele traducir al castellano precisamente como “atemporal”, pero también como “inactual”, “intempestivo”, e inclusive, “extemporal” e “inoportuno”. Todas estas posibilidades semánticas son válidas, aunque Nietzsche explica el “sentimiento” que abarca la experiencia de este concepto quince años después de su primera aparición, en el apartado sobre este mismo conjunto de ensayos críticos aparecido en la que él denominará “su autobiografía intelectual”: *Ecce homo*. Al decir de Nietzsche, “su trabajo [esto es, el que presenta en sus *Unzeitgemässe Betrachtungen*] ha de considerarse como un acontecimiento, como un momento de crisis, como una primera toma de conciencia, como un síntoma inmejorable, como una auténtica *vuelta* a la seriedad y a la pasión alemana en cuestiones del espíritu” (Nietzsche, 1999, vol. 6: 318). Espero hacer ver en lo que sigue que la pandemia recientemente padecida a nivel global y el confinamiento al que nos orilló este acaecimiento puede muy bien mostrar la innegable profundidad de la experiencia a que alude Nietzsche en el pasaje citado, y con ello, concientizar la experiencia hermenéutico-filosófica más relevante para la humanidad después de la pandemia, a saber, intentar una “auténtica vuelta a la seriedad y a la pasión en las cosas del espíritu.

evidenciará en nuestra reflexión algunos intereses teóricos relacionados con la ética práctica y con la filosofía de la cultura, pues comenzar un estudio sobre nosotros mismos en la época de la COVID-19 y sopesar la pregunta por la finalidad de nuestras acciones, tanto desde una perspectiva individual como desde una perspectiva colectiva, nos remite insoslayablemente a cuestionamientos relacionados con estas disciplinas.

El método que emplearemos para alcanzar esta pretensión ensayística será el siguiente: primero, explicaremos la noción *intempestiva* de naturaleza humana con la que nuestra investigación ensayará la experiencia contemporánea de la pandemia; se analizarán los pros y contras de la comprensión del ser humano como un “animal histórico”; este apartado llevará por título “Hipótesis intempestiva”. Posteriormente, exploraremos la noción de identidad como elemento emergente (aunque, quizás, eventualmente presente en los seres humanos) tras el análisis de la experiencia del confinamiento ocasionado por la COVID-19, apoyándonos en las versiones (clásica y contemporánea, respectivamente) de Platón y Amartya Sen; esta sección se intitulará “Identidad y confinamiento”. Finalmente, nos aventuraremos a exponer brevemente las implicaciones de la experiencia pandémica en los tres niveles más generales que constituyen la comprensión general del mundo humano, a saber, el individual, el colectivo o del pueblo y el de la cultura en general; a esta parte la denominaremos “Crisis de la identidad: tres versiones de lo mismo”. Sobre la base del desarrollo de este trabajo, nos permitiremos esbozar un juicio parcial y muy breve respecto de los excesos del sentido histórico, así como los del sentido ahistórico, sobre la experiencia de la pandemia que estamos viviendo, siendo la última sección de este ensayo su “Conclusión”.

Hipótesis intempestiva

Puedo entender que mis coetáneos prefieran olvidar la crisis sanitaria mundial que hemos padecido —y que seguimos padeciendo— por sus implicaciones históricas (económicas, sociales, personales, etc.), así como también puedo entender que el primer año transcurrido desde que se anunció oficialmente la pandemia producida por un virus bautizado con el nombre científico de SARS-CoV-2 (al que referiré en adelante con el nombre de la enfermedad: la COVID-19), nos trajo la desgarradora experiencia de que las seguridades y certezas con las que el hombre

contemporáneo ejecutaba sus acciones en el mundo cotidiano, fueron desplazadas por un inexplicable sentimiento de inseguridad, enfermedad y muerte, pese a los sistemas avanzados de salud en el orbe.

Desde una perspectiva filosófica no desconocida para la mayoría de las personas, al menos en su superficie, pareciera que la “trasmutación de valores” anunciada a finales del siglo XIX por Nietzsche encontró por fin en la vida práctica, con el nuevo virus, la causa biológica con la que tal trasmutación de los órdenes del mundo dejaba el ámbito de lo teórico para pasar a enseñorearse en todos los ámbitos prácticos de la acción humana. Me atrevo a afirmar, sobre la base de este juicio y por extraño que parezca, que ni las dos grandes guerras del siglo XX por un lado, ni las muy peculiares manifestaciones terroristas del siglo XXI por el otro, han logrado evidenciar la insubstancialidad y sugerente evanescencia del orden del modo que lo ha hecho la crisis sanitaria mundial que venimos padeciendo oficialmente desde la primera tercera parte del año 2020; pues tanto los movimientos beligerantes como los atentados terroristas pretenden encontrar en la violencia y su correspondiente crisis, el canal idóneo por medio del cual alguna voluntad individual o colectiva erradicará la injusticia del mundo o encarrilará sus movimientos hacia algún interés supuestamente mejor que el que se trata de modificar.

En cambio, con la pandemia del 2020 (como también lo puede ser la peste del año 1348 en la Toscana o la del 1346 en Siria, que era la misma, por cierto, o la que se describe vívidamente en algunos textos clásicos)⁴ la manera inadvertida, indómita e imparable con la que la COVID-19 se presenta al mundo, nos la hace aparecer como un “acaecimiento”. La violencia contra los órdenes establecidos

⁴ La de la Toscana a la que aquí aludo, es el contexto general en el que se circunscriben todas las historias del *Decamerón* y se explicita en el “Proemio”, de Boccaccio. Las otras más famosas se encuentran en la *Historia de la Guerra del Peloponeso*, de Tucídides, así como también esta peste es retratada en la escena final del poema latino *De rerum natura*, de Lucrecio. Obviamente, contamos con las versiones originales de las pestes presentadas poéticamente en los libros de las dos culturas a las que nos debemos: la *Iliada* y el *Génesis*, aunque en la primera la peste se debe a “la cólera de Aquiles”, mientras que, en la otra tradición, normalmente a Dios. En nuestros días, un poco más prosaicos que a los que acabo de aludir con las escenas pestíferas en estas obras, tenemos que aceptar que su origen es un murciélago o la propia industria farmacéutica contemporánea en plena guerra por el liderazgo económico de la empresa trasnacional.

producida por una pandemia de orden natural “sólo acaece” como una contingencia que acontece al mundo; nunca se le busca —no al menos en el sentido en el que se busca una guerra o con el que se lleva a cabo un atentado terrorista.

Tal como lo he señalado, si bien no me encuentro en condiciones de afirmar que la humanidad entera ha olvidado la radicalidad con la que ha advenido la trasmutación del mundo a la que nos hemos visto arrojados por la pandemia, puedo declarar ahora mismo, en cambio, que sí puedo constatar con la experiencia inmediata de mi mundo, que la realidad aparentemente homogénea en la que vivíamos antes de la pandemia sufrió un corte profundo que derivó en la emergencia de dos escenarios fundamentales, cuya trama es insostenible existencial y comunitariamente, uno respecto del otro. Además, para mi asombro, se ha podido observar con el paso de los días, que los individuos pertenecientes a estos espacios inicialmente irreductibles entre sí, terminaron compartiendo una misma respuesta ante la experiencia de la crisis sanitaria global del 2020 —respuesta sumamente peligrosa para la perspectiva humanista desde la que propongo esta reflexión—, y que ahora me permito simplificar con una llana acusación en contra de nuestra propia época en su relación con la experiencia de la pandemia: su olvido.

Pensadores contemporáneos como Nietzsche, Freud y Heidegger han mostrado en sus obras la relevancia del olvido para explicar diferentes versiones de lo que es el ser humano; pero estas exposiciones no son originales ni innovadoras. Textos clásicos, evidentemente más antiguos que los de estos pensadores que están peleando contra las resultas de la Modernidad en sus diferentes frentes (histórico, psicológico y ontológico, respectivamente), han ofrecido exposiciones —en mi opinión— más completas y más profundas que las que provienen de los discursos posmodernos, como por ejemplo aquellos episodios literarios, tanto de la tradición bíblica como de la tradición griega, en los que el olvido, —siempre acompañado de la memoria y algún castigo, retribución o pena—, nos ofrecen versiones del ser humano complementarias a nuestra experiencia cotidiana y conformadoras de nuestro criterio para determinar lo que consideramos adecuado o bueno para nosotros aquí y ahora.

De acuerdo con mi propia experiencia, la cual habrá de ser evaluada mediante el entendimiento y criterio de cada uno de mis lectores, en la medida en que el olvido es un elemento inherente a la naturaleza humana, con él el conocimiento que podemos llegar a tener del ser humano se torna más congruente (i.e.,

la posición epistémica que sostiene que el sujeto cognoscente no olvida, implicaría inmediatamente que no se trata de un sujeto humano), sin embargo, también resulta innegable que un exceso de olvido eliminaría la posibilidad de actualizar cualquier comprensión del ser humano. La hipótesis sobre el olvido que sostengo (evitando las posturas epistémicas antagónicas recién señaladas) es que con la pandemia nos encontramos ante la experiencia más radical de nuestra existencia, pues con ella podríamos permitirnos ahondar en la clase de experiencia que tenemos de nosotros mismos cuando nos cuestionamos qué somos actualmente, justo cuando nos percatamos del carácter ilusorio del orden del mundo (i.e., progreso de las ciencias, certezas subjetivas —epistémicas y existenciales— y las seguridades sociales y económicas, por mencionar las más perturbadoras al interior de la conciencia neoliberal-burguesa contemporánea).

El peligro que veo en nuestros días es que nos encontramos esforzándonos por hacer del olvido de la pandemia la experiencia habitual, lo cual —mostraré— es un indicio innegable de que estamos por entrar en la etapa del olvido de nosotros mismos. Se trata, en suma, de un ensayo de autoconocimiento que, de seguir por el camino del olvido, la sociedad y la cultura estarán anticipando un intento fallido de autocomprensión y —para usar un término bien aceptado en nuestros días— de autosuperación.

En el referido ensayo nietzscheano encontramos la consideración intempestiva más radical con la que su autor critica, frente al exceso de conocimiento científico de su época, en especial del conocimiento histórico con el que al final del siglo XIX la cultura de la humanidad se jactaba de haber llegado a la apoteosis de lo humano, comprensión delimitada y transida por el “sentido histórico” del ser humano, con el que, en la opinión del filósofo de Röcken, peligraba la contraparte de lo científico-racional de lo humano, a saber, la vida. Esta consideración fundamental se presenta en los siguientes términos:

La [siguiente] proposición, precisamente, es la que el lector está invitado a considerar: *Lo ahistórico y lo histórico son necesarios en igual medida para la salud de un Individuo, de un Pueblo y de una Cultura.* (Nietzsche, 1999, vol. 1: 252)⁵

⁵ La tesis en el original reza así: “*das Unhistorische und das Historische ist gleichermaassen für die Gesundheit eines Einzelnen, eines Volkes und einer Cultur nöthig.*” [cursivas del autor].

La salud de un individuo, de un pueblo y de una cultura, de acuerdo con esta cita, exige que siempre se busque la correspondencia entre lo histórico y lo ahistórico para la totalidad de las cosas humanas en una *igualdad* indiscutible. En un momento estaré en condiciones de explicar qué entiendo con esta tesis; merecen especial aclaración aquí los términos contradictorios “ahistórico” e “histórico” para entender qué se busca al igualar “la medida” a la hora de buscar la *salud* tanto del individuo, como del pueblo y hasta de la cultura.

Puedo anticipar aquí que el tejido sintáctico y semántico de los conceptos “individuo”, “pueblo” y “cultura” de la cita anterior dan cuenta de un ritmo ascendente, al menos en relación con la interpretación nietzscheana de lo que es el ser humano en su ipseidad, incluso en su soledad, a la luz del yo, una identidad consigo mismo, para pasar en el siguiente nivel de complejidad al de la colectividad con una relación que se basa en ese yo inicial de la ipseidad pero cuya peculiaridad es la de su apertura en relación con “el otro” o “los otros” frente a los que se encuentra el yo solipsista del punto de partida, para dar forma vital y fenomenológicamente a la comunidad, comunalidad o pueblo, esto es, a un conjunto de individuos con una pertenencia común —y normalmente compleja— que les da unidad colectiva, justo pensando en un pueblo cuando sus características lingüísticas, de usos y costumbres, así como incluso, de leyes, le permite a ese grupo diferenciarse de otros colectivos con otros rasgos identitarios.

En cambio, si bien es cierto que el ascenso que va del individuo al pueblo pareciera ciertamente evidente, al llegar a la cultura, se nota una cierta ampliación con tintes absolutistas, pues de seguir con la representación de los elementos subsecuentes que incorporan los elementos antecedentes, la identidad de una cultura incluiría necesariamente a los pueblos partícipes de esa cultura. En una obra posterior, Nietzsche se refiere a los diferentes pueblos en un apartado que dirige su atención a las metas o finalidades específicas distintivas de cada pueblo; la descripción se encuentra en un pasaje conocido con el título “De las mil y una metas” (Nietzsche, 1999, vol. 4: 74) en el que expone las diferencias entre lo que cada pueblo considera que es el bien y el mal, de donde cada pueblo se otorga leyes con las que construye su “escalera hacia su esperanza” (Nietzsche, 1999, vol. 4: 74). Los pueblos paradigmáticos en esta escena son el griego, el persa, el judío y el romano, y aunque distinguibles entre sí, todos en su conjunto (y aún los noventa y siete que Zaratustra no nombra, si hacemos eco de las mil y una metas, como leyes indicadas en el título de la sección a la que estamos haciendo referencia),

son pueblos pertenecientes a la cultura antigua —al menos, no pertenecientes a la cultura de la que Zaratustra se considera portavoz (Nietzsche, 1999, vol. 4: II-28).⁶ Precisamente en esta sección del Zaratustra, Nietzsche continúa con lo que empezó en su “Prólogo”, a saber, la postulación de las bases para dar cabida a la “cultura nueva”, esto es, a la *cultura* después de Zaratustra.

Volvamos al problema pendiente de la salud. Ésta está referida tanto al individuo como al pueblo y a la cultura. Nietzsche, otra vez, en otra obra posterior, explícita en qué sentido es importantísimo tener en cuenta la salud de un individuo en un pueblo y en relación con la cultura en general. Su relevancia está relacionada directamente con el desarrollo natural de lo vital en el individuo, tanto con lo corpóreo, como resulta fácil de aceptar para una conciencia materialista, como con lo espiritual o anímico, lo cual resulta un poco más problemático para quien defiende una tesis mecanicista y atomista de la realidad —como lo son las comprensiones de la cultura contemporánea basadas en las nociones científicas del universo, incluido el universo humano.

Al margen de estas versiones del problema de la salud corpórea y espiritual en el individuo, Nietzsche es enfático respecto de la única, la más elevada y la realmente importante salud para el individuo. Se refiere a ella hablando de las razones que originaron su *Zaratustra* con el nombre de “la gran salud” [*die grosse Gesundheit*] (Nietzsche, 1999, vol. 6: 337) y está directamente relacionada con la experiencia más extraña, inédita y original que pueda concebir hombre alguno, a saber, la grandeza del creador. La gran salud para Nietzsche permite entender la naturaleza única, solitaria y original del verdadero creador; con ella el ser humano está en condiciones fisiológicas y espirituales de aventurarse hacia su experiencia *más personal* y podrá “sentir lo que siente quien descubre y conquista [...], lo que siente un artista, un santo, un legislador, un sabio, un erudito, un hombre piadoso, un solitario de los de antaño” (Nietzsche, 1999, vol. 6: 338), y con esta descripción presenta la importancia de esta característica del verdadero creador.

Esta meditación me permite imaginar cómo un artista produce una obra; su obra, en su entramado epistémico y poético es, sin lugar a dudas, un mundo (se

⁶ Todo el “Prólogo” puede considerarse una autopresentación del proyecto de Zaratustra, así como de sí mismo, de ahí que lo refiero aquí para ubicar la aclaración del portavoz nietzscheano sobre “la nueva época” o “nueva cultura” que está por advenir y de la que este personaje se autopostula como su “anunciador”.

trata, por su acción originadora, de un creador, en el sentido prístino del término), y esa obra está referida inicialmente a su pueblo, y aunque no necesariamente podrá trascender los límites que le impone su pueblo con sus determinaciones sociales, sólo si este individuo cuenta con *la gran salud*, su dinamismo y fuerza exigen que se imponga sobre todas las otras creaciones, mundos creados, anteriores y coetáneos de su pueblo, lo que le permite ampliar su voluntad a lo indescriptible e inédito de la nueva cultura que este elemento —inicialmente fisiológico— le está preparando con respecto al mundo espiritual, a saber, una nueva época. He aquí la relación histórica y vital de la creación de la gran salud: nace en el individuo, continúa hacia el pueblo y lo trasciende y, finalmente, se instala en el ámbito mayor y más importante de la creación: la cultura, una época —y correspondientemente, restablece y asigna el nuevo orden de lo histórico debido al estado fisiológico inicial del artista. Ya que tenemos cierta claridad respecto de la relación de la salud del individuo, el pueblo y la cultura, resta tratar de explicar cuál es y en qué consiste la igual medida de lo histórico y lo ahistórico en el vitalismo inherente a los términos recién explorados (*sic.*, individuo, pueblo y cultura).

Cuando Nietzsche pronunció en 1874 la tesis fundamental de su consideración atemporal con la cual critica los fundamentos cientificistas de la conciencia histórica (recientemente entronada en su época y con un poder persistente en la nuestra) y que aquí repito: *Lo ahistórico y lo histórico son necesarios en igual medida para la salud de un individuo, de un pueblo y de una Cultura* (Nietzsche, 1999, vol. I: 252), merece una clarificación final. Cuando el argumento nietzscheano llega a ella, ha explicado a sus lectores, mediante una retórica tan escrupulosamente visible como inobjetablemente divertida, algunos elementos para llegar a dicha tesis. Me referiré a continuación a los episodios más relevantes de dicha argumentación.

Esta segunda consideración atemporal de Nietzsche comienza citando e interpretando lo que considera un “sincero *ceterum censeo*” (Nietzsche, 1999, vol. I: 245)⁷ proveniente de la pluma de Goethe, y con el que el filósofo de Röcken pre-

⁷ Se trata de una adscripción al pensamiento u opinión de algún otro. Literalmente: “Pero en mi opinión” o “Pero yo pienso”. Este inicio resulta una total extrañeza en la obra de Nietzsche, pues, si bien *strictu sensu* no se trata de un epígrafe, la cita al inicio del “Prólogo” de la Segunda consideración atemporal, parece sugerir que efectivamente lo es.

tende iniciar sus consideraciones sobre el valor o no valor del estudio de la historia. Las palabras de Goethe citadas por Nietzsche son: “En cualquier caso, me resulta odioso todo aquello que meramente me instruye sin alimentar mi actividad a su vez, ni vigorizarme de manera inminente” (Nietzsche, 1999, vol. I: 245). Con esta observación de Goethe, Nietzsche no tarda en afirmar que el estudio de la historia, considerada como un lujo del conocimiento debería resultarnos seriamente odiosa. Esta observación es muy importante para nuestro ensayo, porque podríamos poner en tela de juicio uno de los principios (¿prejuicios?) con los que se nos ha enseñado la historia de los pueblos y la historia universal, pues aún el elevado fin que considera que el estudio de la historia sirve para comprender nuestro presente, evidentemente, tal finalidad en la enseñanza de la historia no parece tener la fuerza necesaria para salir de los meros fines de erudición o de instrucción sin avivamiento. Y quizás es una de las razones por las que la enseñanza de la historia en la educación básica, media y media superior (y en ocasiones, en la del nivel superior) de nuestro país ha perdido relevancia tanto para los individuos como para la nación, e inclusive, para nuestra época.

No obstante, este posible *datum* derivado de la meditación que nos sugiere el principio de la segunda consideración atemporal de Nietzsche tampoco sería válido dejarnos llevar por el juicio nietzscheano y dar por sentado que, por razón del tratamiento erudito e inerte de la historia, ésta ya no tenga valor para la vida del ser humano. La historia, podemos comprobar, se opone a una fuerza natural, un movimiento inercial de la experiencia de mi propia conciencia: el olvido. El olvido está presente en la experiencia de la conciencia de los seres humanos como un elemento implícito y constante de nuestro ser consciente —primero de uno mismo y después de lo que nos arroja la experiencia del mundo.

Frente a esta experiencia personal, individual, que supone que el olvido nos constituye esencialmente y frente al cual sólo tenemos los recursos de la memoria “natural” o “individual” y de la historia “artificial” o “colectiva” (que todo lector de este texto debe poner a prueba en su fuero interno para constatar si esto que afirmo es algo que en tanto lectores “otros” comparten con mi experiencia de mí mismo, esto es, de mi “yo”), se alza el argumento nietzscheano ahora en contra de la experiencia individual del olvido, pero que muy bien podría usarse con

Sin embargo, por lo general, Nietzsche sólo se cita a sí mismo en los epígrafes: véase, por ejemplo, los inicios de las secciones del *Zaratustra*.

efectos más amplios, como el del problema que ocasionaría el olvido en la historia de los pueblos o en el de la cultura en general, y en concreto, con el problema central de mi tesis en este ensayo: ¿qué sucedería a mi persona (como individuo consciente que soy), o a mi pueblo (como comunidad compleja debatiéndose entre dinamismos internos buscando su identidad), o a mi cultura (como época con la que se entienden las historias particulares e individuales del tejido de la realidad humana), si el olvido señoreara frente a la experiencia de la pandemia —experiencia que rompió con los órdenes de lo habitual de esta realidad? ¿Nos sería posible mantener una comprensión completa de lo que somos si el olvido desvanece la experiencia de lo que nos ha atravesado por razón de la pandemia: enfermedad, dolor, pérdida, finitud, inseguridad, escepticismo de las certezas en las que veníamos viviendo irreflexivamente, ¿aislamiento? Trataré de esbozar una posible respuesta a este cuestionamiento en el siguiente apartado de este trabajo.

Identidad y confinamiento

Se podría decir con cierta simplicidad que para ayudarnos a entender la definición historicista que Nietzsche desea rebatir en su meditación sobre la historia (i.e., que “el hombre es el animal histórico”), resulta de gran ayuda pensar los matices que utiliza para plasmar su crítica: animal y hombre, felicidad e infelicidad, vida e historia, respectivamente. Estos pares, considerados como gemelos ontológicos de la conciencia de la existencia del ser humano, nos deben ayudar a advertir los contrastes que Nietzsche está pensando para dirimir si el estudio de la historia tiene valor o no. En uno de los episodios más poéticos de este ensayo, vemos cómo Nietzsche, asombrado por la felicidad del animal pastando en la montaña, el cual “no sabe lo que es el ayer ni el hoy, que va de un lado al otro, que descansa, digiere y vuelve a descansar... Así, con la gana y el desgano amarrado al poste del instante, no siente melancolía ni tedio” (Nietzsche, 1999, vol. 1: 248), situación que el hombre envidia inmediatamente, aunque mediatamente celebre la superioridad de la razón infinita frente al instinto determinado. La imagen nietzscheana todavía va más allá:

El hombre habrá preguntado algún día al animal: “¿por qué me miras solamente y no me das cuenta de tu dicha?” El animal, efectivamente, habría querido res-

ponder: “eso ocurre porque siempre olvido lo que quise decir.” Pero justo en ese momento olvidó la respuesta y enmudeció, dejando al hombre atónito. (Nietzsche, 1999, vol. I: 248)

Esta imagen poética pone en contraste el estado de duda inherente al ser humano frente al estado de plenitud de la naturaleza. El animal humano es el animal que pregunta, que necesita respuestas, y si tiene estas necesidades metafísicas, entonces no le satisfacen los bienes que responden a las necesidades animales, biológicas, naturales, en suma, físicas. La exposición nietzscheana de la naturaleza humana, su antropología filosófica, tiene un cierto parecido con otras manifestaciones poéticas y acercamientos ontológicos sobre lo que es el ser humano. El episodio del primer hombre en el primer relato de la creación del *Génesis* resulta muy sugerente para interpretar las posiciones antagónicas del silencio, la soledad y la completud del primer hombre (más parecido a los rumiantes de la narración nietzscheana que recién mencionamos) antes de comenzar el trabajo impuesto por el personaje Dios en el mencionado relato al nombrar las cosas de la creación y, posteriormente, su acompañamiento por un personaje distinto a él, Eva, y finalmente, el sentimiento de incompletud al que se verá arrojado después del episodio de la expulsión del jardín del Edén.

La duda, el lenguaje y la temporalidad son los símbolos determinantes de la conciencia humana. Buscan la experiencia de la felicidad, pero persisten en la experiencia de la desdicha. Nietzsche asegura que si no fuera porque aparece el olvido —frente al recuerdo interiorizante de la conciencia del ser humano— seríamos indefectiblemente infelices, cabalmente infelices, sin posible reparo de ninguna índole. La tragedia humana parece ser más profunda de lo que se creería inicialmente y, quizás, el olvido de la pandemia en nuestros días convenga como una de las peticiones más saludables para la vida. Pero ¿y si con la cancelación de la experiencia de la pandemia, esto es, con su olvido, cancelamos la oportunidad de obtener conocimientos específicos sobre quiénes somos, sobre nuestras maneras de relacionarnos con nosotros mismos y con los otros, no se estará cancelando así el conocimiento natural que históricamente nos fue proporcionado?

Una manera sofisticada de entender el problema de la identidad individual relacionada con la identidad de la civilización o del pueblo es la que Amartya Sen desarrolla en su libro intitulado *Identidad y violencia* (Sen, 2008) en el que visualiza perfectamente la ambigüedad de lo que se pretende emplear como criterio

de distinción entre individuos pertenecientes a diferentes civilizaciones. El concepto de “civilización” y su enunciación en plural parte de una supuesta diferencia original, normalmente errónea, de las características y notas comunes con las que un grupo de personas ven a otro grupo de personas mediante el tamiz de la diferencia esencial y, por ende, diferencias irreconciliables entre los grupos con finalidades esencialmente denigrantes de los grupos diferentes y personas no pertenecientes al propio grupo. Sen ofrece numerosos ejemplos de la vida individual y social del mundo contemporáneo en los que la diferencia de civilizaciones y la irreconciliabilidad de las relaciones entre los individuos pertenecientes a civilizaciones diferentes están fundadas, todas, en un error de juicio que eventualmente se manifestará mediante lo que denomina “la violencia de la ilusión”.

La violencia de la ilusión consiste en interiorizar la diferencia tanto entre individuos como entre pueblos, cuyo antagonismo basado normalmente en un juicio parcial e ilusorio, se seculariza y se manifiesta como una verdad inobjetable del grupo, una verdad con la que se mantiene unido a sus integrantes mediante la cual, la vida individual y social encuentran su salud, evidentemente, con implicaciones tradicionalistas y altamente violentas. El análisis de Sen deja en claro que es necesario fortalecer la elección razonada (tanto en el nivel individual como en el plano colectivo) para oponerse a la atribución de identidades singulares que con una finalidad política específica podría reclutar “soldados de infantería para una sangrienta campaña que busca aterrorizar a las víctimas elegidas” (Sen, 2008: 32). Esta posibilidad se torna una terrible realidad, en opinión de Sen, cuando el uso notable de la singularidad imaginada puede encontrarse en la idea clasificatoria del “choque de civilizaciones” (Sen, 2008: 34).

La noción del choque de civilizaciones, derivada de la publicación del famoso libro de Samuel Huntington (2011), conduce a una situación de libertad nula que Sen acusa como el origen, aún antes de cualquier choque, del choque entre civilizaciones, choque que comienza cuando se postula una categoría única que sigue las denominadas líneas de civilización, excluyentes, evidentemente, de las civilizaciones o pueblos que no comparten esas líneas de civilización. En este contexto, emerge la idea de las “civilizaciones como cárceles” que, en el sentido en el que veníamos analizando la noción de individuo, pueblo y cultura, muy bien podrían explicar la experiencia reduccionista de una idea de civilización basada en una sola idea de civilización —excluyente, naturalmente de todas aquellas que no pertenezcan a esta unidad. Este error común de generalización y

postulación de una sola idea de civilización cierra la oportunidad de ver un “otro” real, con posibilidades de apertura análogas a las propias, contribuyendo a una visión intolerante de los otros y a una cerrazón de las posibles vías divergentes a la propia para entender los fines del otro individuo o civilización.

La violencia más devastadora que ha sufrido tanto el individuo como la civilización al llevar a sus últimas consecuencias la idea de la singularización de la civilización —que conduce casi inercialmente al “choque entre civilizaciones”— encuentra en los ejemplos de terrorismo de principios del siglo XXI los acontecimientos declaratorios de una identidad cuya única forma de preservación se encuentra en la cancelación absoluta del otro. Esta idea de identidad, evidentemente, cancela toda dinámica de la vida del mundo social y no permite, consecuentemente, una ampliación de la visión de las partes singularizadas. Se trata de un escenario de pura negación, con la finalidad aparente de subsistir ante la violencia con la que atacará el otro debido al mismo fin. A este tipo de experiencia Amartya Sen le denomina “el confinamiento en la civilización” (Sen, 2008: 69-90).

El confinamiento en la civilización resulta de una ceguera común del individuo que participa de la idea de una única civilización que imposibilita la experiencia del otro, y que, por necesidad “vital”, se convierte en un antagonista, ante el cual la única manera viable de relacionarse es la violencia y la negación. En mi opinión, esta experiencia, aunque Amartya Sen la desarrolla para exponer los antagonismos entre civilizaciones y entre individuos pertenecientes a una civilización con pretensiones ilusorias de singularización, muy bien puede servir de analogía para explicar los casos de singularización de la idea —errónea e infundada— que prevalecía en la opinión común al principio del acaecimiento de la pandemia y con la que los individuos e inclusive algunas colectividades específicas enfrentaron dicho acontecimiento. No hay otra manera racional para explicar la respuesta singularizada, violenta, miope e infundada con la que algunos individuos respondieron al “ataque” del *status quo* producto de la pandemia.

En mi opinión, si bien el confinamiento en la civilización es explicable en términos teóricos, tal como ha sido explicado ampliamente por Amartya Sen, me parece que tal confinamiento proviene de la ignorancia de la situación compleja y del temor de modificar sus detalles particulares. El confinamiento en la civilización habla del acto más deshumanizante al que puede enfrentarse el individuo en una situación en la que, por buscar refugio ante lo desconocido, provoca una cancelación de la otredad representada por lo desconocido y, en contra

de lo deseado, devalúa y demerita la experiencia de sí mismo por razón de la cancelación de lo otro. Confinarse en la civilización implica disminuir la propia identidad, devaluar la ipseidad al borrar la alteridad y perder la posibilidad de ampliar la conciencia de sí y de dar paso al autoconocimiento pleno e incluyente. La pandemia, en este análisis, es la alteridad que se hizo presente, que acaeció a los individuos de nuestra época y su respuesta inmediata fue, primero la cerrazón ante lo inédito y después, el olvido de lo que acaeció.

El olvido propositivo, voluntario, pero también el olvido involuntario, aunque quizás debido a la dinámica de la movilidad mecánica de la comunidad o del pueblo ¿es una respuesta —inicialmente salvífica— ante la pandemia o es un elemento inherente del modo de ser del ser humano que se torna manifiesto con mayor vehemencia cuando existe un fenómeno externo que paraliza los movimientos normales de la vida cotidiana en una sociedad? ¿El olvido de sí puede ser la causa de la singularización de la idea de la civilización que hace que los individuos busquen en el enfrentamiento sistemático y violento el medio para salvar la identidad de sí y de la civilización a la que pertenecen?

Para no caer en el vértigo de la perplejidad ante una situación que nos resultará difícil conocer —por estar ya en nosotros la pandemia sin mediación ni reflexión alguna— y, por consiguiente, ante un silencio derivado de nuestra incapacidad de tomar distancia de esta crisis, se torna necesario revisar, al estilo de la segunda navegación socrática, los principios animistas y materialistas con los que la filosofía clásica ha explorado la naturaleza humana ofreciendo respuestas que las tesis modernas han cancelado.

Con la imagen de la ciudad atacada por un agente distinto de ella y la búsqueda de su identidad de sí mediante el confinamiento, podemos ofrecer luces para clarificar nuestra experiencia de confinamiento individual en términos de la salvación anímica buscada con tal intento. Ofreceré a continuación una breve comparación con la posición platónica con la que la generalización de la idea de singularización contemporánea encuentra un antídoto natural. La analogía que servirá de inicio para esta comparación es la del punto de vista socrático que se puede sintetizar con la expresión de que el hombre comete actos injustos por ignorancia. Esta proposición la ha profundizado Platón en la personificación de Sócrates en diversos *diálogos*, especialmente en los que se muestra la respuesta de la comunidad ateniense contra la actividad típicamente socrática, esto es, filosófica. Los diálogos en cuestión son el *Eutidemo o de la piedad*, la *Apología de*

Sócrates, el *Critón o del deber* y el *Fedón o de la inmortalidad del alma*; éstos con respecto a Sócrates en oposición a la comunidad, mientras que la *República o de lo justo*, con respecto a la filosofía en oposición a la comunidad. Todos constituyen una revisión del problema de la filosofía política por antonomasia, aunque a través de diferentes perspectivas.

Mientras que en la *República* platónica Sócrates nos permite ver la “creación” (*poiésis*) en palabras (*logoi*) de un régimen perfecto, el régimen justo, con los inconvenientes más conocidos en esta tradición y criticados desde su aparición por ser considerados como representaciones falsacionistas (si no ingenuas) de la realidad política como lo son (1) la cancelación de la propiedad, (2) la igualdad entre hombres y mujeres, (3) la comunidad de hijos y la petición con mayores problemas para su realización debido al oxímoron evidente que produce su sola concepción, (4) el filósofo-rey, resulta evidente que la presentación platónica del problema de la filosofía política (otro concepto problemático) sólo podría ser resuelto si, y sólo si, se comienza con el último punto, esto es, tal como aparece en la escena de la *República* un filósofo construyendo o creando en palabras el orden perfecto de la sociedad. Que el filósofo comience a elaborar el boceto del régimen justo con sus amigos interesados en la filosofía, sólo muestra que el apotegma socrático encuentra en este intento la posibilidad más amplia y factible, pues todos ellos están de acuerdo en que nadie que sea consciente del mal que ocasiona a otro o que se ocasiona a sí mismo es capaz de seguir infringiéndose ese mal, si no es por un desorden mental o porque es ignorante de las implicaciones de sus acciones.

El apotegma socrático “nadie hace el mal sino por ignorancia” pone por delante el valor del conocimiento para el perfeccionamiento del ser humano, no sólo hablando del conocimiento en sí mismo, sino del conocimiento de sí mismo y de los otros. Esta experiencia es contrastante en grado sumo con la experiencia de la identidad de la civilización propuesta por Amartya Sen, pues la indicación socrática buscaría indagar las bases racionales de los postulados del confinamiento en la civilización antes que aceptarlos para actuar —cuando los resultados de la acción pueden ser injustos o repercutir en la salud de los participantes, sean estos individuos, pueblos o la cultura misma. El autoconocimiento del individuo es la vía platónico-socrática para abrir posibilidades latentes de indagación de sí ante las prescripciones del sistema político de singularizaciones y de una identidad radical intolerante de cualquier otra identidad que no pertenezca su singularidad.

En la posición platónica, además, el olvido está presente como una parte constitutiva de la búsqueda del autoconocimiento, pues la develación de la verdad (individual, colectiva y cultural, para utilizar los términos nietzscheanos con los que se refiere a los reinos de la vida humana: el estrictamente personal, el político y el generacional) incluye la *anamnesis* o el *recuerdo* como recurso heurístico para oponerse a la ignorancia de lo que cada individuo es y puede llegar a conocer, así como también para superar los errores causados por el olvido. Con este esfuerzo socrático la ignorancia es superada y el ser humano avanza en su conocimiento de sí y se permite estar abierto a las oposiciones naturales de los otros y, al proponer las preguntas adecuadas, alcanzará la verdad efectiva en la imagen de la luz del Sol en contrastación con la experiencia de lo visible a través de la luz de la lumbre artificial —con la que se vive al interior de la caverna. La búsqueda filosófica clásica es radicalmente diferente de la descripción de los hechos de la filosofía contemporánea; aquélla busca la verdad, mientras que las distintas versiones de ésta se encargan de explicar los hechos, no la verdad. Nietzsche gritará sobresaltado que ya no hay verdad —tal como nuestra época lo asegura y nuestra cultura lo demuestra. La contrastación de las diferencias entre el uso teórico del olvido clásico y los usos prácticos del olvido contemporáneo evidencian una aporía sobre la experiencia del conocimiento de sí mismo, del otro y del mundo. Esta contrastación de los diversos modos del olvido nos ha aclarado la experiencia de la identidad.

Cuando las autoridades gubernamentales presentaron oficialmente la pandemia a los ciudadanos de su Estado político comenzaron las escisiones; se separó la sociedad civil en contaminados y saludables. Se aceptó, más por apatía que por consciencia plena, la necesidad de ciertas reglas de conducta pro-seguridad sanitaria. Se estableció un límite natural de cuarentena para erradicar la enfermedad y fracasó contundentemente no sólo en mi comunidad, sino en todo el orbe. Se volvió a postular una segunda cuarentena o un término indefinido de “cuarentena” —que ya va sobrepasando los quinientos días. Después de una segunda cuarentena, la sociedad se volvió a dividir en los que rompieron la cuarentena oficial por razones de necesidad económica y aquellos que la rompieron por un aburrimiento inconsciente.

La pandemia venció cada una de las apuestas que los gobiernos del mundo propusieron para acabar con ella; posiblemente algunos Estados autosubsistentes, como Francia, por ejemplo. Después de medio millar de días de haber

irrupido la pandemia en la historia de nuestros días, con un catálogo importante de vacunas contra el coronavirus de diferentes farmacéuticas alrededor del mundo, la pandemia persiste y más de 86 millones de personas en el mundo se han contagiado, mientras que 1.8 millones han muerto por causa de esta enfermedad sólo en lo que se refiere al año 2020 (Grasso, 2020). ¿Qué ha hecho mal el ser humano en toda esta historia si no es que ha olvidado no olvidarse de sí, mantenerse en la persistencia? Cuento con varias hipótesis que por ser evidentes sólo mencionaré: la diferencia económica entre individuos o entre comunidades, la diferencia de historia de vida subyacente en las diferencias económicas, la desaparición del Estado político, etc.

Como no podemos salir de nuestra perplejidad, y no sabemos qué dice esto de los hombres y mujeres concretos que padecen estos tiempos, del ser humano individual, reintentemos con el modelo de interpretación clásico por analogía: tenemos claro ahora que, ante un peligro inminente como una pandemia, las ciudades se confinaron, cerraron sus límites territoriales, se cerraron ante los extranjeros por el temor de ser posibles agentes pestíferos. Lo mismo sucede con los individuos: ante un problema cierran sus fronteras metafísicas, por así decirles, para evitar contagios o cierran su comprensión del problema para evitar el hastío y el cansancio ya insostenibles de la pandemia acaeciendo en mi realidad sin que los ideales más elevados de nuestra época (esto es, gobierno, Estado o científicos), pudieran hacer algo para evitar este olvido autocancelante.

La analogía platónica de las partes de un estado correspondientes a las partes de un organismo vivo, del alma de ese individuo humano, puede seguir funcionando para los estudios clásicos de lo que es el individuo humano. En esta representación clásica, parece ser que lo que se conoce es al hombre, mientras aquello a lo que se le quiere imprimir luces es al estado; en nuestra analogía, es importante distinguir que la característica esencial del hombre platónico es que tiene un alma tripartita con la que puede ensayar la posibilidad del régimen perfecto... a la luz de la cancelación del olvido.

Crisis de la identidad: tres versiones de lo mismo

Desde el momento en que las autoridades sanitarias de nuestro país, en conjunto con el ejecutivo, declararon la situación de pandemia por el virus SARS-CoV-2,

aparecieron dos maneras de comportarse de las distintas comunidades que conforman mi realidad. Bien sé que mi realidad es limitada, por lo que sería totalmente erróneo postular alguna indicación con pretensiones universalistas o generalizadoras respecto de la experiencia que tengo inmediatamente y desde la que he tratado de reflexionar sobre mí y mi entorno. También acepto anticipadamente que mis juicios son vulnerables debido a la parcialidad causada por la miopía con la que naturalmente un profesor de humanidades realiza la gran mayoría de sus juicios relacionados con una experiencia cotidiana. Nada más lejano en este ensayo que el pretender que su lector encuentre una indicación con pretensiones universales a la hora de tratar el problema de la experiencia de la pandemia.

He intentado acercarme al problema filosófico del hombre en situación de pandemia mediante un legítimo esfuerzo de reflexión filosófica y autoconocimiento —en su sentido clásico. Con este *ensayo* no pretendí llegar a un enunciado universal sobre lo que es el hombre antes y después de la pandemia, ni tampoco me avergonzaré por las aseveraciones particulares que he dispuesto aquí y allá en este texto, con las que el lector verificará el camino que decidí tomar, pues éste tiene la finalidad de ir delimitando el problema. Antes bien, con este trabajo pretendo sopesar la capacidad —que auguro perdida o casi a punto de desaparecer— de los hombres y las mujeres actuales al actuar cotidianamente, después de un periodo de más de un año de vivir en la pandemia, como si ésta no hubiese sido real, es decir, realizando acciones que evidencian un olvido propositivo de su acaecimiento y de las mellas dejadas en nuestras vidas por las pérdidas personales y los dolores (fisiológicos y psicológicos) sufridos.

En última instancia, y quizás con algo de fortuna, si logro superar la inmediatez de conciencia que todo ser humano tiene en el momento de volverse consciente de algún problema, como en este caso pongo sobre la mesa el problema de las crisis que han advenido a nuestra realidad por razón del acaecimiento de la COVID-19, entonces, y sólo entonces, este trabajo podrá ser útil como camino o ilustración de despliegue de la propia experiencia que tiene la consciencia cuando el agente racional que la sostiene se ha planteado fundamentalmente —en estos u otros términos parecidos— la pregunta que dirige esta reflexión: ¿qué me permitió saber de mí esta pandemia que antes de ella no sabía?

El ejercicio de autoconocimiento que he realizado parte de un principio muy simple y es que si al escuchar atentamente esta pregunta entiendo

anticipadamente que con ella se está apuntando hacia una situación de suyo evidente (i.e., que no hay nada que decir porque ya todo está dicho), o irrelevante (porque de inicio no me significa nada), o innecesaria (debido a que no veo en la experiencia de la crisis misma ninguna salida posible, por ende, se torna superflua la pregunta misma), o incluso obscena (porque la experiencia hacia la que apunta la pregunta ha roto con todo orden, seguridades y certezas que, aunque aparentes —si es que así lo fueran—, al menos se ofrecía con ellas un mundo ordenado al que después de la crisis resulta justificadamente impensable el volver, pues la norma anterior⁸ ha sido desbancada), si esto fuera así, sería porque el ser humano ya no tiene nada que decir sobre sí mismo ni sobre su realidad.

En una situación hipotética como esta, evidentemente, no encontraremos ninguna respuesta después de haber planteado la pregunta. El silencio estará justificado y el autoconocimiento ya no será considerado como parte esencial del ser humano. Pero si todavía la humanidad se entiende a su vez, tanto a sí misma como a todo su mundo —cultural o espiritual— mediante la posibilidad del autoconocimiento de sí, entonces se requiere de un esfuerzo titánico, al estilo de la segunda navegación socrática en el *Fedón* de Platón, para ofrecer una respuesta que nos saque del silencio deshumanizante en el que nos encontramos actualmente, como pienso que lo he intentado, al analizar la experiencia de la pandemia en el individuo y la comunidad.

El método que utilicé fue el de la analogía, pues sólo con él considero que es posible comparar lo que parece diferente en sus géneros y, correspondientemente, me es posible obtener un nuevo conocimiento o luces diferentes con las cuales matizar una situación que nos es lejana desde una perspectiva, pero que también en su plasticidad se nos presenta como si estuviese cercana, demasiado cercana. Con esta manera de estudiar la experiencia del olvido en la pandemia

⁸ La frase “la nueva normalidad” es el paradigma de la situación que estamos acusando en este pasaje. Con ella, las autoridades gubernamentales del sector salud de un determinado Estado, intentan, entre otras cosas, soslayar la situación de crisis en la que se encuentra la sociedad que eventualmente la empleará o la asimilará (porque le ofrece alguna esperanza, no necesariamente clara, por supuesto, o porque interioriza dicha expresión, sin saber necesariamente qué le implica). Al emplearla, se busca pasar —inadvertidamente— del presente crítico, con una vuelta imposible fundada en la añoranza del mundo perdido, hacia una idea un tanto más confortante en el mundo venidero.

se me presentaron algunas variaciones del problema que no había imaginado inicialmente. El Renacimiento italiano empleaba este mismo método —tanto en la ejecución de la plástica, como en la presentación de los fundamentos de la ciencia política moderna—⁹ al combinarlo con el manejo de las perspectivas para subsanar las deficiencias de una visión miope en el caso de la sapiencia política, así como en el de la realización magistral de una obra de arte, en el caso de tantos ejemplos existentes y magníficos de este periodo, y miope, tal como señalé que es mi experiencia sobre la pandemia en la “Introducción” de este trabajo, espero que la analogía y las perspectivas proyecten vistas inéditas en la experiencia de la crisis que estamos padeciendo todavía.

Conclusión

Me atrevo a decir, pues, a modo de conclusión, justo ahora que ha llegado el color verde al semáforo epidemiológico de la Ciudad de México y del Estado de México, espacios donde me desempeño como profesor de filosofía de una Institución de educación superior de reconocido prestigio internacional en el área de las humanidades, donde me muevo como padre de familia y donde me encuentro con las amistades y donde me retiro al silencio del estudio y las conversaciones necesarias para la investigación de mis trabajos, me presento ante mis lectores posibles deseando que estas reflexiones se conviertan en inicios de posibles *consideraciones intempestivas* posteriores, tanto para mí como para los lectores, que la crisis que hemos vivido en la experiencia de la pandemia puede analizarse al estilo de un prisma en donde la primera reflexión final encuentra su hito.

Desde la perspectiva del individuo, la pandemia le ha permitido a este autor individual encontrarse fuera de sus límites conocidos, tocando la profundidad de la duda posiblemente mortal; le ha permitido también encontrarse fuera de su expresión burguesa deleitándose en el gozo de sí mismo, de sus relaciones

⁹ Tengo en mente las obras clásicas de este periodo en las que desde una perspectiva estética (Da Vinci, 1980) y desde otra perspectiva con implicaciones importantísimas para la ciencia política moderna (Machiavelli, 1990) se destaca la relevancia del estudio de la política en términos análogos a los de la creación pictórica como paradigma de estudios complementarios conducentes a una visión más certera de la nueva ciencia.

con los otros y del mundo exterior. Se le concedió la oportunidad de vivir la cercanía del dolor por la pérdida de algún ser querido o simplemente conocido, así como también se le permitió sobrevivir a los posibles contagios y dudar sobre cuál sería la mejor decisión por tomar en casos extremos de la crisis, pues no hay duda de que ésta, como el prisma de luz también encontró sus expresiones más disímbolas en las diversas variaciones de la vida de la existencia individual, del pueblo y de la cultura. Le invadió la nostalgia, sin lugar a duda, de los tiempos pretéritos, de la vida sin pandemia y de la fuerza de la vida sin los límites del confinamiento, entre cuyas impresiones las más peligrosas fueron el hastío y el aburrimiento de uno mismo, así como la desesperación de los infantes que no alcanzaban a vislumbrar las razones de la crisis o, más heroicos que los adultos, sencilla y llanamente que no terminaban por aceptarlas.

La memoria de estas experiencias, disímbolas entre sí y a la vez unitarias en mi conciencia me están actualmente constituyendo. Deseo fervientemente que no caigan en el olvido porque su desvanecimiento de la realidad consciente, anticipo, me restaría existencia de lo vivido. Conuerdo con Nietzsche en que los extremos entre un olvido y un recuerdo absolutos son nocivos para la vida del individuo, lo mismo que para las expresiones prismáticas de esta crisis tanto en el reino de lo comunitario como en el reino de la cultura. Sin embargo, la propuesta nietzscheana de buscar *la igual medida entre lo histórico y lo ahistórico*, entre el conocimiento y las pulsiones de vida, me pareció muy fácil entenderlo, mas su realización me ha resultado en exceso complicada. Y aún después de este esfuerzo me percaté de que la expresión de mi conciencia no es siquiera completa en relación con el conocimiento de las bases psicológicas y epistemológicas que me permitieran analizar y compartir la experiencia de la crisis de la pandemia en mi persona.

Espero que este ensayo contribuya a la cancelación del olvido de nosotros mismos y de la apatía ante la lucha que —con mucha probabilidad— es la más importante que podremos plantearnos después de la crisis en que nos ha colocado la pandemia. Para tratar de buscar el equilibrio entre la conciencia histórica y la fuerza vital que se abre paso en el individuo, en el pueblo y en la cultura, propongo finalmente que cada uno de los seres humanos que hayamos sobrevivido la COVID-19 a principios del siglo XXI, pudiésemos encontrar el instante adecuado para preguntar, antes de que la experiencia pandémica se reduzca —junto con nuestro autoconocimiento respecto de este acaecimiento— a una sombra

evanescente, cada vez más tenue, en relación a lo que hemos experimentado en este periodo como lo real, ¿qué sabemos de nosotros mismos en tiempo de crisis, es decir, a través de la pandemia más mortífera, dolorosa y deshumanizante de nuestro siglo, al tener la dicha de haberla sobrevivido? Con este esfuerzo individual por suprimir la autonegación del ser humano por medio de cualquier forma del olvido, la humanidad encuentra todavía un sentido firme, fundamental, perenne, con el que desde un punto de vista optimista el individuo, los pueblos y la cultura pueden todavía hacer frente a su destino.

Referencias

- Da Vinci, L. (1980). *Tratado de pintura*. Madrid: Editora Nacional.
- Grasso, Daniele (2020). 2020: 1,8 millones de muertos por covid en todo el mundo. *elpais.com*, 30 diciembre. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2020-12-30/2020-18-millones-de-muertos-por-covid-en-todo-el-mundo.html%23?prm=copy_link
- Heidegger, M. (2016). *Interpretation of Nietzsche's Second Untimely Meditation*. Bloomington: Indiana University Press.
- Machiavelli, N. (1990). *De principatibus*. Torino: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Huntington, Samuel (2011). *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*. New York: Simon & Schuster.
- Nietzsche, F. (1999). *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe [KSA]*. Colli, Giorgio y Montinari,azzino (eds.), 15 Banden. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. K.G.
- Plato (1991). *Republic* (Bloom, Allan tr.). New York: Basic Books.
- Sen, A. (2008). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Madrid: Katz Editores.

Tecnología, educación y género: luces y sombras durante la pandemia por COVID 19¹

*Norma Blazquez Graf*²

Introducción

Como parte de la línea de investigación sobre *Ciencia y Género* que desarrollo, abordo el eje de tecnologías y género, analizando los riesgos y potencialidades que tienen para las mujeres las nuevas tecnologías, también llamadas tecnologías emergentes, como son las de información y comunicación y las tecnologías de reproducción. Me interesa enfatizar que estas tecnologías son un campo reciente que apunta hacia transformaciones profundas en las relaciones humanas y que, en estas variantes, es determinante la presencia femenina en todo el proceso, tanto en la formulación de preguntas iniciales, en el diseño y creación de conocimiento, en la toma de decisiones sobre el papel de las mujeres como usuarias, así como en la elaboración de propuestas transformadoras para sus vidas.

La idea que quiero discutir en este texto es que la tecnología, al igual que la ciencia, contiene una gama enorme de posibilidades para las mujeres, las cuales es necesario conocer e impulsar, sin negar los impactos negativos o colaterales que también se deben estudiar y analizar para prevenirlos y evitarlos.

Para ello, presento el panorama de las tecnologías de información y comunicación en relación a la educación, para mostrar que aunque sigue existiendo una brecha de género, es cada vez más importante que las mujeres se incorporen a todo el proceso, no solo como usuarias, sino también como creadoras y diseñadoras críticas activas; de igual manera, en la generación de políticas que

¹ Presentado en el Seminario Interno de la Red CITEG. México, 5 de junio del 2020

² CEIICH, UNAM / Red de Ciencia, Tecnología y Género A.C. blazquez@unam.mx

impulsen la ruptura de estereotipos de género con una mayor participación de mujeres, especialmente en tiempos como los actuales, con importantes efectos de la pandemia por COVID-19.

Tecnología y Feminismo

La crítica feminista plantea que las llamadas tecnologías de información y comunicación (TIC) al igual que otras tecnologías, se deben analizar considerando tanto sus beneficios como sus efectos negativos, como es promover y reproducir estereotipos y desigualdades de género (Blazquez y Güereca, 2014; González, 2017; Blazquez y Flores, 2018). Mi propuesta, por tanto, es estudiar el impacto de las TIC en la vida de las mujeres, propiciar que se constituyan en tecnologías abiertas, sin restricciones para su uso, modificación y distribución, de manera similar a los *softwares* libres que permiten que toda la gente tenga acceso a ellos sin costo; también me interesa mostrar que por tratarse de construcciones sociales, las tecnologías son diseñadas incorporando patrones de género tradicionales que refuerzan desigualdades, por lo que planteo que se debe evitar la reproducción de diferencias en las capacidades, habilidades y tareas entre hombres y mujeres.

En este marco, es importante recordar el panorama de los estudios feministas en el tema. En los noventa surgió el *feminismo cyborg* a partir de la propuesta de Donna Haraway (1991), quien propuso el término *cyborg* para mostrar que la línea que separa lo humano de la naturaleza y de la máquina es muy débil. En su texto, afirma que los seres humanos nos hemos convertido en entidades que combinan elementos físicos y cognitivos tanto de humanos como de máquinas; que la vida está siendo rediseñada en los laboratorios y que el cuerpo ha dejado de ser algo natural, ya que se nutre de alimentos manipulados genéticamente, se somete a diversas cirugías, trasplantes de órganos y se viste con indumentarias tecnológicas. La autora propone, además, que la tecnociencia se caracteriza por prácticas semiótico-materiales que implican metáforas, analogías, clasificaciones y narrativas de distinciones entre los seres humanos, los animales y las máquinas, dando lugar a relaciones sociales de exclusión.

Como resultado del *feminismo cyborg*, también en esos años en Australia surgió el *ciberfeminismo*, como una corriente provocadora y radical que se manifestó en los movimientos de *VNS Matrix* y *Net.art* (Anta et al, 2012). Desde entonces,

esta corriente se ha enriquecido con propuestas críticas, las cuales plantean que las TIC e internet pueden beneficiar a las mujeres brindando espacios flexibles donde se combinen identidades, valores e intereses distintos y conexiones novedosas con formas alternativas de pensar e imaginar, para eliminar desigualdades de género. Se propone la participación de las mujeres en el diseño de espacios en la red desde una ética feminista, social, responsable, con tecnologías innovadoras e inclusivas que impulsen la acción política y artística transformadora, con proyectos liberadores creativos y con imaginación para producir nuevas narrativas, entramados simbólicos y representaciones, en los cuales la participación de las mujeres se pueda realizar con la consciencia de su relevancia.

Estas posiciones se han conjuntado en las últimas décadas en el llamado *ciberfeminismo social*, que optó por el uso de los recursos de internet para desarrollar propuestas colectivas a nivel mundial que permitieron “enredar” proyectos de mujeres visibilizando los problemas, preocupaciones y prácticas conjuntas para superar las exclusiones y la desigualdad, cambiando estructuras y culturas conservadoras tradicionales, apropiándose del espacio virtual androcéntrico y estableciendo nuevas reglas. El ciberfeminismo social ha mostrado que las dicotomías que por mucho tiempo fueron tajantes, como natural/artificial, humano/máquina, masculino/femenino, se pueden romper y eliminar, por tanto, también es posible eliminar la desigualdad social, siempre que se promueva una mayor incorporación de mujeres a estos campos (Perdomo, 2016).

Asimismo, se ha observado la capacidad activa de las usuarias para transformar la tecnología como propone Sadie Plant (1998), quien reconoce el potencial de las nuevas tecnologías para el *ciberactivismo* y la utilización de internet para la construcción de espacios de libertad y reconocimiento de las mujeres.

De igual modo, se presenta el *tecnofeminismo* de Judy Wajcman (2006), quien toma como punto de referencia los estudios sociales sobre la tecnología, para proponer que las prácticas de género informan y producen el diseño, la producción y el uso de las TIC, y por consiguiente, los artefactos técnicos y la cultura constituyen parte integral en la formación de la identidad de género. La autora revisa toda la gama de tecnologías —electrodomésticos como el refrigerador, la licuadora o la lavadora; el elevador, el teléfono, los automóviles, los aviones, los procesadores de texto o las armas— y estudia su impacto diferencial en mujeres y hombres, analizando cómo ellas y ellos transforman la tecnología, al ser afectada por las relaciones, significados e identidades de género, lo cual se refleja en

su diseño, difusión y utilización, es decir, considera que la tecnología es fuente y consecuencia de las relaciones de género. En sus palabras: “las revoluciones tecnológicas no crean sociedades nuevas, sino que cambian los términos en que se producen las relaciones sociales, políticas y económicas” (Wajcman, 2006:19). Discute críticamente las teorías *ciberfeministas* que ven en las nuevas TIC una posibilidad emancipadora para las mujeres, como si estas tecnologías, a diferencia de sus antecesoras, fueran inherentemente liberadoras y opta por una propuesta desde el *tecnofeminismo*, como una política feminista situada, que observa críticamente las maneras en que las tecnologías abren nuevas dinámicas de género, pero también reflejan viejos patrones de desigualdad en las sociedades contemporáneas:

Del mismo modo que el coche incrementó la movilidad de las mujeres y su capacidad para participar en el ámbito público, los nuevos medios de comunicación han ampliado los horizontes de las mujeres y su capacidad para conectarse con redes y campañas con el fin de mejorar sus condiciones de vida. En esta medida, las mujeres están reinterpretando las tecnologías como instrumentos para la organización política y como medios para la creación de nuevas comunidades feministas (Wajcman, 2006:181).

Por ello, resulta de vital importancia propiciar una mayor participación de mujeres en las TIC, cambiar discursos dominantes, potenciar prácticas y agencia de las usuarias en el diseño y en el sistema educativo, para dirigir la imaginación tecnológica hacia posibilidades culturales más democráticas, lo que constituye un nuevo horizonte de la acción feminista.

Participación de las mujeres en las TIC

Como se ha mostrado de manera contundente durante la pandemia por el COVID-19, tanto el acceso y utilización de las TIC resultan de la mayor importancia, así como de enorme trascendencia, el estudio de su impacto en las vidas de las mujeres.

De acuerdo con el informe de la UNESCO (2017), las mujeres constituyen el 53 por ciento de quienes se gradúan en carreras universitarias de ciencias e ingeniería a nivel internacional, número que baja hasta el 43 por ciento de quienes

obtienen un doctorado y se desploma hasta 28 por ciento a nivel de investigadoras, lo que refleja la existencia de una clara brecha de género. Desde inicios de 1980 las mujeres superaron las brechas en las tasas de matriculación en la educación universitaria en América del Norte y Europa Occidental, 10 años después, en los 90s, lo hicieron en América Latina y el Caribe y actualmente en algunos países de Asia central. Aunque la población femenina posee mayores índices de escolaridad, persiste un sesgo en la selección de campos de estudio; las mujeres ingresan en mayor medida en áreas como las ciencias sociales, humanidades, administración, artes y salud y en menor medida en áreas como ciencias agrarias, ingenierías, tecnologías y algunas carreras de las ciencias naturales como física y matemáticas. En las carreras en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM por sus siglas en inglés) es donde las fuentes de datos a nivel internacional muestran la mayor prevalencia de las brechas de género a lo largo del tiempo, siendo consideradas las áreas más rígidas para la entrada de mujeres. En conjunto, en estas áreas las mujeres representan sólo 35 por ciento de la matrícula a nivel mundial y se observan diferencias dentro de las disciplinas STEM; por ejemplo, solo 3 por ciento de las estudiantes eligen tecnologías de la información y la comunicación. Esta disparidad de género es alarmante, especialmente porque las carreras STEM se están colocando como los trabajos del futuro, impulsando la innovación, el bienestar social, el crecimiento inclusivo y el desarrollo sostenible. Dentro de los cuerpos docentes y de investigación, la participación de hombres y mujeres sigue tendencias similares a nivel mundial. En varios países las mujeres suelen ser mayoría entre los cuerpos de investigación que componen la base de la pirámide, es decir, en los grados más bajos y disminuyen a medida que se avanza hacia los puestos más altos (UNESCO, 2017; UNESCO, 2019a; García et al, 2019; Panagiota et al, 2019).

En particular, en el tema de las TIC, el informe de la UNESCO (2019b) recopila y sistematiza diversas investigaciones de años recientes sobre las brechas de género en las habilidades digitales, que muestran que en la actualidad las mujeres tienen 25 por ciento menos de probabilidades que los hombres de saber cómo aprovechar la tecnología digital para fines básicos, 4 veces menos probabilidades de saber cómo programar computadoras y 13 veces menos probabilidades de solicitar una patente de tecnología. En ese informe se describe que la brecha de género en las tasas de usuarios de Internet aumentó entre 2013 y 2017, de 11 por ciento a 11.6 por ciento en todo el mundo y de 29.9 por ciento a 32.9 por ciento en

los países menos adelantados. La persistencia y gravedad de la brecha de género en las habilidades digitales, muestra que, en lugar de reducirse, se está ampliando y está superando rápidamente la brecha de género en el acceso digital. Asimismo, el informe plantea la paradoja de la igualdad de género en las TIC, que consiste en que los países con los niveles más altos de igualdad de género, como los de Europa, tienen las proporciones más bajas de mujeres que cursan estudios superiores en informática y materias afines; mientras que los países con bajos niveles de igualdad de género, como los de la región árabe, tienen las proporciones más altas de mujeres que obtienen títulos de tecnología avanzada, aunque no acceden al campo laboral. Los datos muestran también que en el Reino Unido las mujeres representan solo 12 por ciento de los puestos de trabajo en programación y desarrollo de software que son ocupados por profesionales de las TIC, frente al 15 por ciento observado una década antes. Asimismo, se señala que en Estados Unidos el porcentaje de mujeres que se especializan en informática y ciencias de la información ha disminuido constantemente durante los últimos 30 años y actualmente es de solo 18 por ciento, frente al 37 por ciento observado a mediados de la década de 1980. Disminuciones similares se han producido en América Latina y el Caribe, así como en numerosos países de ingresos altos, incluidos Australia, Nueva Zelanda y la República de Corea.

En los países latinoamericanos, se observa que los hombres tienen entre 5 por ciento y 9 por ciento más probabilidades de estar conectados a internet que las mujeres y que existe una brecha digital en el uso y habilidades en internet que se observa en las profesiones relacionadas con las TIC, ya que las mujeres avanzan como usuarias, pero no como especialistas en esos campos; su participación en la formación, investigación y empleo relacionados con las TIC es mucho menor a la de los hombres y su presencia tanto en el ámbito formal de la ingeniería informática y de sistemas, como en el informal de la cultura *hacker* es baja (Galperin, 2016; García et al, 2019).

Por lo anterior, se plantea la necesidad de impulsar la perspectiva de género en la educación, la investigación y el empleo relacionados con las TIC para evitar la segregación de las mujeres de esos espacios y romper los estereotipos y prejuicios de género.

En este marco, se han puesto en marcha gran cantidad de programas y planes para explicar y eliminar las brechas de género en las TIC e internet y fomentar la participación de las mujeres en los estudios, las profesiones y la investigación

en las áreas STEM (UNESCO, 2019b; García et al, 2019). Entre las explicaciones que se proponen, una muy importante es el prejuicio de que la tecnología es dominio masculino, lo cual está generalizado en muchos contextos y afecta la confianza de las niñas en sus habilidades digitales desde una edad temprana. En los países de la OCDE, por ejemplo, el 0.5 por ciento de las jóvenes aspira a carreras relacionadas con las TIC a los 15 años, frente al 5 por ciento de los hombres de esa edad. Esto no parece haber sido siempre el caso, ya que cuando empezó el desarrollo de la informática electrónica después de la Segunda Guerra Mundial, la programación de software en los países industrializados se consideraba “trabajo de mujeres” y los gerentes de las primeras empresas de tecnología consideraban que ellas eran las más adecuadas para la programación debido a los estereotipos que las caracterizaban como meticulosas y buenas para seguir instrucciones paso a paso. A medida que las computadoras se integraron en todos los aspectos de la vida, quedó claro que los programadores empezaron a tener una gran influencia y las mujeres fueron sustituidas por los hombres, volviéndose un campo cada vez más masculino. Los cambios sobre este proceso parecen haber contribuido a la disminución en la participación de las mujeres. Las investigaciones del informe citado (UNESCO, 2019b), muestran que antes de la llegada de las computadoras personales, el estudiantado de ciencias de la computación en las universidades tenía la misma base y era igualmente improbable que hombres y mujeres tuvieran experiencia previa, debido a la novedad de la industria. Esto cambió una vez que las computadoras se incorporaron a los hogares; desde los noventa, se mostró que los niños tenían más del doble de probabilidades que las niñas de que sus padres les dieran una computadora y había más probabilidades de colocar una computadora familiar en la habitación de un hijo que en la de una hija. Los padres también se mostraron mucho más propensos a ayudar y alentar a los niños a desarrollar habilidades informáticas que a hacer lo mismo con las niñas. Estos cambios se correspondían con una mayor demanda de cursos de informática en las universidades, lo que hizo que los programas fueran más competitivos y las mujeres se vieran desfavorecidas debido a su falta de experiencia previa. A medida que las profesiones digitales ganaban más atención en la cultura popular y los medios, la prevalencia de los hombres en el campo se consolidó aún más, aunado al estereotipo de la programación como un dominio masculino. Sorprendentemente, estos estudios muestran que el género masculino de la tecnología digital parece haberse desarrollado apenas en una sola generación.

En consecuencia, la participación actual de las mujeres en el sector de la tecnología se ha visto limitada significativamente por la desigualdad en la educación y la formación en habilidades digitales. Las brechas de aprendizaje y confianza que surgen desde la escuela primaria se amplifican a medida que las niñas avanzan en la educación y cuando llegan a la educación superior, solo una pequeña fracción realiza estudios de nivel avanzado en ciencias de la computación y campos relacionados de las TIC. Estas brechas aumentan aún más en la transición de la educación universitaria al campo laboral y se estima que solo 6 por ciento del personal que desarrolla software a nivel profesional en el mundo, son mujeres.

Por ello es necesario seguir impulsando estrategias tanto desde los gobiernos, como de las instituciones educativas y las empresas de internet, software y redes sociales, para apoyar la incorporación de un número mayor de mujeres en las áreas de programación y sistemas, con la advertencia de la crítica feminista y diversos sectores sociales de que estos planes, programas y propuestas deben ir de la mano con la sensibilización, consciencia y significados de género para transformar y cambiar ideas, roles tradicionales y preestablecidos, principalmente que las mujeres no son capaces de diseñar, construir y utilizar estas tecnologías.

Tecnología y COVID-19

Lo anterior permite ver el debate sobre las tecnologías en relación con las mujeres, pero ¿qué ha pasado con las tecnologías y la actual pandemia por coronavirus? En este contexto, se observa una gran cantidad de información que se está produciendo y comunicando en todos los ámbitos, no nada más en el medio académico, hay muchas publicaciones, tanto en libros, informes, revistas arbitradas y formales, como en los medios de comunicación y las redes sociales y digitales, que muestran todos los recursos que se están utilizando, potenciando y emergiendo a partir de la pandemia. Entre todos esos recursos, uno muy interesante, es la tecnología que se está utilizando en el contexto mundial, mostrando posibilidades reales de ese potencial para el bienestar humano, que ya no es ciencia ficción. En los meses de pandemia se han desarrollado diversas herramientas tecnológicas y digitales, tales como las aplicaciones de rastreo de contactos, páginas de internet y aplicaciones para el autodiagnóstico; algoritmos para acelerar el descubrimiento de fármacos y vacunas, o para predecir la probabilidad de

necesidad de servicios de cuidados intensivos a partir de síntomas, historiales médicos y datos demográficos; análisis de información para modelar la movilidad y prevenir dónde están los focos de infección; sistemas de vigilancia y control de cuarentena mediante cámaras de seguridad que monitorean las calles y espacios públicos; modelos epidemiológicos computacionales; análisis de datos de redes sociales y de encuestas para conocer la percepción ciudadana de la pandemia, entre otros. Asimismo, se ha utilizado tecnología para resolver diversos problemas de tránsito; aparatos para la detección a nivel físico, químico y biológico; utilización de cámaras de monitoreo y dispositivos para medir temperatura; robots asistentes para limpieza y para el personal médico y de la salud; cámaras de video en las salas de cuidados intensivos para monitorear a los pacientes sin tener que entrar y tener contacto con ellos. En el rubro de la atención a la salud, la tecnología ha permitido pasar de las posibilidades médicas asombrosas para salvar, conservar o alargar la vida, al otro extremo donde la gente muere en soledad porque se le aísla en salas de cuidados intensivos en hospitales y espacios donde no hay vínculos humanos por estar atendida solo por máquinas. Entre estas paradojas de la tecnología, en los meses de pandemia hemos presenciado no solo la muerte en soledad, sino la pérdida de agencia en el sentido de capacidad de acción y toma de decisiones, de quienes enferman. En contraposición, un ejemplo que ilustra el potencial positivo de la tecnología es que, a través de los celulares, las enfermeras han ayudado a muchas personas que están muriendo, a que se comuniquen con sus familiares y puedan despedirse a través del software *WhatsApp*.

Todas las herramientas tecnológicas que han mostrado un gran potencial para dar alternativas y resolver los graves problemas de salud, sociales, laborales, económicos y educativos ocasionados por la pandemia, deben ser analizados críticamente, garantizando que todas las personas estén informadas y puedan participar activamente para impulsar cambios aprovechando la posibilidad que ha ofrecido el confinamiento y la pandemia, para revalorar las formas de organización social y de la vida, así como las prioridades que existen actualmente.

Tecnología y Educación

En la relación entre la tecnología y la educación, resulta muy ilustrativa la línea del tiempo de las tecnologías educativas, porque permite conocer su evolución y

desarrollo, ya que en estos momentos ha tenido gran relevancia y se ha visibilizado de manera muy importante su potencial y todas las dimensiones que abarca, desde la época del surgimiento de la imprenta, hasta el momento actual. En esa línea del tiempo puede observarse desde la aparición del pizarrón y la calculadora, la máquina de escribir, la televisión y el radio escolar, el cañón de proyección, el pizarrón digital, los ambientes o aulas virtuales, hasta las tabletas, los teléfonos celulares inteligentes y las computadoras, todo relacionado con distintas formas de educación, que tiene tiempos cada vez más cortos de socialización para su utilización por mayor número de personas, aunque no siguen el mismo ritmo en todas las regiones del mundo ni del país, pero que constituyen posibilidades reales.

Un ejemplo interesante de esta relación entre la tecnología, la educación y el aprendizaje, fue el desarrollo de la corriente teórica de la psicología de los setentas en el campo de la investigación en educación, a partir de autores como Iván Pávlov, John Watson y B. F. Skinner que estudiaban el proceso de aprendizaje y conocimiento humano y cómo mejorarlo. Skinner (1970) desarrolló la corriente del conductismo operante para generar programas de reforzamiento continuo y reforzamiento intermitente, en los que la base era un aprendizaje por ensayo y error con reforzamiento por aciertos, que permite el avance individual con recursos propios, al ritmo de cada persona. Aunque esta corriente tuvo fuertes críticas dentro de la psicología, a partir de esas investigaciones Skinner generó las “máquinas de enseñanza” que han tenido muy buenos resultados en casos particulares. Él estaba preocupado porque no se estaba enseñando a pensar y en contraposición con lo que se usaba en esa época, que era el aprendizaje de memoria, diseñó estas máquinas de enseñanza, que consistían en hacer preguntas, y el alumnado daba la respuesta en un rollo que giraba y daba el resultado de si estaba bien la respuesta o no, y eso permitía pasar a la siguiente pregunta. Este fue un primer método educativo que rompió con los métodos tradicionales y ayudó muchísimo al aprendizaje por reforzamiento continuo, en el que cada vez que se tiene un acierto o una respuesta positiva se refuerza o premia y posteriormente se pasa a la fase del reforzamiento intermitente, que es cuando se logra la conducta o respuesta correcta, pero ya no se otorga el premio cada vez, sino dos o tres veces después, y eso hace que la conducta o el aprendizaje que se está queriendo reforzar se mantenga.

Aunque este proceso de aprendizaje no se puede generalizar para todos los casos, se sigue utilizando en el contexto actual, por ejemplo, en los videojuegos

y sirve para ir avanzando a partir de las capacidades propias, sin la competencia con otras personas. El proceso resulta de gran importancia precisamente para fines educativos y en particular de la educación de las mujeres, donde se ha visto que la competencia del grupo hace que las niñas dejen de participar debido a la presión. Este tipo de aprendizaje también se muestra al armar rompecabezas, en los que la satisfacción de poner una pieza refuerza el sentido positivo de seguir avanzando, de seguir con el reto y el desafío de completarlo.

Con base en lo anterior, quiero mostrar los efectos que ha tenido y tiene la tecnología en el campo del aprendizaje y la educación, ya que el desarrollo de estas tecnologías produce cambios educativos interesantes, como inventar una máquina para que desde temprana edad el alumnado aprenda con sus propios recursos y poco a poco sin presión, de manera personalizada; hasta los nuevos juegos y aplicaciones que se han desarrollado para los celulares, así como los videojuegos y la Inteligencia Artificial.

A partir de la evolución de la tecnología en la educación, una parte muy importante también es lo que está ocurriendo con la Inteligencia Artificial (IA), rama de las ciencias computacionales que se encarga del diseño y construcción de sistemas capaces de realizar tareas asociadas con la inteligencia humana, que se ha visto como un área de oportunidad para el avance en nuevas formas de educación, a partir de sistemas tutoriales.

El vínculo entre la IA y la educación consiste en aprender utilizando las herramientas de la IA en las aulas, aprender sus tecnologías y técnicas, así como comprender la repercusión potencial que tiene para toda la sociedad. De acuerdo con Jara y Ochoa (2020) hacia 2010, la convergencia de diferentes avances tecnológicos hizo posible el entrenamiento de algoritmos de aprendizaje automático a costos razonables, lo cual abrió las puertas para el desarrollo y comercialización de una nueva generación de sistemas digitales que realizaban tareas de complejidad mucho más alta de lo que era posible hasta ese momento. A partir de entonces se inició una explosión de nuevas aplicaciones prácticas de IA que están teniendo un alto impacto en diferentes ámbitos de la economía y la sociedad, cuyo alcance es aún difícil de precisar. Se trata de algoritmos que detectan patrones y realizan predicciones sobre la base de una gran cantidad de información y datos a velocidades asombrosas y que se pueden integrar dentro sistemas de toma de decisiones amplificando enormemente su capacidad. Los campos de aplicación de esta nueva tecnología son muy diversos y abarcan —como describí

en apartados anteriores—, tareas que se han potenciado de manera muy importante por la pandemia y otras como el análisis de imágenes, audios y videos; el procesamiento y traducción del lenguaje natural; los vehículos autónomos; los servicios robotizados de atención al cliente; la detección de fraudes financieros; el control de procesos; el arte sintético; los juegos digitales inteligentes; los ambientes de aprendizaje personalizados; los diagnósticos clínicos; las búsquedas de información; el cuidado de adultos, y la automatización de procesos industriales.

Existe bibliografía interesante (UNESCO, 2020a; OECD, 2020; Jara y Ochoa, 2020) sobre la utilización de estos sistemas tutoriales inteligentes en educación, que son un tipo de tutorías o mentorías con el desarrollo de simuladores y modelos, que dependiendo de las variables y la información con que se alimentan, permiten tener simulaciones de eventos naturales, sociales, físicos, así como sistemas colaborativos que son ejemplos de trabajo en grupo, enfocados al desarrollo de sistema de expertos, que son capaces de adaptarse a las características de aprendizaje de cada alumna o alumno y ofrecerles retroalimentación. Un ámbito de contribución de la IA a la educación son los sistemas de enseñanza adaptativos; se trata de plataformas y sistemas de tutoría inteligente que ofrecen trayectorias personalizadas de aprendizaje basadas en los perfiles, respuestas e interacciones del estudiantado. Estas aplicaciones buscan acercar el tipo, dificultad, secuencia y ritmo de los materiales de aprendizaje, así como sus diálogos, preguntas y retroalimentación, a las necesidades individuales del estudiantado, con costos considerablemente inferiores a los de los medios tradicionales. Existe una variedad de productos para diversas materias del currículum, aunque con mayor frecuencia se adoptan en matemáticas y ciencias, así como para el aprendizaje de idiomas. Esta utilización de IA en el campo educativo es aún incipiente, con un alcance limitado y un impacto modesto, sin embargo, podría cambiar a medida que los últimos avances se vayan integrando gradualmente a los sistemas computacionales existentes y surjan otros nuevos como resultado de las experiencias a partir de la pandemia.

Sigue vigente la idea de que las personas necesitamos ir aprendiendo a nuestro ritmo, con nuestras propias capacidades, además de hacerlo en grupo, y que se pueden aprovechar los recursos de la IA para personalizar el aprendizaje, ayudar a avanzar en el aprendizaje colaborativo, apoyar al aprendizaje permanente y desarrollar el modelo dual en el que además del acompañamiento virtual también tenemos a una maestra o maestro real, eliminando la burocracia y

las tareas rutinarias; también permite mejorar la evaluación educativa e impulsar la gestión de la educación con los sistemas de información.

Asimismo, existe evidencia (Jara y Ochoa, 2020) de que la IA es más efectiva cuando se utiliza para complementar y no para reemplazar los métodos de enseñanza existentes, es decir, cuando el ejercicio individual se agrega al trabajo de la clase grupal, cuando los sistemas de corrección automática enriquecen las observaciones del personal docente, o cuando los sistemas le proporcionan la información sobre las fortalezas y debilidades del estudiantado, guiando y articulando el trabajo, no sustituyéndolo.

Tecnología, Educación y Pandemia

En este contexto, ha surgido una considerable cantidad de información sobre la infraestructura y el manejo de tecnologías para la educación. Un trabajo muy interesante con información relevante sobre la educación durante la pandemia provocada por el COVID-19, muestra el seguimiento mundial y por país del cierre de las escuelas, reportando que se suspendieron las actividades de 1,215 millones de estudiantes de todos los niveles educativos en el mundo; en particular, en América Latina y el Caribe casi todos los países han decretado cuarentena educativa y tomaron medidas para que la educación continúe fuera de las aulas o dentro de ellas, pero con medidas de prevención (UNESCO, 2020b).

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se han movilizado diversos recursos para favorecer y apoyar la educación a distancia y se han publicado diversos materiales y libros, entre ellos: *Educación y pandemia: una visión académica*, elaborado por personal académico del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, en el que se menciona que la emergencia sanitaria ha dado paso al surgimiento de prácticas pedagógicas de carácter emergente (IISUE, 2020).

El confinamiento y cierre de escuelas en el país debido a la emergencia sanitaria por la COVID-19 ha producido un tránsito obligado desde el aula y los espacios de recreo y descanso, hasta la sala y el comedor de las casas y se ha requerido de la participación de madres y padres de familia para atender problemas de orden académico. Todo ello partiendo del supuesto de que habrá un televisor y una computadora con acceso a internet, así como las capacidades humanas

necesarias para asesorar en temas científicos, humanísticos y artísticos. En relación con lo anterior, los datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares del INEGI muestran que, año tras año, el número de usuarias y usuarios de esta tecnología aumenta: en 2018, se reportó que un total de 74.3 millones de personas mayores de seis años la utilizaban (INEGI, 2018) y para 2019, este número aumentó a 80.6 millones, lo que equivale a un 70.1 por ciento de la población de seis años o más que se distribuye en 51.6 por ciento mujeres y 48.4 por ciento hombres. Adicionalmente, se observó que la población utiliza internet para entretenerse (91.5 por ciento), obtener información (90.7 por ciento) y comunicarse con otras personas (90.6 por ciento) (INEGI, 2019).

Pese a este creciente acceso a Internet en la población mexicana, existen diferencias de acceso que muestran las desigualdades y la heterogeneidad del país. Al respecto, se observa que un mayor número de usuarias y usuarios se concentra en zonas urbanas (76.6 por ciento) en contraste con las zonas rurales (47.7 por ciento) (INEGI, 2019). Asimismo, hay diferencias notables por entidad federativa que señalan que Baja California, Nuevo León y Ciudad de México son los estados que cuentan con mayor cantidad de usuarias y usuarios, mientras que Chiapas, Oaxaca y Guerrero son los estados en los que la población tiene un menor acceso (INEGI, 2018). También se observa que el recurso más utilizado es *WhatsApp*, seguido del correo electrónico, porque son más conocidos entre el personal docente y las familias; y que, en el 40 por ciento de las casas, los niños que están en la primaria tienen más escolaridad que sus padres y madres. Estos datos reflejan claramente la dimensión del problema que hemos vivido en este año y medio de confinamiento debido a la emergencia sociosanitaria ocasionada por la COVID-19.

De acuerdo con un estudio realizado en Uruguay (Failache et al, 2020), entre los principales retos que estamos viviendo por la pandemia, se encuentra el acceso a las plataformas digitales y a las condiciones materiales para el aprendizaje, lo cual ocurre en muchos países y el nuestro es uno de ellos. Se observan avances en los últimos años, pero todavía persisten muchas limitaciones, como escuelas y hogares sin conexión a internet, no se cuenta con banda ancha fija, no hay condiciones ni disponibilidad de espacios adecuados para el estudio, lo cual sucede tanto en las escuelas y los centros escolares, como en las casas.

Un gran desafío en tiempos de pandemia, lo constituye la capacidad de las familias para la enseñanza a distancia desde el hogar, que también es un tema

que se discute mucho en la bibliografía actual, ya que esta capacidad es muy heterogénea. Existe diferente nivel de formación y posibilidades para el acompañamiento al alumnado, ya que no es lo mismo lo que está pasando a nivel básico, que a nivel de secundaria, preparatoria y luego universidad, así como lo que sucede en posgrado y en la planta docente y académica.

La capacidad de las familias es diversa, no nada más por sus habilidades pedagógicas, sus conocimientos y manejo de la tecnología, sino también por la disponibilidad de tiempo, ya que en muchos casos sus integrantes deben seguir trabajando. Entre los datos que están surgiendo, se muestra que quienes cuidan ahora a niños y niñas, son las y los abuelos, que pueden tener más educación y cultura, pero no cuentan con las herramientas tecnológicas, entonces les pueden acompañar y asesorar, pero no les pueden apoyar con esos recursos.

Un eje muy importante, es la efectividad del entorno virtual para favorecer el aprendizaje y cómo afecta este entorno al estudiantado. Existen problemas de aprendizaje, hay gran necesidad de intercambio personal con sus pares, con el personal docente, se extraña la escuela y más que la parte formal, las relaciones personales y la socialización. Porque es el espacio en el que se conocen amigas, amigos, parejas, profesoras y profesores que son referentes, se abren opciones y mundos desconocidos, aunque se tenga apoyo familiar o capital educativo y cultural, la posibilidad que da la interacción en la educación, es un aprendizaje que no se olvida, incluso se hacen amistades que duran toda la vida, que son esenciales. Adicionalmente se debe considerar la heterogeneidad y las diferencias de edad para el manejo de las TIC entre el personal docente.

A partir de estos desafíos, se han propuesto en diversas investigaciones algunas acciones para garantizar el equipamiento necesario y brindar acceso gratuito a internet a las familias en situación de vulnerabilidad. Se requieren acciones para garantizar un equipamiento necesario, por supuesto, como aumentar el presupuesto educativo, ya que en nuestro país las escuelas públicas de nivel básico están en malas condiciones y no hay equipamiento para la educación a distancia, por lo que se tendrá que considerar este aspecto para tener condiciones adecuadas cuando se pueda regresar a clases de manera presencial.

El sistema educativo, igual que el de salud, ha sido descuidado por muchos años, por lo que se han tenido que hacer cambios importantes sobre la marcha, como la adaptación al aprendizaje virtual, con los teléfonos celulares, tutorías focalizadas, utilización mayor del radio y la televisión para llegar a más

estudiantes, capacitar a docentes y elaborar más apoyos didácticos y pedagógicos, terreno de enorme importancia, como es enseñar a toda la planta docente a mejorar con estas tecnologías.

La atención a la educación tiene que repensar contenidos, hacer una educación integral, aprender del proceso que estamos viviendo, pensar críticamente, que la gente aprenda a resolver problemas, a ser flexible y creativa. Se propone que, desde el nivel más básico, considerando todo el estudiantado, se les proporcione y recomiende leer libros, ver películas específicas, elaborar y pensar proyectos para resolver problemas de su vida cotidiana, ya que con eso van a aprender mucho más, que con todos los programas tradicionales y contenidos anteriores que no han servido mucho. Por supuesto, aprender el manejo de las tecnologías y la consulta a través de tutoriales, hasta que se pueda retomar la comunidad escolar, la convivencia y las amistades, que son aspectos tan importantes en su desarrollo y formación.

En una publicación en la que se comparan varios países de la OCDE en relación con la disponibilidad de recursos tecnológicos en las escuelas, se observa que ha habido avances (OECD, 2020), pero no llegan a ser suficientes y menos para una situación en la que la virtualidad se propone como única medida para la educación, porque siempre se había pensado que esta tecnología en la educación es una pieza que va a apoyar a la parte presencial. La educación en línea o a distancia que se ha impuesto por las condiciones de emergencia sanitaria, está muy relacionada con las posibilidades tecnológicas, pedagógicas y con el poder adquisitivo de las personas, por lo que deben impulsarse todas las medidas necesarias para que no se convierta en un instrumento de mayor desigualdad.

Frente a la situación provocada por la COVID-19, uno de los ámbitos que merece atención es la educación. Hemos observado cómo el sector salud ha recibido una atención importantísima, se han traído los insumos necesarios desde otros países, se ha establecido una acción de emergencia. En el terreno educativo, se requieren esas mismas acciones de emergencia, porque estamos frente a una oportunidad, si no lo hacemos ahora, no sabemos cuántos años o décadas tendremos que seguir esperando, porque si algo nos ha dejado la experiencia de la pandemia, es que la educación tiene que ver con el ámbito formal, el no formal y en su conjunto con educar para la ciudadanía.

En este marco es necesario abordar las dificultades para la enseñanza, los retos que ha representado su modalidad en línea y las complicaciones de aprender

a usar estas nuevas tecnologías, cómo aprovecharlas y la importancia que desde el gobierno y desde las instituciones educativas se tomen medidas para apoyar al sector educativo. Desafortunadamente, es un hecho que la carga para la elaboración de material y adaptación del currículum escolar a todos los niveles recae fundamentalmente sobre las y los docentes a quienes les informaron de un día para otro, que todo su trabajo debía hacerse en línea, en algunos casos se les ofrecieron cursos, en los cuales se les enseñaba lo mínimo indispensable, pero la responsabilidad de qué aprender, cómo aplicarlo, o cuáles estrategias funcionan mejor, recayó sobre el personal docente. Por ello, se ha propuesto en redes como la nuestra, realizar foros y seminarios para intercambiar estrategias y retomar la nueva realidad a la que nos tenemos de enfrentar, con sistematización y herramientas. Por ejemplo, para despertar el interés en el estudiantado por aprender a distancia, cómo despertar la motivación para quien está del otro lado, cómo hacer para involucrar, cómo establecer un vínculo afectivo, porque la enseñanza y el aprendizaje también son procesos afectivos. La UNAM (2020) ha potenciado el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia que cuenta con plataformas, se han facilitado cursos y la utilización de éstas como apoyo al personal docente; se abrió y proporcionó internet y tabletas a los estudiantes, por lo que se necesita tener capacidad y recursos, pero también se requiere voluntad y tomar buenas decisiones en las emergencias, porque no se han tenido estas posibilidades en todas las universidades, por eso en estos tiempos es esencial un mayor esfuerzo de colaboración tanto institucional como del personal académico.

En todo este panorama, las mujeres han desempeñado un papel muy relevante que se ha visibilizado y magnificado con la pandemia. En el país, el gremio magisterial está compuesto principalmente por mujeres y al igual que en otras profesiones y disciplinas donde hay una mayor participación como en enfermería, conforme se eleva el nivel y cargos de dirección y supervisión, disminuye la presencia de mujeres, siendo mayor en los niveles iniciales; a nivel preescolar el porcentaje que representan es de 93.2 por ciento, en primaria 67.3 por ciento y en secundaria 52.7 por ciento. En contraste, en el nivel medio superior la participación de las mujeres es menor que la de los hombres, ya que en el sector federal hay 41.24 por ciento mujeres y en el estatal 46.48 por ciento (INEE, 2015). Con relación a los cargos de dirección, durante el ciclo escolar 2018-2019, el 45.1 por ciento del total en educación primaria eran mujeres y 54.9 por ciento hombres, a pesar de que ellas constituyen 64 por ciento del personal en ese nivel educativo. En cuanto

a los cargos de supervisión, a nivel nacional las mujeres supervisoras representan 51.6 por ciento y al hacer el análisis por grado educativo se observan mayores diferencias, ya que en preescolar las supervisoras representan 94.4 por ciento, en primaria disminuye a 37.7 por ciento y en secundaria a 27.6 por ciento (INEE, 2019).

A nivel de educación superior, posgrado e investigación, también se han observado graves efectos en las mujeres. Durante el aislamiento social por la pandemia, las revistas científicas y de divulgación (Gabster et al, 2020; Wenham et al, 2020; Sills, 2020; Collins, 2020) han mostrado que las mujeres han tenido una disminución importante en publicaciones y que sus trayectorias se han visto muy afectadas, porque la carga de las labores domésticas se ha incrementado y se han sumado las labores docentes, de investigación y la vida cotidiana familiar de manera desigual con los hombres. Una gran cantidad de académicas o de estudiantes de posgrado son mamás en el día y en la noche hacen todo su trabajo como investigadoras y docentes con un enorme desgaste físico y emocional; por eso son muy necesarias las políticas y acciones para mitigar el costo de la maternidad, que en estas condiciones de contingencia pueden beneficiar a todas las personas si se diseñan nuevas dinámicas y condiciones laborales. En los últimos años han surgido iniciativas interesantes para considerar el tema de la maternidad como factor determinante en la desigualdad de género en la ciencia y la tecnología; se han elaborado políticas y acciones para mitigar sus efectos dando plazos para las propuestas de financiamiento, de informes y solicitudes de renovación de proyectos que en casos como el que se está viviendo por la pandemia no se pueden revertir, sino considerar más para crear nuevos programas de apoyo y evitar se profundice la brecha de género, sobre todo en las primeras etapas de la carrera de investigación. Al respecto se ha propuesto que las instituciones y agencias de financiamiento se centren en proteger a las estudiantes de posgrado y posdoctorado que están más expuestas a ser afectadas en su capacidad para terminar tesis o conseguir trabajo. En este marco, las condiciones reales de tiempo y desgaste de cada mujer en educación superior e investigación son distintas, pero en todos los casos hay sobrecarga en el trabajo de cuidado familiar, doméstico y de personas enfermas que tienen diversos efectos dependiendo del proyecto de vida y condiciones materiales de cada una, generando un gran cambio en sus posibilidades de trabajar.

En todos estos casos, desde el nivel de preescolar hasta el universitario, las mujeres dedicadas a la docencia, de un día para otro tuvieron que reinventar sus

procesos de enseñanza con las herramientas a su disposición y con poca preparación, para lograr la continuidad del aprendizaje desde casa durante la emergencia y enfrentar grandes desafíos como la digitalización de sus clases, aprendiendo en pocos días a usar herramientas y tecnología digital para grabar y transmitir contenidos, así como para comunicarse con sus estudiantes ya que muy pocas contaban con esa formación. Además, tuvieron que enfrentarse a la escasa conectividad y acceso a dispositivos como computadoras o tabletas tanto de ellas como de sus estudiantes, por lo que la mayoría tuvo que preparar nuevos materiales o ajustar los recursos y contenidos existentes para distribuirlos a través de otros medios como radio y televisión, o escanear, digitalizar e imprimir para enviar por correo a quienes no tuvieran esas posibilidades. También apoyaron mediante mensajes de texto o por WhatsApp el entorno socioemocional de estudiantes, madres, padres y personas cuidadoras ante la imposibilidad de acceder a las interacciones cotidianas del ambiente escolar.

Reflexión final

La relación de las tecnologías con la educación durante la pandemia por la COVID- 19 provoca preguntas, reflexiones y propuestas que requieren seguirse trabajando desde una perspectiva feminista.

En los estudios que hemos desarrollado desde hace varios años, sobre la segregación vertical y horizontal en la participación de las mujeres en la ciencia y la tecnología, hemos señalado que las mujeres y los hombres no nos incorporamos de manera homogénea en todas las áreas del conocimiento y observamos que actualmente se requiere mayor apoyo para algunas áreas, como la investigación educativa, la tecnología de información y comunicación, la ingeniería y los sistemas computacionales.

Termino con la propuesta que hemos formulado desde la *Red de Ciencia Tecnología y Género A.C.*, sobre la importancia de que las mujeres participemos en todos esos campos, podamos compartir experiencias y colaborar para lograr mayor provecho en nuestras tareas de docencia e investigación. Estamos ante una gran oportunidad para impulsar la relación entre la pedagogía feminista y la tecnología con perspectiva de género, para que con los recursos actuales se puedan hacer propuestas originales que lleven hacia una mejor educación a distancia y

virtual, en la que se contemplan los diversos sectores de la población, así como las características diversas de las distintas regiones del país, aprovechando y aprendiendo de este proceso de crisis y emergencia que estamos viviendo en todas las dimensiones de la vida.

Referencias

- Anta Félez José Luis; Peinado Rodríguez, Matilde y García Manso, Almudena (2012). Cyborg y Educación, un debate feminista inconcluso. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 14, 85-97.
- Blazquez Graf, Norma and Güereca, Raquel (2014). Gender, information and communication technologies in Latin America: divergent positions. *International Association for Media and Communication Research 2014 Conference. Gender and Communication Section*. Hyderabad, India. 15-19 July 2014.
- Collins, Caitlyn (2020). Productivity in a pandemic. *Science*, 369 (6504), 603. Recuperado de <http://science.sciencemag.org/content/369/6504/603>
- Failache, Elisa; Katzkowicz, Noemí y Machado, Alina (2020). La Educación en tiempos de pandemia y el día después: El caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e). Recuperado de www.rinace.net/riejs/revistas.uam.es/riejs
- Flores, Javier y Blazquez Graf, Norma (2018). Género y Tecnologías de Reproducción Asistida. En *Inclusión del Análisis de Género en la Ciencia*. Blazquez Graf, Norma y Chapa Romero, Ana Celia (coords.). México: CEIICH-UNAM, Red MEXCITEG, CONACYT, BUAP, 79-96.
- Gabster B. P., Daalen K. and Barry M. (2020). Challenges for the female academic during the COVID.19 pandemic. *The Lancet*, 395 (10242), 1968-1970. Recuperado de [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)31412-4/fulltext?utm_campaign=tlcoronavirus20&utm_source=twitter&utm_medium=social](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)31412-4/fulltext?utm_campaign=tlcoronavirus20&utm_source=twitter&utm_medium=social)
- Galperin, Hernán (2016). How to Connect the Other Half: Evidence and Policy Insights from Household Surveys in Latin America. Global Commission on Internet Governance. *Paper Series*, 34. Recuperado de https://www.cigionline.org/sites/default/files/gcig_no34_web.pdf
- García-Holgado, Alicia; Camacho Díaz, Amparo y García-Peñalvo, Francisco (2019). Engaging women into STEM in Latin America: W-STEM Project. *TEEM'19: Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 232-239. Recuperado de <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3362789.3362902>
- González, Marta (2017). *Ciencia, tecnología y género*. Paraguay: CONACYT.

- Haraway, Donna (1991). *Simians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- INEE (2015) *Los docentes en México. Informe 2015*. México. Recuperado de https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Docentes_Mexico_Informe2015.pdf
- INEE (2019) *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*. México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- INEGI (2018). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2018*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2018/default.html#Tabulados>.
- INEGI (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2019*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/default.html#Tabulados>.
- IISUE (2020). *Educación y pandemia: una visión académica*. México: UNAM. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Jara, Ignacio y Ochoa, Juan Manuel (2020). Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación. *Documento para discusión IDB-DP-00776*, Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de https://siip.produccion.gob.bo/noticias/files/BI_19062020cbo63_4artifBID.pdf
- OECD (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Recuperado de <https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2020/04/framework.pdf>
- Panagiota Fatourou, Yota Papegeorgiu and Vasiliki Petousi (2019). Women are needed in STEM: European policies and incentives. *Communications of the ACM*, 62 (4), 52.
- Perdomo Reyes, Inmaculada (2016). Género y tecnologías. Ciberfeminismos y construcción de tecnocultura actual. *Revista CTS*, 31(11), 171-193.
- Plant, Sadie (1998). *Ceros + Unos: mujeres digitales + la nueva tecnocultura*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Secretaría General, Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, Dirección de Evaluación Educativa (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje a distancia: Recomendaciones para docentes de educación media superior y superior*. México: UNAM.
- Sills Jennifer (ed.) (2020). Impact of COVID-19 on academic mothers. *Science*, 368 (6492), 724. Recuperado de <http://science.sciencemag.org/>
- Skinner Burrhus, Frederick (1970). *Tecnología de la Enseñanza* (versión en pdf s/ed). Ver también videos donde Skinner explica cómo funciona la máquina: <https://www.youtube.com/watch?v=NJzu-RKpepc> <https://www.youtube.com/watch?v=asIQeQxiYYo>

- UNESCO (2017). *Cracking the code: girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253479>
- UNESCO Institute for Statistics (2019a). *Fact Sheet No. 55, FS/2019/SCI/55*. Recuperado de <http://uis.unesco.org>
- UNESCO (2019b). *I'd blush if I could: closing gender divides in digital skills through education*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367416.page=1>
- UNESCO (2020a). *La Inteligencia Artificial en la Educación*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/inteligencia-artificial>
- UNESCO (2020b). *Interrupción educativa y respuesta al COVID-19*. Recuperado de <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/COVID-19-education-alc>
- Wajcman, Judy (2006). *El tecnofeminismo*. Madrid: Cátedra.
- Wenham, Clare; Smith, Julia y Morgan, Rosemary (2020). COVID-19: the gendered impacts of the outbreak. *The Lancet*, 395(10227), 846-848. Recuperado de [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30526-2/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30526-2/fulltext)

Paradojas en la UNAM: desigualdades laborales y de género en el profesorado

Alma Rosa Sánchez Olvera¹
Enrique Eduardo Mancera Cardós²

En el contexto mundial, la pandemia por la COVID-19 impuso un parteaguas y grandes desafíos en la atención a la salud, acceso a la educación y al trabajo. De súbito la cotidianidad cambió, el confinamiento se impuso en la vida de las personas y la incertidumbre e impotencia estuvieron presentes durante más de 20 meses de nuestra existencia; afortunadamente las vacunas llegaron y con ello la posibilidad de retomar nuestro mundo de vida.

En ese contexto ubicamos las reflexiones que se presentan a continuación, las cuales tienen como propósito mostrar las profundas desigualdades laborales y de género observadas en el profesorado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La UNAM constituye un espacio paradójico, lleno de luces y sombras, por ello es nuestro interés en este ensayo evidenciar algunas de las sombras que dominan y muestran el lado gris de la institución: la desigualdad laboral y de género entre el profesorado y que da pie a la presencia de dos grandes segmentos de académicos profundamente desiguales, tanto material como simbólicamente. En el contexto de la pandemia por la COVID-19, las desigualdades entre profesores de asignatura y profesores de carrera se mostraron de nueva cuenta, tras el movimiento #UNAMNoPaga, que evidenció la precarización en las condiciones de trabajo del primer grupo, al tiempo que las desigualdades de género cobraron

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, FES Acatlán, integrante del Seminario “Género, Poder y Ciencia” PAPIIT (IN 404319). leonarda59@comunidad.unam.com

² Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, integrante del Seminario “Género, Poder y Ciencia” PAPIIT (IN 404319). eemc@azc.uam.mx

notoriedad para las docentes en dos sentidos, por un lado, al formar parte del profesorado de asignatura padecen la desigualdad y la precarización propia de su condición laboral en la universidad, y por el otro, vivieron y enfrentaron los efectos de la desigualdad en el ámbito de la reproducción, al llevar al espacio doméstico, las tareas que impuso el teletrabajo universitario.

El Contexto. La UNAM y su composición

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es una de las universidades más importantes de América Latina, goza de un alto prestigio nacional y reconocimiento internacional, tanto por la calidad y alcance de sus diversas actividades como por el papel decisivo que tienen para el país sus ámbitos de investigación, docencia, formación de recursos humanos, preservación y extensión de la cultura. Su historia y transformación en el tiempo muestran el derrotero de una institución que ha sabido reunir, como parte de su comunidad, a los humanistas, los científicos y los artistas más importantes de cada generación, para nutrirlos con una mística de servicio a la sociedad (Salcedo, 2017:575).

La UNAM se conforma por 35 Institutos de investigación, 15 Facultades, 5 Unidades Multidisciplinarias, 9 planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y 5 planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades. En el ciclo escolar 2020-2021 se contó con una población estudiantil integrada por 366,930 alumnos: 30,792 en el posgrado, 226,575 en licenciatura, 108,802 bachillerato y 761 técnico propedéutico de la Facultad de Música (UNAM, 2021).

El personal académico para el periodo 2020-2021 se conforma por 50,794 personas, de las cuales 23,192 son mujeres y 27,602 hombres. Como se observa en la Tabla 1, el 64.4 por ciento constituye profesorado de asignatura, en contraste con la población de profesores de carrera que representan el 11.4 por ciento, mientras que sólo el 5.4 por ciento corresponde a la figura del investigador. Ayudantes de profesor conforman el 9.4 por ciento y técnicos académicos el 9.1 por ciento.

De acuerdo con estos datos, la población académica más numerosa es la figura de profesor de asignatura. Asimismo, se observa que la presencia de las mujeres destaca en el nombramiento de técnico académico, ya que representa el 50.6 por ciento, en contraste con el nombramiento de investigador, las mujeres solo representan el 36.7 por ciento. Es en la figura de profesores de asignatura y

técnicos académicos, donde la participación de las mujeres es la más significativa respecto a los otros nombramientos.

Tabla 1. Población Académica en la UNAM

| FIGURA ACADÉMICA | HOMBRES | | MUJERES | | TOTAL |
|------------------------|---------|------------|---------|------------|--------|
| | N | POR CIENTO | N | POR CIENTO | |
| Investigador | 1,726 | 63.1 | 1,001 | 36.7 | 2,727 |
| Profesor de Asignatura | 17,805 | 54.3 | 14,931 | 45.6 | 32,736 |
| Profesor de Carrera | 3,136 | 54.1 | 2,649 | 45.8 | 5,873 |
| Técnico Académico | 2,270 | 49.3 | 2,333 | 50.6 | 4,603 |
| Ayudante de profesor | 2,547 | 53.2 | 2,235 | 46.7 | 4,782 |
| Total | | | | | 27,484 |

Fuente: UNAM, 2021

Sin duda, la UNAM es una de las instituciones educativas más grandes e importantes en la sociedad mexicana, es una institución que representa en el imaginario universitario autoridad intelectual y profesional, es el espacio que proporciona a los individuos movilidad social, prestigio, expectativas, experiencias formativas, culturales y morales que configuran la formación del profesionista, el científico y el ciudadano. Representa también, un espacio en el que las élites políticas debaten su sentido político “...las épicas de la innovación tecnológica o la sacralización del pueblo como el principio de todas las cosas forman parte de las retóricas que intentan re-significar el sentido institucional, social o político de la universidad pública contemporánea” (Acosta, 2022:3).

Sin embargo, la UNAM no es ajena a los conflictos sociales ni a las desigualdades entre sus comunidades, históricamente ha sido un establecimiento en el que la razón crítica cobra presencia, atestigüa agencia y protesta social, hartazgo ante las injusticias, muestra evidencia creciente de precarización y desesperanza en amplios grupos de la comunidad, como es el caso del movimiento #UNAM-NoPaga de profesores de asignatura,³ que se erigió precisamente en el contexto de la pandemia por la COVID-19.

³ La noción de “profesores de tiempo parcial” (PTP) o “profesores de asignatura”, alude a las y los profesores de educación superior cuyo régimen de contratación en las IES

El Movimiento #UNAMNoPaga

En el contexto de contingencia por la COVID-19 y con la impartición de clases en línea, el 16 marzo del 2021, estallo en la UNAM el movimiento de ayudantes y profesores de asignatura en la Facultad de Ciencias tras la denuncia de docentes y ayudantes que exhibieron la enorme precarización laboral que existe en la máxima casa de estudios aunado a la falta de pagos salariales desde hace meses, pagos incompletos o descuentos excesivos, recorte a prestaciones y seguro médico. A este movimiento se fueron incorporando otras Instituciones educativas: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Facultades de Química, Derecho, Economía, Psicología, Ingeniería, Arquitectura, de Artes y Diseño, Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Fue el profesorado de asignatura y ayudantes de profesor quienes cuestionaron los problemas estructurales que sostiene la precarización salarial, la falta de estabilidad laboral, las condiciones de trabajo que se vieron agudizadas en el contexto económico generado durante la pandemia por la COVID-19. La indignación en la comunidad docente acompañada de estudiantes se exacerbó al recibir un profesor su talón de pago con un salario de 2 pesos, lo que ocasionó primero, la realización virtual de asambleas, paros y más tarde manifestaciones públicas. Por su parte, las autoridades universitarias intentaron responsabilizar a la pandemia de tales anomalías, argumentando que el desfase de los pagos se debió al confinamiento obligado del personal administrativo. No obstante, el profesorado denunció que el retraso en los pagos no era una práctica nueva, sino la continuidad de la precarización a la que están sometidos los profesores de asignatura que constituyen más del 60 por ciento del personal académico de la UNAM.

La indignación, desigualdad laboral e injusticia que prevalece en las condiciones laborales de los profesores no fue ajena a la protesta y movilización de la comunidad estudiantil y fue justo el movimiento estudiantil, en apoyo a las demandas de sus maestros, el que mantuvo paralizadas por más de dos meses las actividades docentes en algunas facultades y escuelas de la UNAM. (Redacción El Sol de México, 2021). Paulatinamente en el periodo que va de

mexicanas es por horas, generalmente horas-clase; diferenciándose de los profesores de carrera quienes ocupan plazas de tiempo completo (PTC), o medio tiempo, generalmente definitivas.

marzo a mayo del 2021, se activaron en las distintas facultades las asambleas de los profesores.

Bajo el *hashtag* UNAMNoPaga, el profesorado de diversas facultades, escuelas y colegios se manifestaron para hacer patente su situación laboral. A continuación, se presenta una selección de narrativas publicadas en periódicos y fuentes digitales, nos ilustran las razones de su protesta:

Me uno porque el hartazgo nos ha alcanzado. Me uno porque tenemos profesores de segunda, hoy un profesor de asignatura gana \$347.80 al mes por cada hora que imparte a la semana. Eso equivale, aproximadamente a \$86.00 por cada hora que damos de clase. Es un insulto para un sistema que permite que su rector gane \$177,868.00 al mes. *Profesor, Facultad de Ingeniería*. (Redacción Aristegui, 2021)

Profesores y docentes llevamos dando clases más de un año con pagos incompletos, a pesar de las dificultades siempre hemos estado cumpliendo cabalmente con la responsabilidad que tenemos con nuestros estudiantes, pese al incremento en la carga de trabajo, el pago de internet y servicios por las clases a distancia. *Profesor, Facultad de Economía*. (Redacción Aristegui, 2021)

La mayoría estamos contratados por semestre, por horas, y somos víctimas cautivas de abusos porque si protestamos inmediatamente nos bajan las horas de clase o desaparece nuestra materia o de plano no nos recontratan". *Miguel Rangel Aguilera, CCH Naucalpan*. (Xantomila, 2021)

Desde hace 17 años, trabajo en la facultad de Ciencias y en este centro un 80 por ciento de los docentes trabajan en condiciones precarias y con sueldos bajos en contraste con los profesores con base laboral. Un profesor de asignatura de tiempo completo en la UNAM tiene un salario promedio de unos 10.000 pesos mensuales, en contraste con el profesor con base que tiene un salario de unos 30.000 pesos por mes. *Efraín Vega, Facultad de Ciencias*. (Redacción El País, 2021)

El maestro Francisco Rivera tiene 11 años transitando las aulas y pasillos de la Facultad de Ciencias de la UNAM. En la pandemia se le cargó la mano al profesor, primero nos mandan a casa sin herramientas para trabajar, nos adaptamos, pero una adaptación para dar clases en línea no es barata, es algo que lleva un costo y la universidad se desentiende en muchos sentidos en actualizarnos, en darnos herramientas y el internet. A mí me queda un sabor muy amargo porque nos tratan como si fuéramos profesores de tercera o cuarta categoría cuando no debería de haber estas discriminaciones. *Francisco Rivera, Facultad de Ciencias*. (Redacción El País, 2021)

El escenario descrito se complica si advertimos que la universidad ha implementado la modalidad de “pago único”, el cual implica que el profesorado de asignatura debe esperar un semestre entero sin cobrar su quincena y al final del semestre recibir un solo pago, en cuyo monto se eliminan ciertas prestaciones y se incluyen descuentos irregulares. Esta situación la hemos padecido muchos de los profesores que iniciamos nuestra carrera académica en la UNAM, la administración es lenta, los procesos de contratación aletargados y la consecuencia, la obtención de un cheque que sirve para el pago de las múltiples deudas que se contrajeron, mientras se esperaba su emisión.

Para finales de mayo de 2021, el movimiento #UNAMNoPaga se encuentra en una encrucijada, ya que después de dos meses de intensa actividad, no tiene la misma fuerza que al inicio, algunas escuelas y facultades decidieron entrar a paros escalonados, mientras que, en otras, las autoridades presionaron para levantar los paros estudiantiles y docentes, amagando con perder el semestre o suspender las becas. La burocracia universitaria llama al movimiento a confiar en las autoridades, mientras que las mesas de negociación por escuela acceden a levantarlo sólo con el pago de salarios adeudados y negándose a tejer alianzas fuera de las paredes de la UNAM. Se hacen evidentes los ataques hacia los profesores de izquierda participes de la protesta, como consecuencia, se inicia el reflujo del movimiento en algunas instituciones educativas cuyas autoridades expresan su hostilidad, en la no recontractación de algunos profesores

(...) O bien en una dura negativa a reconocer el movimiento y resolver sus demandas. Así fue el caso de la FES Aragón, donde las autoridades directamente rompieron el diálogo, provocando el intento de toma de las instalaciones que solo fue evitado por el despliegue policial, en sintonía con lo que vimos en la FES Acatlán, con un director y una administración cuestionados que ni siquiera se aparecieron al diálogo, o la represión a estudiantes de la FES Zaragoza, donde hubo estudiantes heridos (Villaseñor, 2021)

Los despidos por vindicar derechos laborales

Como respuesta directa al movimiento #UNAMNoPaga y por la lucha que impulsaron en defensa de sus derechos laborales, las autoridades universitarias despidieron a diez profesores de la FES Acatlán, en su mayoría mujeres adscritas al

Sistema de Universidad Abierta y Distancia y a un profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. A continuación, se presentan algunos testimonios:

Soy docente desde hace 25 años en la FES Acatlán, de manera inesperada me enteré de que ya no me asignarán materias, si no tengo materias que impartir, estoy fuera de la UNAM. No soy la única a quien despiden, la mayoría de las afectadas somos mujeres, nuestro despido, disminución considerable de horas, contribuye a la segregación, diferenciación salarial y la violencia de género que la UNAM está combatiendo. La represión a los docentes del movimiento #UNAMNoPaga constituye una franca violación a los derechos humanos. *Aida Villalobos, FES Acatlán. (Agrupación Juvenil Anticapitalista Acatlán, 2021).*⁴

Ya estaba autorizada la planta, el problema es que la dirección no respetó esa planta y empezaron a despedir a maestros. Digo despedir porque ya no les asignan carga académica, pero en la práctica son despidos, despidos a las personas que estuvieron activas en las protestas. *Rodolfo Reynoso Cruz, profesor representante del Grupo Independiente. (Fuentes, 2021)*

De acuerdo con el Grupo Independiente de Docentes (GID) de la FES Acatlán — que agrupa a los maestros que estuvieron en paro —, la dirección de esta Facultad ubicó a los profesores que se manifestaron y ya no les renovó su contrato o les quitaron materias para el periodo 2022-I — que inicia en agosto 2021 —, a pesar de que algunos de ellos cuentan con más de 20 años de antigüedad y de que sus nombres estaban registrados en la planta de profesores que aprueba el Consejo Técnico de la institución y que impartirían docencia en el semestre escolar que iniciaría agosto 2021. (Fuentes, 2021)

Después del movimiento, la situación de las y los docentes de asignatura de la UNAM, no mejoró, aun con el pago de salarios adeudados; además las formas de contratación que cuestionó el movimiento continúan vigentes. Por su parte, la UNAM afirmó que la “lamentable situación” del atraso de pagos a su personal académico hizo evidente la necesidad de modernizar su sistema de nómina y de puntualizar algunos conceptos con la AAPAUNAM, que es la titular del Contrato Colectivo de Trabajo, para que no queden dudas sobre la forma en que se reflejan las prestaciones y los descuentos.

⁴ En el semestre 2022-I, la FES Acatlán asignó a la profesora una materia en el sistema de Educación a Distancia.

Reflexionar sobre académicos significa considerar la diversidad de condiciones de trabajo, la enorme diferencia de atribuciones y de prestigio, que suelen cambiar según se trate de la disciplina, posición laboral y el establecimiento en el cual se labora. La comunidad académica es diversa y compleja, no está conformada monolíticamente, no obstante, el movimiento #UNAMNopaga, demostró la segmentación y precariedad prevaleciente en su sector más numeroso: el profesorado de asignatura.

Segmentación y desigualdades laborales

#UNAMnoPaga fue un movimiento social contundente, evidenció las profundas desigualdades laborales, la distribución diferencial de recursos, oportunidades y bienes simbólicos, que predominan en el ámbito universitario, como consecuencia, —entre otras razones—, de las políticas de evaluación que se han impuesto en la educación superior.

Las condiciones laborales que privan en los nombramientos de los profesores (de asignatura y de carrera) en la UNAM son notablemente distintas:

el personal de carrera debe haber ingresado mediante un proceso de selección a través de concursos de oposición —abierto para el ingreso y cerrado para la promoción— y transitar una escala jerárquica, conformada por categorías y niveles (asociados y titulares A, B y C) y de condiciones (interinos o definitivos), a partir de los cuales se distribuyen los recursos materiales (salario y prestaciones) y los bienes simbólicos (prestigio y reconocimiento) según el mérito académico reflejado en la posesión de títulos y grados, obra, años de experiencia profesional y reconocimiento gremial (García, 2000:34).

Por su parte, para los profesores de asignatura opera el pago por hora/clase, magros salarios, escasos estímulos al desempeño académico, inestabilidad y limitadas condiciones laborales y materiales para iniciar y concluir un posgrado, publicar y/o participar en eventos académicos, están limitados para figurar como responsables en proyectos de investigación con financiamiento. Constituyen el segmento docente en el cual se expresa la mayor inequidad y escasas oportunidades de obtener una plaza de carrera en la institución.

Las condiciones de trabajo en la UNAM muestran una diversidad de formas de contratación que dan pie a la conformación de distintos segmentos, tal segmentación muestra las fuertes asimetrías al interior de la estructura ocupacional del profesorado universitario y devienen en desigualdades palpables en materia de remuneraciones, estatus y reconocimientos. Las diferencias laborales y salariales entre los segmentos que se conforman en la comunidad académica emergen como obstáculos para la conformación de un mercado de trabajo académico más equitativo e integrado.

La segmentación prevaleciente entre la comunidad académica universitaria reproduce la desigualdad imperante en nuestra casa de estudios, para muestra vale ilustrar las diferencias salariales de estatus y prestigio que tienen los profesores de carrera en oposición a las condiciones que dominan en el profesorado de asignatura. La desigualdad no es un concepto unívoco o unidimensional, sino un fenómeno relacional y multidimensional referido a la distribución diferencial de recursos, entornos, capacidades y oportunidades entre los individuos y grupos de una sociedad. De acuerdo con Therborn:

[...] la desigualdad no es sólo cuestión de billetera: se trata de un ordenamiento sociocultural que reduce nuestra capacidad de funcionar como seres humanos, al igual que nuestra salud, nuestro amor propio, nuestro sentido de identidad, así como nuestros recursos para actuar y participar en el mundo. La desigualdad se sostiene por políticas y políticos, instituciones, grupos de poder, discursos e ideologías; por privaciones y privilegios. (Therborn, 2015:9)

Therborn (2015) distingue tres clases de desigualdades: la vital (que alude a asimetrías en la esperanza de vida, la salud y los espacios de habitabilidad), la existencial (referida a la disparidad de atributos que constituyen a la persona, tales como raza, sexo, clase social) y la de recursos (la tierra, el dinero, el poder, los derechos, entre otros). La educación se encuadra, sobre todo, en la última dimensión, que concierne a la producción y reproducción de recursos materiales y simbólicos que se conciben como valiosos para la vida social. Las narrativas de los profesores de asignatura arriba señaladas muestran los rostros de la desigualdad en el espacio universitario, en cuanto a salarios, reconocimientos laborales, condiciones de trabajo, estímulos a su actividad.

La expresión más clara de la desigualdad se manifestó en la tensión que el profesorado de asignatura muestra frente a las condiciones de trabajo que privan

entre el profesorado de carrera, ya que el efecto Mateo⁵ es innegable. Las políticas de evaluación y el tipo de contratación “favorecen a los favorecidos”, es decir a los profesores de carrera, que tienen un empleo e ingreso estable, gozan de estímulos y reconocimientos, fungen como responsables de proyectos de investigación, cuentan con mayores facilidades de publicación, asistencia a eventos académicos y derecho al ejercicio del sabático; mientras que el profesorado de asignatura, cuenta con una posición laboral inestable, sus ingresos son escasos, sus condiciones laborales limitadas, sus reconocimientos institucionales restringidos y sus estímulos insuficientes.

Precarización laboral: condición dominante en el profesorado de asignatura de la UNAM

La condiciones estructurales impuestas por el modelo económico neoliberal, impusieron transformaciones en el ámbito laboral, que agudizaron la precarización en el trabajo en todas las dimensiones sociales: intensificación y deterioro de las condiciones laborales, extensión de las jornadas laborales, crecimiento de la desprotección social y reducción de los salarios, pérdida de derechos laborales, inmersión en la política de la competitividad y eficiencia, debilitamiento de la organización sindical y flexibilidad laboral asociada a las nuevas formas de contratación.

Específicamente en la academia, la precarización laboral tiene como efecto la incertidumbre para las nuevas generaciones de académicos las cuales, pese a contar con el grado de doctorado no han logrado tener un viso de apertura de plazas universitarias que los lleve a contar con estabilidad laboral y lo más grave,

⁵ El efecto Mateo se llama así originariamente por la cita bíblica del capítulo 13, versículo 12 del evangelio de San Mateo, dice textualmente: “Qui enim habet, dabitur ei, et abundabit; Qui autem non habet, et quod habet, auferetur ab eo”. Que podría traducirse como “Porque al que tiene se le dará y tendrá en abundancia; pero al que no tiene incluso lo que tiene se le quitará”. El primero que propone el concepto de “efecto Mateo” es Robert K. Merton, en el contexto de la calidad de la producción científica. Este sociólogo de la ciencia denuncia que un autor con experiencia acreditada ve más favorecidas sus publicaciones que un joven sin experiencia o un recién llegado. Véase Jiménez, Jorge (2009). El efecto Mateo: un concepto psicológico. *Papeles del psicólogo*, 30 (2), 145-154.

es que no se vislumbran propuestas de los organismos sindicales, tampoco políticas públicas inclinadas a resolver la situación de precarización del trabajo académico (Castillo y Moré, 2017).

En *El poder adquisitivo del salario del profesorado en la UNAM 2001-2021*, realizado por el Centro de Análisis Multidisciplinario (CAM) de la propia UNAM, se muestra la precarización de los docentes de asignatura en la institución e ilustra como sus salarios cada vez rinden menos para las necesidades básicas:

[...] 74 por ciento de profesores y profesoras de la UNAM tienen un salario de miseria, que precariza, vulnera y refleja el desprecio hacia la labor docente. Esta situación se agudizó y profundizó con la pandemia, porque las profesoras y profesores han pagado con su dinero el precio de las clases en línea, esto es: capacitación, equipos de cómputo, pagos de paquetes de internet que soporten videoconferencias y demás dispositivos electrónicos, además de acondicionar espacios en casa para poder impartir las asignaturas, sumándose los daños a la salud física y mental. La realidad es que gran parte de las y los docentes han adquirido deudas para sostener su trabajo” (CAM, 2021:2).

Las condiciones de precarización docente en la UNAM no son exclusivas de esta institución, se replican en toda la educación, ya que los bajos salarios y despidos ocurridos en plena pandemia, se profundizan con los recortes presupuestales como parte de la política de austeridad republicana del presidente Andrés Manuel López Obrador. Pese al confinamiento obligado por la pandemia, centenares de trabajadores de la educación han tomado las calles en defensa de sus derechos: docentes del telebachillerato comunitario, Conalep, Universidad Michoacana, Universidad de Sonora, Colegio de Posgraduados, Chapingo (Espinoza y Morales 2021). La precariedad laboral es un rasgo común que comparten los profesores en las distintas instituciones de educación superior; despidos, bajos salarios, escasas posibilidades de obtener una plaza que les confiera estabilidad, es el escenario que domina y al que están expuestos sobre todo los jóvenes que deciden hacer de la academia un proyecto de vida. Por ejemplo, en el periodo que va entre 2000 y 2021 la contratación de docentes de asignatura en la UNAM creció de 23,009 a 32,736, mientras que en el mismo periodo se crearon únicamente 761 plazas para profesores de carrera, por lo cual se sumaron 9,727 docentes a la precariedad (Espinoza y Morales, 2021:5).

¿Por qué los salarios de los ayudantes de profesor y del docente de asignatura son tan bajos?

El origen se encuentra en su forma de contratación. El Centro de Análisis Multidisciplinario (CAM, 2021) indica que el Tabulador del Personal Académico de la UNAM contempla el pago para profesores de asignatura como hora/semana/mes; así, para 2021 el salario de un profesor de asignatura A es de 400.24 pesos y un profesor B recibe 455.04 pesos. Para ayudantes de profesor A 304.08 pesos y para B 338.88 pesos. Es importante precisar que la universidad solo remunera la hora/clase frente al grupo, sin considerar el trabajo previo y posterior: planeación, preparación, formación, revisión, retroalimentación de trabajo y exámenes. Actividades que sin duda aumentaron, además de la adaptación a plataformas digitales y clases en línea obligadas por las nuevas modalidades exigidas durante la pandemia.

El profesorado contratado por horas de asignatura o tiempo parcial ha sido históricamente el sector más numeroso en las Instituciones de Educación Superior (IES) en nuestro país y ha contribuido de manera significativa al desarrollo del sistema de educación superior, sin embargo, su crecimiento no fue acompañado de mecanismos para aumentar la proporción de plazas de carrera (de tiempo completo o medio tiempo) que podrían estimarse necesarias para responder de manera adecuada a los requerimientos y necesidades de una educación superior en constante crecimiento y diversificación.

La compleja condición laboral del profesorado de asignatura o “tiempo parcial”—no sólo de la UNAM— así como la relevancia de su contribución en la enseñanza universitaria permanece en el debate público y académico, obliga a examinar con detenimiento dos circunstancias que se aprecian de urgente consideración: el deterioro de sus condiciones laborales y de reconocimiento académico; y el escaso valor que las políticas públicas e institucionales han otorgado a la docencia y las actividades asociadas a ella, en los esquemas de evaluación al desempeño y productividad académica (González y Solís, 2013). En conjunto, ambas circunstancias han colocado a este sector en condiciones adversas a las exigencias actuales de la educación superior, asunto que explicaremos a continuación.

Las políticas de evaluación educativa de las últimas tres décadas en las IES le han otorgado a la investigación un papel muy relevante, se la presenta como columna vertebral en la configuración del trabajo académico, en tanto se espera

que se preserve, transmita e incremente el *corpus* de saber científico, tecnológico y humanístico; así, la investigación constituye la actividad que le confiere al profesorado prestigio, reconocimiento y estímulos económicos. Sin embargo, es una de las actividades de la denominada *profesión académica*,⁶ en la que los profesores de asignatura tienen una escasa participación, ya que las actividades de investigación la realizan generalmente los profesores de carrera, quienes cuentan con estabilidad laboral, financiamiento e infraestructura para llevarla a cabo.

Cultura de la Evaluación y Meritocracia

El predominio de la cultura de la evaluación en el sistema de educación superior debe ser interpretada a la luz de la búsqueda de la calidad de educación, tal como señala Díaz (2011), quien expresa que la era de la evaluación se caracteriza por un conjunto de acciones derivadas de las políticas para educación superior y generalizadas mundialmente en la década de los noventa, con el propósito de mejorar la calidad, asunto medible a través de un conjunto de indicadores cuantitativos:

[...]se pondera entre otros: el número de doctores, el número de publicaciones, el número de graduados, la tasa de eficiencia terminal, el número de egresados que obtienen empleo en un lapso de seis meses después de su egreso, [...] es decir, la calidad es sinónimo de la capacidad institucional para mostrar crecimiento en una serie de indicadores, lo que permite, de manera implícita, postular una ecuación: mejores indicadores formales igual a mayor calidad de la educación (Díaz, 2011: 57).

El problema que observamos en la concreción de tales indicadores es que las condiciones laborales, materiales, educativas de la comunidad académica son

⁶ La profesión académica está marcada por la formación profesional, la docencia y la investigación. Rueda y Landesmann (1999) y Villa (2001) la consideran desde diversas dimensiones: la experticia, la actitud intelectual, la enseñanza, el aprendizaje, el servicio y el gobierno institucional; para colocarla en términos del profesionista, docente-investigador y político-administrador. Grediaga (2000) por su parte, señala: “no es miembro de la profesión académica quien sólo posee un saber especializado, sino quien desarrolla actividades profesionales [estando] adscrito a una IES y como integrante de un campo de conocimiento específico derivado de la disciplina en la que fue formado” (:164)

profundamente heterogéneas, diversas e inequitativas, imponiéndose como un mecanismo de regulación en el trabajo de los profesores e investigadores de las universidades públicas mexicanas. Así lo refiere Ibarra:

[...] en tan solo tres lustros, ha permitido transformar la naturaleza, el contenido y la organización del trabajo académico y como consecuencia, los profesores se han visto despojados de la conducción y control de su trabajo, el cual se encuentra subordinado a una compleja maquinaria burocrática integrada por comisiones de pares, órganos colegiados y oficinas administrativas. Además, estas estructuras de regulación, sometidas cada vez más a la autoridad ejercida por los funcionarios, orientan la transformación del conocimiento como bien público en artículo ofrecido para su venta en el mercado (Ibarra, 2011:146).

Una práctica que cobra importancia en la evaluación de los profesores, fundamentalmente de carrera, es el pago por mérito o el reconocimiento de la labor mediante estímulos económicos. Desde mediados de 1980, en el marco del proceso de reforma de la educación superior, diversos gobiernos adoptaron esta medida para inducir modificaciones en las actividades de los profesores universitarios, en lo general, se trató de pago de incentivos monetarios individuales a los académicos.

La experiencia mexicana en torno al pago por mérito ha generado un conjunto de prácticas que, lejos de favorecer al desarrollo del conocimiento, la formación de recursos humanos o el interés por realizar práctica docente, se han convertido en prácticas de simulación para generar *puntos*, como lo ilustra Manuel Gil Antón:

[...] ¿Cuántos puntos alcanzas por platicar con un estudiante? Ninguno. ¿Y cómo se cotiza el maquinazo en la revista de tus cuates de la Universidad del Norte de los Gatos, en Texas? Hasta en tres mil puntitos, sobre todo si tienes un ¿colega cómplice, compinche? en la comisión dictaminadora. ¿Cuánto vale intentar que nuestra docencia sea colegiada, que discutamos cómo enseñamos, que compartamos lo que no nos sale bien y en lo que acertamos? Nada (...), pero que bien se cotizan las conferencias magistrales - ¿magistralmente improvisadas? - sin más aportaciones que la constancia de los participantes. ¿Cuántos puntos representa la lectura cuidadosa de un libro bueno, de esos que te exigen varias semanas? Ni uno sólo, porque ¿cómo lo demuestras? En cambio, solapear textos [...], significa mil, dos mil, tres mil puntitos. (Gil, 2009: 256-257)

La meritocracia supone un esfuerzo personal, por tanto, ha exacerbado el individualismo, la competencia y propiciado prácticas de simulación como las señaladas en líneas previas; tales condiciones atomizan la vida colegiada, dejan poco espacio para la reunión, para la discusión con pares, para conocer qué escriben o para conocer cuáles son sus experiencias en la docencia; o para saber cómo le hizo un colega para la publicación en la revista indexada reconocida internacionalmente, ni qué decir de la posibilidad de encontrarse para compartir injusticias laborales, despidos impunes o arbitrariedades institucionales. El individualismo ha ganado en los espacios de interacción de la comunidad académica, por lo que vale repensar ¿cómo fortalecer los lazos de comunidad dialógica, crítica y empática ante las diferencias?

En efecto, el papel de la evaluación académica en la conformación de una cultura universitaria, ejerce presión sobre el profesorado para que orienten sus esfuerzos a la ejecución de tareas acreditables en el marco de las actividades de investigación, lo que ha incidido de manera notoria en una generalizada devaluación de la docencia, provocando la desatención de la función de enseñanza en el nivel de educación superior, confinando a los márgenes de la agenda científica la producción de conocimientos ligada a la actividad docente, cuyos aportes son fundamentales para procurar resolver los múltiples desafíos que implica asegurar el derecho a la educación superior.

De forma reciente Karina Batthyány y Daniela Perrotta (2018) destacan el carácter político de la evaluación:

“Consideramos que toda evaluación es política porque se priorizan unos objetivos sobre otros, se visibiliza un conjunto de recorridos académicos-intelectuales en detrimento de otros y los instrumentos de medición nunca son neutrales. Por tanto, asumiendo el carácter político intrínseco de la evaluación, es posible concluir que las discusiones y definiciones sobre la evaluación de la actividad académica no es territorio exclusivo del debate entre técnicas y técnicos, sino que es arena de conflicto donde se ponen en juego proyectos de ciencia y universidad” (Batthyány y Perrotta, 2018:15)

Bajo esta perspectiva nos preguntamos ¿cuál es el sentido actual de la práctica docente?, ¿se avizora en el corto plazo, reconocer su importancia y generar condiciones que dignifiquen el trabajo de quienes se dedican a ello? Consideramos

que para que esto último cobre sentido, es preciso reconocer institucionalmente la especificidad y complejidad de la docencia universitaria, su importancia como función sustantiva y la necesidad de su valoración como actividad, también sustancial para las Instituciones de Educación Superior. Esta compleja responsabilidad requiere revisar las condiciones, criterios y sistemas de reconocimiento, a fin de considerar al ejercicio docente como una práctica relevante en el quehacer académico.

Por otra parte, valga la pena reiterar, son los profesores de asignatura el pilar central para el ejercicio de la docencia en la UNAM, ya que —como lo señalamos previamente— constituyen la comunidad académica más numerosa en el espacio universitario; su actividad docente no solo implica transmitir conocimiento, sino que su tarea es compleja, dinámica y multideterminada por el contexto en el que los resultados no son tangibles ni anticipados, por lo que su desarrollo requiere de consideraciones éticas y políticas, pues no sólo se enseña lo que se sabe sino también lo que *se es*. La docencia entonces ha de abordarse como una práctica reflexiva que supone un fuerte compromiso ético del profesor y, por ende, contar con un salario digno (Pineda, 2017).

Pandemia, desigualdad de género y teletrabajo

El tiempo de pandemia vino a profundizar la desigualdad histórica en la que el orden de género establece la división sexual del trabajo, que confina a la mujer a la realización del trabajo doméstico y de cuidados, como actividades cultural e históricamente asignadas, a la vez que se invisibiliza y minimiza su contribución a la sociedad y a la economía. En el contexto universitario, las instituciones trasladaron el trabajo académico al hogar e impusieron el teletrabajo como una modalidad que garantizara la continuidad de los procesos formativos del estudiantado. Por ello, el ámbito doméstico, la esfera social de la reproducción y los cuidados, de súbito, se transformaron en aula como espacio de atención virtual al estudiantado, en oficina de trabajo con los jefes inmediatos, o en sala de juntas para llevar a cabo las reuniones de trabajo. Al tiempo que las docentes se vieron forzadas a sobrellevar de manera conjunta, tanto el trabajo productivo como las actividades reproductivas, faenas que hasta antes de la pandemia estaban delimitadas temporal y físicamente, pero que, durante el confinamiento ocurren en

el mismo espacio y tiempo. Esta situación, como señalamos, puso al descubierto las desigualdades de género que imperan en el espacio de lo doméstico.

Hartmann (1980) señala de manera enfática, que uno de los objetivos de la economía feminista, es hacer visible lo que la economía tradicional ha mantenido oculto: el trabajo familiar doméstico y sus relaciones. Asimismo, permite abordar el proceso productivo y la diferencia en las tareas que realizan hombres o mujeres, las cuales pueden tener mayor o menor prestigio, creando desigualdades en las recompensas económicas que se obtienen según el género de quien las desempeñe. De modo similar en el sistema capitalista la producción es importante solo en la medida en que contribuye a la obtención de ganancias, en el patriarcado la crianza de los hijos es una tarea concluyente para perpetuar el patriarcado como sistema.

Las desigualdades de género que suceden en el espacio de la reproducción han sido ampliamente documentadas por la economía feminista (Benería y De Villota, 2005; Federici, 2018, Pateman, 1988); en dichas investigaciones se abunda en la importancia del trabajo de reproducción para el desarrollo del capitalismo, considerando por ejemplo su remuneración y la pertinencia de la conciliación como un pacto que propicie el bienestar. Sin embargo, la reflexión y crítica feminista no ha logrado incidir como se quisiera, ni en los hogares ni tampoco en el sistema económico de nuestro país. Al respecto, los datos de la más reciente Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo (INEGI, 2019) constatan la cantidad de horas que trabajan las mujeres en el espacio de la reproducción en contraste con lo que se reporta con los hombres: las mujeres dedican 23.7 horas semanales a actividades de cuidados, mientras que los hombres destinan 7.5 horas; con estos datos, México se ubica en la región latinoamericana, solo detrás de Chile que reportó 24.7 horas de trabajos de cuidado para las mujeres frente a las 10.8 horas de los varones.

Los datos confirman que se mantiene la desigualdad de género en las actividades de cuidados entre mujeres y hombres, así como en la doble y triple jornada de trabajo que desarrollan las mujeres, lo que tensiona la compatibilidad de los ámbitos privados y públicos y el tipo de trabajo y ocupación entre los géneros. Sumado a ello, el 67 por ciento de las mujeres que trabajan fuera de su hogar lo hacen en la economía informal y las que están empleadas perciben en promedio un salario 25 por ciento menor que el de los varones en empleos similares (Tuñón, 2020).

La pandemia impuso a las mujeres trabajadoras y particularmente a las docentes universitarias, una singular mezcla de teletrabajo al combinar simultáneamente el trabajo productivo y el reproductivo, exacerbado con la suspensión de clases presenciales en el nivel básico, lo que tuvo efectos importantes en la carga de trabajo de cuidados no remunerados para las mujeres con hijos/as pequeños, ya que incluso antes de la pandemia, se trata “ de una actividad que implica al menos 5 horas de acompañamiento escolar al día, más el tiempo dedicado al trabajo doméstico que es de 5 horas en promedio diarias sumadas al trabajo remunerado que no suele ser menor a 8 horas diarias; lo que totaliza 18 horas diarias de trabajo para las mujeres y les deja únicamente 6 horas para dormir (Amilpas, 2020:114), el uso del tiempo para sí mismas, descanso y distracción sin duda estuvo vetado para las mujeres trabajadoras en el contexto de la pandemia.

Para futuras investigaciones tendremos que documentar con mayor profundidad el impacto que en la salud física y mental dejaron las experiencias que en nuestro mundo de vida impuso la pandemia: el distanciamiento físico, el trabajo desde el hogar, las clases en línea, el trabajo doméstico de cuidados; la pérdida de seres queridos y la carencia de condiciones sanitarias para despedirnos bajo los rituales propios de nuestra cultura; el incremento de la violencia doméstica que impuso el encierro, la violencia contra las mujeres, violencia sexual, física y psicológica, feminicidio. Todos estos aspectos, sin duda, han impactado negativamente en la salud mental de las mujeres en las que ansiedad, depresión y estrés conforman una triada que acompaña su vida emocional.

Reflexiones finales

El movimiento de los profesores de asignatura en la UNAM nos muestra una vez más el deterioro y pauperización de las condiciones salariales de los docentes, son actores con estudios de licenciatura y cada vez más, con posgrado, cuentan con capital cultural, conforman la masa crítica de la sociedad y sin embargo, su trabajo no es reconocido material ni simbólicamente. Hoy más que nunca se hace preciso reconocer la especificidad y complejidad de la docencia universitaria, su importancia como función sustantiva de la universidad y la necesidad de su valoración como actividad también sustancial, para conformar una *profesión académica*. Esta compleja responsabilidad requiere revisar las condiciones,

criterios y sistemas de reconocimiento y evaluación en el sistema educativo, lo que nos permitirá profundizar e incluir en condiciones de equidad, la diversidad de actividades que confluyen en nuestra profesión.

El movimiento #UNAMNopaga nos invita a todas y a todos a una reflexión del futuro post-covid, en la búsqueda de la dignificación del trabajo docente, la pertinencia de su valoración simbólica y material, para generar las posibilidades que nos lleven a trastocar los parámetros de evaluación educativa impuestos por el modelo neoliberal, y que muestran el agotamiento del modelo civilizatorio sustentado en el consumo y en las desigualdades sociales de todo tipo, incluida la de género.

Si algo aprendimos de la pandemia es a revalorar lo importante y esencial de la convivencia humana, a reconsiderar el consumismo extremo que caracteriza el sistema actual y a fortalecer nuevas formas de comunidad. Sin duda, las crisis siempre ofrecen oportunidades para reinventarnos y, en este sentido, valdría la pena revisar las formas de interacción que han predominado entre las comunidades académicas que al estar en juego el salario, el prestigio y el reconocimiento, se han atomizado; observamos que el éxito individual aventaja sobre el trabajo colegiado; así también, la posibilidad de observarnos como ciudadanos con derechos que cuestionan los parámetros y el sentido de la evaluación, se ha eclipsado. ¿Cuáles son los alcances de nuestras investigaciones?, ¿cómo estamos impactando en la formación de las nuevas generaciones?, ¿hay que ser integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) para promover pensamiento crítico en el estudiantado?, ¿la docencia no debería ser una práctica que tenga el mismo reconocimiento que la investigación? Estas interrogantes, pensamos, se hacen pertinentes en los tiempos actuales, si consideramos que la pandemia ha impuesto un parteaguas y grandes desafíos en el mundo de la ciencia y la educación.

Referencias

- Acosta, Adrián (2022). ¿Para qué sirve la Universidad? *Campus. Suplemento Sobre la Universidad*, 6 de enero.
- Agrupación Juvenil Anticapitalista Acatlán (2021). Universidad. #UNAMNopaga ¿quiénes son las profesoras y profesores despedidos en la FES Acatlán? *laizquierdadiario.mx*, 28 junio [video integrado a la página]. Recuperado de <https://www.laizquierdadiario.mx/UNAMNoPaga-Quienes-son-las-y-los-profesores-despedidos-en-la-FES-Acatlan>

- Amilpas García, Mónica Susana (2020). Mujeres, trabajo de cuidados y sobreexplotación: desigualdades de género en México durante la pandemia por Covid 19. *Espacio I+D Innovación y más desarrollo, Especial COVID-19*, 9 (25), 99-117.
- Batthyány, Karina y Perrota, Daniela (2018). La evaluación como un proceso político, la disputa por sus sentidos y la construcción de instrumentos autonómicos. En *Culturas evaluativas impactos y dilemas del programa de incentivos a docentes-investigadores en Argentina (1993-2018)*. Beigel, Fernanda y Bakerman, Fabiana (coords.). IEC Conades, CLACSO.
- Benería, Lourdes y De Villota, Paloma (2005). *Por una Economía sobre la vida. Aportaciones Feministas*. Barcelona: Icaria.
- CAM (2021). *Reporte de investigación especial 135. El poder adquisitivo del salario de las profesoras y los profesores en la UNAM. 2001-2021*. Centro de Análisis Multidisciplinario, UNAM. Recuperado de <https://cam.economia.unam.mx/reportes-de-investigacion-especial-135-el-poder-adquisitivo-del-salario-de-las-profesoras-y-los-profesores-en-la-unam-2001-2021/>
- Castillo, Juan José y Moré, Paloma (2017). *Universidad precaria, Universidad sin futuro*. Madrid: FUHEM educación + ecosocial.
- Díaz Barriga, Ángel (2011). Los sistemas de evaluación y acreditación de programas de educación superior. En *Evaluación y cambio institucional*, Díaz, Ángel y Pacheco, Teresa (comps.). México: Paidós, 53-81.
- Espinosa, José y Morales, Mariana (2021). Trasfondo de la precarización docente en la UNAM. *laizquierdadiario. Revista*. 30 mayo. Recuperado de <https://www.laizquierdadiario.mx/Trasfondo-de-la-precarizacion-docente-en-la-UNAM>
- Federici, Silvia (2018). *Patriarcado del Salario. Críticas feministas al Marxismo*. Barcelona: Traficantes de Sueños.
- Fuentes López, Guadalupe (2021). Profesores pidieron su pago en la UNAM; pues ya quedaron fuera. *sin embargo.mx*. Recuperado de <https://www.sinembargo.mx/26-06-2021/3991067>
- García Salord, Susana (2000). La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades. En *Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir*, Cazés, Daniel; Ibarra, Eduardo y Porter, Luis (coords.). México: UNAM, CEIICH, 43-60.
- Gil Antón, Manuel (2009). *Entre siglos: La educación Superior en México. Tomo ii*. México: Santillana, Taurus.
- Grediaga Kuri, Rocío (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México: ANUIES.

- González, Mario y Solís, María de Jesús (2013). La docencia universitaria a principios de siglo: medio o fin de la consolidación de las trayectorias académicas en México. En *Sujetos de la Docencia: itinerarios, saberes e identidades*, Sánchez Olvera, Alma y Pineda, Ignacio (coords.). México: UNAM-Posgrado en Pedagogía, Ediciones Díaz De Santos, 51-80.
- Hartman, H. (1980) Un matrimonio mal avenido: hacia una unión progresiva entre marxismo y feminismo. *Papers de la Fundació*, 88. Fundació Rafael Campalans. Recuperado de <https://fcampalans.cat/archivos/papers/88.pdf>
- Ibarra Colado, Eduardo (2011). Dilemas de la evaluación del trabajo académico: ¿estamos preparados para transitar del cargo a la valoración? En *Evaluación y cambio institucional*. Díaz Barriga, Ángel y Pacheco Méndez, Teresa (comps.). México: Paidós
- INEGI (2019). *Encuesta Nacional sobre uso del Tiempo (ENUT) 2019*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enut/2019/doc/enut_2019_presentacion_resultados.pdf
- Pateman, Carol (1988). *Contrato Sexual*. Barcelona: Anthropos.
- Pineda, Ignacio (2017). Profesionalización del trabajo académico en la FES Acatlán. En *Entramados de la profesión académica y el Género. Un Estudio de caso en la FES Acatlán UNAM*. Sánchez Olvera, Alma Rosa (coord.). México: FES Acatlán-UNAM, Juan Pablos Editores, 125-150.
- Redacción Aristegui (2021). Protestan en la UNAM por falta de pago a profesores de asignatura. *aristeginoticias.com*, 23 marzo. Recuperado de <https://aristeginoticias.com/2303/mexico/protestan-en-la-unam-por-falta-de-pago-a-profesores-de-asignatura/>
- Redacción El País (2021). La UNAM alista el regreso a clases tras la pandemia en medio de cientos de denuncias de adeudos a profesores. *elpais.com*, 31 mayo. Recuperado de <https://elpais.com/mexico/sociedad/2021-05-31/la-unam-alista-el-regreso-a-clases-tras-la-pandemia-en-medio-de-cientos-de-denuncias-de-adeudos-a-profesores.html>
- Redacción El Sol de México (2021). Se unen facultades de la UNAM a paro por falta de pago a profesores. *elsoldemexico.com.mx*, 22 marzo. Recuperado de <https://www.elsoldemexico.com.mx/metropoli/cdmx/se-unen-facultades-de-la-unam-a-paro-por-falta-de-pago-a-profesores-6508734.html>
- Rueda Beltrán, Mario y Landesmann, Monique (coords.) (1999). *¿Hacia una nueva cultura de evaluación de académicos?* México: UNAM/CESU.
- Salcedo, Alejandro (2017). UNAM: identidad universitaria. En *Identidad Universitaria. La UNAM deja huella*. Bejar, Raúl; Isaac, Jorge y Salcedo, Alejandro (coords.). México: FES Acatlán-UNAM, 571- 577

- UNAM (2021). *Agenda Estadística UNAM*. Cuadernos de Planeación Universitaria / Año 2021.
- UNAM (2020). *Tabulador del Personal Académico*. Recuperado de <https://www.plataformatransparencia.unam.mx/archivos/repositorio/SADM/2020/tabuladorfeb2020/tabacadfeb2020.pdf>
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tuñón, Esperanza (2020). Género en tiempos de coronavirus. *Ciclo de conferencias: Ciencias Sociales y el Coronavirus*. Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, CLACSO. 16 junio. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Q4URgu7-Wx8>
- Villa Lever, Lorenza (2001). El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (11), 1-13.
- Villaseñor, Yara (2021) #UNAMNoPaga en la encrucijada: ¿se acabó el conflicto? *laizquierdadiario.mx*, 8 junio. Recuperado de <https://www.laizquierdadiario.mx/UNAMnoPaga-en-la-encrucijada-se-acabo-el-conflicto>
- Xantomila, Jessica (2021). Docentes de la UNAM demandan mejores condiciones laborales. *jornada.com.mx*, 27 octubre. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/10/27/sociedad/docentes-de-la-unam-demandan-mejores-condiciones-laborales/>

Violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior: retos contra la libertad y la igualdad

Eva Raquel Güereca Torres¹
Martha Patricia Castañeda Salgado²
Ana Celia Chapa Romero³

Este capítulo aborda la violencia por razones de género contra las mujeres en las Instituciones de Educación Superior (IES), como una problemática de justicia y derechos humanos, que llevó a profundas e históricas movilizaciones en el ámbito universitario. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), durante los últimos meses de 2019, colectivas de alumnas feministas iniciaron un amplio movimiento para exigir la prevención, atención, sanción y eliminación de la violencia contra las mujeres en la universidad. Al menos en 23 planteles de la UNAM se realizaron protestas, paros, acciones contra la violencia y el acoso sexual. Esta movilización de las jóvenes universitarias llevó a la toma de 11 facultades, iniciando en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Cuautitlán el 23 de octubre de 2019 y se extendieron hasta el 14 de abril de 2020, fecha en que fue entregada la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, luego de 163 días tomada por la *Colectiva Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFyL)*. Derivado de estas movilizaciones, la UNAM reformó su normatividad para dar un giro en la prevención y atención de la violencia contra las mujeres, más cercana a la convencionalidad en la materia.

Las movilizaciones de las universitarias acontecieron en un contexto de violencia feminicida en el país. Durante la pandemia por el SARS-CoV 2 se incrementó

¹ Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma / Red de Ciencia, Tecnología y Género A.C, Integrante del Seminario “Género, Ciencia y Poder” PAPIIT IN (404319). e.guereca@correo.ler.uam.mx

² CEIICH, UNAM / Red de Ciencia, Tecnología y Género A.C. marthap@unam.mx

³ Facultad de Psicología, UNAM/Red de Ciencia, Tecnología y Género A.C, anachapa@unam.mx

la violencia contra las mujeres en el espacio privado, a la vez que no cesó la violencia en los ámbitos comunitario y público.⁴ Por ello, durante la contingencia sanitaria de 2020 a 2021, las movilizaciones feministas no solo no cesaron, sino que recordaron la presencia histórica de la violencia contra las mujeres considerada desde 1998 como un problema de salud pública tanto por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como la Organización Panamericana de la Salud (OPS), debido a las afectaciones desproporcionadas según otras condiciones de desigualdad asociadas como la edad, la situación socioeconómica, la orientación sexual, la discapacidad, la raza y el origen étnico; asimismo, fue considerada con un crecimiento de proporciones epidémicas por la OMS en 2013.⁵ La violencia contra las mujeres constituye un problema social relacionado con la desigualdad de género; en este capítulo se considera a la violencia contra las mujeres contraria al ejercicio pleno del derecho a la educación superior y a vivir libre de violencia.

⁴ Al cierre de 2019, el Banco Nacional de Datos e Información sobre casos de Violencia contra las Mujeres (BANAVIM) reportó que en el país se registraron 507 mil 353 casos de violencia contra las mujeres. Los agresores fueron 341,726 hombres, 17,356 mujeres y en 96,366 casos no se tiene el dato del sexo del victimario. Las entidades con el número más alto de casos de violencia son: Estado de México, con 78,037; Jalisco, 44,061; Quintana Roo, 39,789; Michoacán, 39,451; Hidalgo, 29,311 mujeres víctimas de violencia; San Luis Potosí, 27,816; Chiapas, 27,172; Nuevo León, 24,967; y Aguascalientes, 21,318. El 31 de mayo de 2020, el *Informe de Incidencia Delictiva contra las Mujeres* del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, reportó que de enero a mayo de 2020 se registraron en el país 375 presuntos delitos de feminicidios; 233 homicidios dolosos; 23,460 lesiones dolosas contra mujeres; 6,132 lesiones culposas; y 6,612 delitos de violación. En relación con la incidencia de llamadas de emergencia al 911 por violencia contra las mujeres, correspondiente al 31 de mayo de 2020, se reportan 108,778 llamadas de emergencia relacionadas con incidentes de violencia contra la mujer (con un pico entre marzo y abril); 97,132 llamadas relacionadas con incidentes de violencia de pareja; y 290,581 con incidentes de violencia familiar.

⁵ Esa afirmación se planteó en los siguientes términos: “This report unequivocally demonstrates that violence against women is pervasive globally and that it is a major contributing factor to women’s ill health. In combination, these findings send a powerful message that violence against women is not a small problem that only occurs in some pockets of society, but rather is a global public health problem of epidemic proportions, requiring urgent action. As recently endorsed by the Commission on the Status of Women, it is time for the world to take action: a life free of violence is a basic human right, one that every woman, man and child deserves.” (World Health Organization, 2013: 36)

Escuelas y facultades de la UNAM fueron movilizadas por las demandas de las alumnas, con edades que oscilan entre los 16 y los 25 años, por su derecho a vivir libres de violencia en el espacio universitario. La pandemia inició con 11 planteles tomados indefinidamente por diferentes colectivas: como mencionamos previamente, la FES Cuautitlán entró en paro el 24 de octubre de 2019 por la acción de *Colectivo Feminista FESC*, *Colectivo Juntos contra el Acoso*, *Estudiantes de Campo Uno* y *Estudiantes de Campo Cuatro*; el 4 de noviembre la Colectiva *MOFFyL* tomó las instalaciones de la Facultad de Filosofía y Letras por 12 horas, pero ante la falta de respuesta a sus demandas, el 5 de noviembre iniciaron el paro indefinido. En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales la *Asamblea Separatista* realizó un paro del 5 al 16 de noviembre y posteriormente, a partir del 30 de enero de 2020 se acordó un paro indefinido. Por su parte, la Facultad de Psicología inició un paro el 14 y 15 de noviembre de 2019 que se extendió hasta 2020, por convocatoria y acción de *Mujeres Organizadas de la Facultad de Psicología*. El 28 de febrero de 2020 *Mujeres Organizadas de la Facultad de Economía* tomaron por seis meses las instalaciones de la facultad. Le siguieron diversos planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP): plantel 1 con un paro el 30 de enero; plantel 2 del 30 de enero al 4 de febrero de 2020 por el grupo *Estudiantes del CTE-CGH "Cubo"*; plantel 3 tomado del 14 al 20 de noviembre de 2019, del 6 al 13 de diciembre de 2019 y del 21 de enero a febrero de 2020 por el *Colectivo Feminista Rosas Rebeldes*, *Bloque Negro* y *Estudiantes Organizados de la ENP 3*; el plantel 4 con paros de 48 horas, el 24 de octubre y el 27 de noviembre de 2019 convocados por el *Comité de Lucha Prepa 4 UNAM*; el plantel 5 con un paro del 22 al 24 de noviembre de 2019 por alumnas encapuchadas; el plantel 8 del 19 de noviembre al 31 de enero de 2020 y el plantel 9 tomado por mujeres de varios semestres, desde el 12 de noviembre de 2019 al 27 de enero de 2020. El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) también fue tomado: el plantel Sur del 17 al 22 de octubre de 2022 por la *Comunidad organizada CCH Sur*; el plantel Naucalpan tuvo paros escalonados el 26 y 27 de septiembre de 2019; el plantel Vallejo se unió al paro el 27 de octubre de 2019; y el plantel Azcapotzalco del 29 de enero al 1 de febrero de 2020 debido al fallecimiento por negligencia médica, de un alumno en las instalaciones universitarias, a lo que se sumaron denuncias antiguas por violencia sexual. La Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) de Morelia fue tomada por la *Asamblea de Morras* y la *Asamblea de Resistencia Disidente* del 19 de noviembre al 11 de diciembre de 2019.

Los pliegos petitorios de las alumnas, en general, giraban en torno al cese a la violencia sexual dentro de las facultades; el alto a la impunidad y el encubrimiento de acosadores; la destitución de profesores acosadores; el cumplimiento del protocolo para la atención de casos de violencia de género; las sanciones contra los agresores; la transparencia en el informe de las quejas y denuncias presentadas; la formación de comisiones tripartitas (alumnas, profesoras, personal administrativo) para la atención de la violencia por razones de género; así como la no criminalización de las alumnas movilizadas. En la FES Aragón la *Colectiva Violetas FES* tomó un salón el 24 de enero de 2020 para formar el primer espacio feminista separatista en el plantel. En la FES Acatlán el colectivo *Argüenderas y Revoltosas* tomó un cubículo en marzo de 2020 para brindar apoyo y ayuda a mujeres que viven violencia de género en el plantel. El espacio fue recuperado por la universidad, en medio de un enfrentamiento porfirista, el día 5 de abril de 2020.

A partir del 14 de abril de 2020 y ante la contingencia por la pandemia del SARS-CoV-2 las alumnas comenzaron a entregar las instalaciones que se mantenían tomadas. La *Colectiva MOFFyL* entregó la Facultad de Filosofía y Letras el 14 de abril, señalando que dicha entrega no respondía al cumplimiento de sus demandas, sino por la necesidad de mantener las condiciones de salud de las alumnas que permanecían en la facultad. Durante 2020 y 2021, en plena contingencia sanitaria, la UNAM inició el proceso para modificar su Estatuto General para incluir la violencia de género como una falta grave, la creación de la Coordinación para la Igualdad de Género; así como las Unidades de Igualdad y Atención a la Violencia de Género, las Comisiones Internas para la Igualdad de Género, y la formación de Personas Orientadoras Comunitarias en facultades y escuelas. Estas acciones buscaban responder a la exigencia de las alumnas a una vida libre de violencia, y están enmarcadas en responsabilidades establecidas en la convencionalidad internacional y el marco jurídico nacional.

En este contexto, el objetivo de este capítulo es reflexionar sobre tres ejes que articulan la construcción del derecho humano de las universitarias a vivir sin violencia y a ejercer plenamente su acceso a la educación: (1) las obligaciones y los retos de las universidades para constituirse en espacios libres de violencia contra las mujeres, que se presenta en la sección titulada *Las universidades ante la violencia contra las mujeres: obligaciones y retos* escrito por Eva Raquel Güereca Torres; (2) la propuesta de un modelo de universidad segura a partir del estudio de caso realizado en el campus central (Ciudad Universitaria) de la UNAM, que en el

apartado *Violencia contra las mujeres e inseguridad en la UNAM*, presenta Martha Patricia Castañeda Salgado; y finalmente, (3) los mecanismos de atención y acompañamiento psicológico para la prevención de la violencia de género en la Facultad de Psicología de la UNAM, desarrollados por Ana Celia Chapa Romero en la sección titulada *Contención y acompañamiento psicológico desde una perspectiva feminista*. Al final del capítulo, elaboramos reflexiones conjuntas que articulan los tres ejes.

Las universidades ante la violencia contra las mujeres: obligaciones y retos

¿Qué universidades recibimos las feministas que nos hemos incorporado a ellas en el siglo XXI? Desde una lectura genealógica, quienes llegamos durante la última década a las IES, recibimos el trabajo de las académicas, activistas y políticas que nos antecedieron, por ello:

- Contamos con un marco jurídico nacional e internacional robusto, que es producto de la incidencia tanto nacional como internacional de los movimientos feministas.
- Llegamos a universidades en las que están consolidados los estudios feministas, de género o de la mujer; cuya denominación tiene que ver con las posibilidades de influir en las formas de producción de conocimiento.
- Las interacciones que se pueden dar entre estudiantes y la forma de coordinar diversas actividades pueden contar con la incorporación de la perspectiva de género en algunos programas de estudio y planes de desarrollo institucional.
- Aunado a lo anterior, estamos ante la eclosión de movimientos feministas jóvenes. Movilización que nos interpela a quienes estamos al interior de los espacios en las universidades para intervenir o participar en la toma de decisiones para acuerpar y lograr que se mueva algo de la estructura milenariamente androcéntrica que tienen las IES.

Así, las instituciones llegaron al siglo XXI con una serie de responsabilidades jurídicas y políticas que tienen que ver con el acceso pleno, igualitario y sostenido

que hemos tenido las mujeres en la educación superior, las cuales se encuentran en la convencionalidad internacional y en nuestro marco jurídico nacional; el reto actual de las IES es participar en la eliminación de patrones socioculturales en los que se legitima la violencia contra las mujeres y que aún están presentes en los programas educativos universitarios. Las responsabilidades institucionales son resultado de la presencia y accionar de los movimientos feministas en la construcción de derechos humanos en el ámbito nacional e internacional, que conducen a la construcción y ejercicio de la ciudadanía plena en las universidades (Chávez, 2017; Estévez, 2010).

Los instrumentos de convencionalidad internacional que conforman el derecho humano de las mujeres a vivir libres de violencia y a la educación son: la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer de Belém do Pará, la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena, y la IV Conferencia Mundial de la Mujer realizada en Beijing. Además de estos cuatro instrumentos específicos, México forma parte de 58 tratados internacionales en materia de derechos humanos: 41 en el Sistema Universal y 12 en el Sistema Interamericano (Corte, 2019; Oficina del Alto Comisionado de los Derechos Humanos, 2021). El marco jurídico nacional que conforma el derecho humano de las mujeres a una vida libre de violencia incluye la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la Ley General de Víctimas, la Ley Federal del Trabajo y la Ley General de Educación Superior.

A continuación, se presentan los aspectos específicos referidos al ámbito universitario tanto de la convencionalidad internacional como de los instrumentos nacionales mencionados.

~ *Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres, CEDAW*

La CEDAW (ONU, 1979) fue firmada por el gobierno mexicano el 17 de julio de 1980 y entró en vigor el 3 de septiembre de 1981. Los artículos que establecen mandatos cuyo cumplimiento es competencia directa de las IES son el 5 y el 10, lo cual no significa que los demás artículos no tengan cabida a ser interpretados en el

marco institucional, pues en ellas las mujeres también ejercen derechos laborales, políticos y sociales; viven su identidad étnica, racial o condición migratoria; así como un estado civil y de salud, entre otros.

El Artículo 5 señala:

Los Estados Parte tomarán todas las medidas apropiadas para:

- a) Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres;
- b) Garantizar que la educación familiar incluya una comprensión adecuada de la maternidad como función social y el reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en cuanto a la educación y al desarrollo de sus hijos, en la inteligencia de que el interés de los hijos constituirá la consideración primordial en todos los casos.

El Artículo 10 señala:

Los Estados Parte adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

- a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional;
- b) Acceso a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad;
- c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino **en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza**, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan

a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza [resaltado nuestro];

d) [...]

e) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente;

En fechas más recientes la CEDAW (2017) emitió la Recomendación General núm. 35, sobre violencia por razones de género contra las mujeres, en la cual se estableció lo siguiente:

9. El concepto “violencia contra la mujer”, tal y como se define en la recomendación general núm. 19 y en otros instrumentos y documentos internacionales hace hincapié en el hecho de que dicha violencia está basada en el género. En consecuencia, en la presente recomendación, la expresión “violencia por razón de género contra la mujer” se utiliza como un término más preciso que pone de manifiesto las causas y los efectos relacionados con el género de la violencia. La expresión refuerza aún más la noción de la violencia como problema social más que individual, que exige respuestas integrales, más allá de aquellas relativas a sucesos concretos, autores y víctimas y supervivientes.

[...]

20. La violencia por razón de género contra la mujer se produce en todos los espacios y esferas de la interacción humana, ya sean públicos o privados, entre ellos los contextos de la familia, la comunidad, los espacios públicos, el lugar de trabajo, el esparcimiento, la política, el deporte, los servicios de salud y los entornos educativos, y en la redefinición de lo público y lo privado a través de entornos tecnológicos, como las formas contemporáneas de violencia que se producen en línea y en otros entornos digitales. En todos esos entornos, la violencia por razón de género contra la mujer puede derivarse de los actos u omisiones de agentes estatales o no estatales, que actúan territorial o extraterritorialmente, incluidas las acciones militares extraterritoriales de los Estados, a título individual o como miembros de organizaciones o coaliciones internacionales o intergubernamentales, o las operaciones extraterritoriales de las empresas privadas.

Entre las recomendaciones en materia de **prevención de la violencia por razones de género contra las mujeres** destaca:

i) La integración de contenidos sobre la igualdad de género en los planes de estudios a todos los niveles de la enseñanza, tanto públicos como privados, desde la primera infancia, y en los programas de educación con un enfoque basado en los derechos humanos. El contenido debería centrarse en los papeles estereotipados asignados a cada género y promover los valores de la igualdad de género y la no discriminación, en particular la masculinidad no violenta, y garantizar una educación sexual integral para niñas y niños, apropiada en función de la edad, con base empírica y científicamente exacta;

~ *Convención Belém do Pará*

La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Convención Belém do Pará (Organización de los Estados Americanos, 1994) entró en vigor el 5 de marzo de 1995 y fue firmado por México el 4 de junio de 1995. En ella se reconoce a la violencia contra la mujer como una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres; como una violación a los derechos humanos y libertades de las mujeres; y como una ofensa a la dignidad humana; por ello, eliminarla es indispensable para el desarrollo de las mujeres. Los artículos que establecen mandatos a considerar en las universidades son el Art. 1 que señala que debe entenderse por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado, y el Art. 8;⁶ y particularmente el 2 y 6:

⁶ Artículo 8. Los Estados Partes convienen en adoptar, en forma progresiva, medidas específicas, inclusive programas para: [...] b) modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, **incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo**, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer; [...] h) garantizar la investigación y recopilación de estadísticas y demás información pertinente sobre las causas, consecuencias y frecuencia de la violencia contra la mujer, con el fin de evaluar la eficacia de las medidas para prevenir, sancionar y eliminar la violencia contra la mujer y de formular y aplicar los cambios que sean necesarios. [resaltado nuestro]

Artículo 2

Se entenderá que violencia contra la mujer incluye la violencia física, sexual y psicológica:

- a. que tenga lugar dentro de la familia o unidad doméstica o en cualquier otra relación interpersonal, ya sea que el agresor comparta o haya compartido el mismo domicilio que la mujer, y que comprende, entre otros, violación, maltrato y abuso sexual;
- b. que tenga lugar en la comunidad y sea perpetrada por cualquier persona y que comprende, entre otros, violación, abuso sexual, tortura, trata de personas, prostitución forzada, secuestro y acoso sexual en el lugar de trabajo, **así como en instituciones educativas**, establecimientos de salud o cualquier otro lugar, y
- c. que sea perpetrada o tolerada por el Estado o sus agentes, donde quiera que ocurra. [resaltado nuestro]

Artículo 6

El derecho de toda mujer a una vida libre de violencia incluye, entre otros:

- a. el derecho de la mujer a ser libre de toda forma de discriminación, y
- b. el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación.

El reconocimiento que hace la Convención en relación a que los Estados deben modificar los patrones socioculturales de conducta para construir una vida libre de violencia, abarcan tanto el ámbito de la educación formal como no formal para transformar las costumbres que mantienen y legitiman la subordinación de las mujeres.

Sin embargo, al fomentar la educación y capacitación del personal que tiene a cargo las obligaciones del desarrollo e implementación de las políticas para la igualdad en México, se presenta la problemática identificada por Gisela Zaremborg en el sentido de que se capacita personal y se abren espacios en diferentes instituciones, pero carentes de una mirada transversal, con la consiguiente pérdida de tales espacios y recursos humanos (Zaremborg, 2013).

Para la prevención y atención es importante contar con información pertinente sobre causas, consecuencias y frecuencia con la que se vive la violencia de género. En 2016, la Encuesta Nacional de la Dinámica de Relaciones en los Hogares (ENDIREH), contó por primera vez con un conjunto de preguntas específicas para identificar la violencia en el espacio escolar (INEGI, 2016). Así, se reportó que en México el 23.8 por ciento de las mujeres de 15 años y más (10'875,792) han tenido al menos un incidente de violencia a lo largo de su vida escolar; según los siguientes grupos decenales:

Tabla 1. Incidente de violencia en la vida escolar según edad

| EDAD EN AÑOS | PORCENTAJE DE MUJERES |
|--------------|-----------------------|
| 15 a 24 | 29.1 |
| 25 a 34 | 27.3 |
| 35 a 44 | 25.2 |
| 45 a 54 | 24.9 |

Fuente: INEGI, 2016

Lo anterior muestra que el bachillerato y la licenciatura son los espacios educativos en los que más se violenta a las mujeres. De acuerdo con la misma fuente, el 28.5 por ciento de las mujeres mayores de 15 años en educación superior han tenido incidentes de violencia: 14.7 por ciento emocional, 14.1 por ciento física y 16.6 por ciento sexual. Si bien, la ENDIREH permite contar con un panorama sobre la violencia por razón de género contra las mujeres en las IES, no contamos aún con un instrumento que mida de manera conjunta esta problemática en todo el país.

~ Declaración de Viena

El 25 de junio de 1993 se firmó la Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena (Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993), en la que derivado de los Tribunales de la Mujer: 1) se manifestó una profunda preocupación por las diversas formas de discriminación y violencia a la que son expuestas las mujeres en todo el mundo; 2) aparece de manera transversal el reconocimiento de la integralidad de los derechos humanos de las mujeres en los diferentes capítulos de la Declaración; y 3) se dedicó un apartado a los derechos humanos de las mujeres. Destacan las siguientes medidas:

B. Igualdad, dignidad y tolerancia

[...]

3. La igualdad de condición y los derechos humanos de la mujer

[...]

38. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos subraya en especial la importancia de la labor destinada a eliminar la violencia contra la mujer en la vida pública y privada, a eliminar todas las formas de acoso sexual, la explotación y la trata de mujeres; a eliminar los prejuicios sexistas en la administración de la justicia y a erradicar cualesquiera conflictos que puedan surgir entre los derechos de la mujer y las consecuencias perjudiciales de ciertas prácticas tradicionales o costumbres, de prejuicios culturales y del extremismo religioso. [...]

39. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos insta a la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, encubiertas o palmarias. [...]

D. Educación en materia de derechos humanos

[...]

81. Habida cuenta del Plan de Acción Mundial para la educación en pro de los derechos humanos y la democracia, adoptado en marzo de 1993 por el Congreso Internacional sobre la Educación en pro de los derechos humanos y la democracia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y otros instrumentos de Derechos Humanos, la Conferencia Mundial de Derechos Humanos recomienda que los Estados elaboren programas y estrategias específicos para ampliar al máximo el nivel de educación y difusión de información pública en materia de derechos humanos, teniendo particularmente en cuenta los derechos humanos de la mujer.

~ *Conferencia de Beijing*

La Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial de la Mujer (ONU, 1995) celebrada en Beijing, es la más extensa de la historia. El capítulo *B. Educación y capacitación de la mujer* contiene diez principios y seis objetivos estratégicos en los que destaca la obligación de los estados de construir entornos educativos basados en un trato con igualdad a hombres y mujeres, así como tener políticas activas y visibles de integración de la perspectiva de género en las políticas y programas educativos. A continuación, presentamos una selección de ellos:

71. En muchas regiones persiste la discriminación en el acceso de las niñas a la educación debido a actitudes arraigadas, a embarazos y matrimonios a edad temprana

na, a lo inadecuado que resulta el material didáctico y educacional y al sesgo de género que éste muestra, al acoso sexual y a la falta de instalaciones de enseñanza apropiadas y accesibles en el sentido físico y en otros sentidos. Las niñas comienzan a realizar tareas domésticas pesadas a edad muy temprana. Se espera que las niñas y las mujeres asuman a la vez responsabilidades respecto de su educación y responsabilidades domésticas, lo que a menudo conduce a un rendimiento escolar insatisfactorio y a la deserción escolar temprana, con consecuencias duraderas en todos los aspectos de la vida de la mujer.

El *objetivo estratégico b.4. Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios*, cuenta entre sus medidas con:

- a) Formular recomendaciones y elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libres de estereotipos basados en el género para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación de personal docente, en colaboración con todos los interesados: editoriales, profesores, autoridades públicas y asociaciones de padres;
[...]
- g) Apoyar y realizar estudios e investigaciones sobre el género en todos los niveles de la enseñanza, especialmente en el nivel de postgrado en las instituciones académicas, y aplicarlos a la elaboración de programas, incluidos los de estudios universitarios, libros de texto y material didáctico y en la formación de personal docente;

El capítulo *D. La violencia contra la mujer* reconoce que esta puede ocurrir en varios ámbitos, entre ellos las instituciones educativas, y no sólo es perpetrada sino también puede ser tolerada por el estado. En el *Objetivo estratégico D.I. Adoptar medidas integradas para prevenir y eliminar la violencia como la mujer*, establece la adopción de las siguientes medidas:

124. Medidas que han de adoptar los gobiernos:

- k) Adoptar todas las medidas necesarias, especialmente en el ámbito de la enseñanza, para modificar los modelos de conducta sociales y culturales de la mujer y el hombre, y eliminar los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de

otro tipo basadas en la idea de la inferioridad o la superioridad de uno de los sexos y en funciones estereotipadas asignadas al hombre y la mujer;

[...]

126. Medidas que han de adoptar los gobiernos, los empleadores, los sindicatos, las organizaciones populares y juveniles y las organizaciones no gubernamentales, según proceda:

- a) Desarrollar programas y procedimientos tendientes a eliminar el hostigamiento sexual y otras formas de violencia contra la mujer de todas las instituciones de enseñanza, lugares de trabajo y demás ámbitos;
- b) Desarrollar programas y procedimientos encaminados a educar y a despertar la conciencia sobre los actos de violencia contra la mujer que constituyen delito y violan sus derechos humanos;
- c) Desarrollar programas de asesoramiento, rehabilitación y apoyo para niñas, adolescentes y jóvenes que hayan sido o sean objeto de relaciones abusivas, en particular las que viven en hogares o instituciones en que exista esa clase de relaciones.

A continuación, se presentan los instrumentos que, en el ámbito nacional, conforman el marco de obligatoriedad para las IES en relación con la atención a la violencia contra las mujeres.

~ *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*

El 10 de junio de 2011, se reformó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y con ello se estableció un cambio de paradigma al establecer en el Artículo 1º obligaciones en materia de derechos humanos de carácter transversal a las leyes y acciones del gobierno, anteponiendo el principio *pro-persona* y señalando que:

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar

las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley. (Párrafo 3, Art. I. CPEUM)

Este cambio constitucional llegó cinco años después de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, cuya elaboración se realizó a partir de lo que se establece en la Convención Belém do Pará y la convencionalidad internacional; así como de la Ley para la Igualdad entre Hombres y Mujeres y la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación cuyos mandatos atienden a la convencionalidad internacional en la materia.

~ *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPyED)*

Se promulgó el 11 de junio de 2003 y se reformó el 21 de junio de 2018. Señala que las mujeres son uno de los grupos prioritarios para las medidas de nivelación⁷ y las acciones afirmativas⁸, éstas últimas incluyen a las IES como espacio educativo. Además, se considera como expresión de la discriminación:

XXVIII. Realizar o promover violencia física, sexual, o psicológica, patrimonial o económica por la edad, género, discapacidad, apariencia física, forma de vestir, hablar, gesticular o por asumir públicamente su preferencia sexual, o por cualquier otro motivo de discriminación. (Artículo 9, LFPyED)

~ *Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres (LIMyH)*

Fue promulgada el 2 de agosto de 2006 y reformada el 14 de junio de 2018, establece que una Política Nacional en Materia de igualdad entre mujeres y hombres, deberá “adoptar medidas necesarias para erradicación de la violencia contra las mujeres” (Fracción II, Art. 17. LGIMyH). Esta Ley identifica la erradicación de la

⁷ Son aquellas que buscan hacer efectivo el acceso de todas las personas a la igualdad real de oportunidades, eliminando las barreras que obstaculizan el ejercicio de derechos y libertades (Artículo 15, Ter; LFPyED).

⁸ Son aquellas que tienen el objetivo de corregir las situaciones de desigualdad en el disfrute o ejercicio de derechos y libertades, aplicables mientras subsistan dichas situaciones (Artículo 15 Séptimus, LFPyED); que incluyen medidas que favorecen el acceso, permanencia y promoción de personas pertenecientes a grupos de discriminación y subrepresentados, **en espacios educativos**, laborales y cargos de elección popular a través del establecimiento de cuotas (Artículo 15 Octavus, LFPyED) [resaltado nuestro].

violencia contra las mujeres como una medida necesaria para la igualdad de accesos y pleno disfrute de los derechos sociales para las mujeres y los hombres; así como para la igualdad entre mujeres y hombres en la vida civil. Destaca que la LGIMyH en el *Capítulo Tercero. De la Participación y Representación política equilibrada de las mujeres y los hombres*, precisa que:

Artículo 36.- Para los efectos de lo previsto en el artículo anterior, las autoridades correspondientes desarrollarán las siguientes acciones:

[...]

II. Garantizar que la educación en todos sus niveles se realice en el marco de la igualdad entre mujeres y hombres y se cree conciencia de la necesidad de eliminar toda forma de discriminación.

~ *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV)*

Fue promulgada el 1º de febrero de 2007 y marcó un hito en México, ya que se trata de una ley de cuño feminista que se construyó desde el paradigma crítico de la perspectiva de género, y se originó en la *Investigación Diagnóstica sobre la Violencia Feminicida en la República Mexicana*, realizada por la *Comisión Especial para Conocer y Dar Seguimiento a las Investigaciones sobre los Femicidios en la República Mexicana* de la LIX Legislatura del Congreso de la Unión; en la cual

se encontró que la feminicida es sólo una de las dimensiones de las diversas formas de dominación ejercidas por el género masculino. [...] la violencia contra las mujeres no se da sino como parte de la opresión genérica de las mujeres; [...] se constató que este tipo de violencia es estructural porque el orden social, es decir, la organización de la vida social es patriarcal. (Lagarde, 2007: 147)

La LGAMVLV establece como modalidad de la violencia contra las mujeres la *violencia laboral o docente*, como uno de los ámbitos en los que puede ocurrir alguno de los *tipos de violencia*.⁹

⁹ Los tipos de violencia que reconoce la LGAMVLV son: psicológica, física, patrimonial, económica, sexual, o cualquier otra forma análoga que lesione o sea susceptible de dañar la dignidad, integridad o libertad de las mujeres (Artículo 6, LGAMVLV, 2017)

~ *Ley General de Víctimas (LGV)*

Se promulgó el 9 de enero de 2013 y si bien no legisla de manera específica sobre la violencia por razón de género, establece deberes en relación con la atención de hechos victimizantes, entre los cuales se encuentran las violaciones a los derechos humanos, la violencia sexual y la violencia contra las mujeres. Entre sus disposiciones destacan los principios orientadores de la atención a las personas en situación de violencia a los que deben responder las IES: dignidad,¹⁰ buena fe,¹¹ complementariedad,¹² debida diligencia,¹³ enfoque diferencial y especializado,¹⁴ igualdad y no discriminación;¹⁵ integralidad,

¹⁰ Implica la comprensión de la persona como titular y sujeto de derechos y a no ser objeto de violencia o arbitrariedades por parte del Estado o de los particulares.

¹¹ Las autoridades presumirán la buena fe de las víctimas. Los servidores públicos que intervengan con motivo del ejercicio de derechos de las víctimas no deberán criminalizarla o responsabilizarla por su situación de víctima y deberán brindarle los servicios de ayuda, atención y asistencia desde el momento en que lo requiera, así como respetar y permitir el ejercicio efectivo de sus derechos.

¹² Los mecanismos, medidas y procedimientos relacionados con la de asistencia, ayuda, protección, atención y reparación integral a las víctimas, deberán realizarse de manera armónica, eficaz y eficiente; los cuales serán siempre complementarias y no excluyentes.

¹³ Se refiere a realizar todas las actuaciones necesarias dentro de un tiempo razonable, en especial la prevención, ayuda, atención, asistencia, derecho a la verdad, justicia y reparación integral a fin de que la víctima sea tratada y considerada como sujeto titular de derecho. Lo anterior implica eliminar todos los obstáculos que impidan el acceso real y efectivo a la justicia.

¹⁴ Implica reconocer la existencia de grupos de población con características particulares o con mayor situación de vulnerabilidad en razón de su edad, sexo, orientación sexual, etnia, condición de discapacidad, entre otros. Esto obliga a reconocer que ciertos daños requieren de una atención y tratamiento especializado que responda a las particularidades y grado de vulnerabilidad de las personas en situación de víctimas.

¹⁵ Conducirse sin distinción, exclusión o restricción, ejercida por razón de sexo, raza, color, orígenes étnicos, sociales, nacionales, lengua, religión, opiniones políticas, ideológicas o de cualquier otro tipo, género, edad, orientación sexual, estado civil, condiciones de salud, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio y discapacidades, o cualquier otra que tenga por objeto o efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas. (Artículo 5, LGV)

indivisibilidad e interdependencia;¹⁶ trato preferente,¹⁷ y transparencia¹⁸ (Artículo 5, LGV).

~ *Ley Federal del Trabajo (LFT)*

Las reformas del 1º de mayo de 2019 incluyeron las siguientes obligaciones para los centros de trabajo, aplicables a las universidades en el caso de la violencia por razones de género cometida contra las mujeres por docentes y administrativo:

Artículo 132.- Son obligaciones de los patrones:

[...]

XXXI. Implementar, en acuerdo con los trabajadores, un protocolo para prevenir la discriminación por razones de género y atención de casos de violencia y acoso u hostigamiento sexual, así como erradicar el trabajo forzoso e infantil;

[...]

Artículo 378.- Queda prohibido a los sindicatos:

[...]

IV. Ejercer actos de violencia, discriminación, acoso u hostigamiento sexual en contra de sus miembros, el patrón, sus representantes o sus bienes, o en contra de terceros;

[...]

Artículo 685 Ter. - Quedan exceptuados de agotar la instancia conciliatoria, cuando se trate de conflictos inherentes a:

¹⁶ Este es un principio estrechamente relacionado con los derechos humanos, pues reconoce que la violación a un derecho humano pone en riesgo el ejercicio del resto de los derechos. Por lo anterior, es importante que prevalezca un enfoque multidisciplinario y especializado en la atención a las personas en situación de víctimas.

¹⁷ Este principio refiere que todas las autoridades, en el marco de sus competencias, deberán garantizar un trato digno y preferente a las personas en situación de víctimas.

¹⁸ Implica garantizar el acceso a la información, seguimiento y control de las acciones y procedimientos que se lleven a cabo para atender a las personas en situación de víctimas y garantizarles sus derechos.

I. Discriminación en el empleo y ocupación por embarazo, así como por razones de sexo, orientación sexual, raza, religión, origen étnico, condición social o acoso u hostigamiento sexual;

[...]

Artículo 994. Se impondrá multa, por el equivalente a:

[...]

VI. De 250 a 5000 Unidades de Medida y Actualización, al patrón que cometa cualquier acto o conducta discriminatoria en el centro de trabajo; al que realice actos de hostigamiento sexual o que tolere o permita actos de acoso u hostigamiento sexual en contra de sus trabajadores, así como al que viole las prohibiciones establecidas en las fracciones IV y V del artículo 133 de la Ley, o lo dispuesto en el artículo 357, segundo y tercer párrafo de ésta;

Desde la reforma del 30 de noviembre del 2012, el acoso y el hostigamiento sexual cometidos contra cualquier persona en el establecimiento o lugar de trabajo, son considerados causas de rescisión de la relación de trabajo, sin responsabilidad para el patrón (Artículo 46, Fracción VIII; LFT).

~ *Ley General de Educación Superior (LGES)*

El más reciente viraje normativo se encuentra en la LGES promulgada el 30 de octubre de 2019, la cual:

- Reconoce el combate a la discriminación y violencia contra mujeres y niñez como un elemento del desarrollo humano integral; y como un criterio de la educación pública que impartirá el Estado.
- Se establece que las autoridades educativas promoverán la cultura de paz y no violencia para generar una convivencia democrática basada en el respeto a la dignidad de las personas y los derechos humanos.
- Señala que las autoridades emitirán los lineamientos para los protocolos de actuación necesarios para la prevención y atención de la violencia que se genere en el entorno escolar, familiar o comunitario contra cualquier integrante de la comunidad educativa.
- Establece la atención psicosocial como un mecanismo de atención en casos de violencia.

El panorama de la convencionalidad internacional y del marco jurídico nacional previamente expuesto, conforma un marco básico de derechos que se deben promover, respetar y garantizar; y que arrojan acciones al interior de las IES para prevenir, atender y sancionar la violencia contra las mujeres.

Retos en la apropiación de la convencionalidad y el marco jurídico

¿A qué se enfrenta el marco jurídico? ¿cómo lo vivimos en las instituciones? ¿qué pasa con las legislaciones universitarias, con los contratos colectivos de trabajo, con las áreas de atención jurídica y psicológica?

De entrada, se presenta una dispersión completa en la normatividad universitaria; la armonización normativa de los derechos humanos de las mujeres no ha llegado plenamente a las IES. Ante la emergencia del problema de violencia contra las estudiantes, se emitieron protocolos de atención a la violencia por razones de género o sexual en las universidades, pero sin modificar los Estatutos, Reglamentos y/o disposiciones legislativas que permitan mecanismos transversales, integrales y eficaces para atender, sancionar y erradicar la violencia por razones de género. Las comisiones de especialistas, coordinaciones y programas de atención constituyen instancias que han funcionado a partir de la voluntad de quienes en algún momento tienen a su cargo la gestión universitaria.

¿Cómo acompañar a mujeres que viven experiencias de violencia dentro del ámbito universitario cuando los protocolos no establecen sanciones? ¿Cómo acompañar a mujeres que viven violencias de género que se expresan en las interacciones cotidianas, en una comunidad con imaginarios que identifican como violencia solamente formas como el hostigamiento sexual, la violencia física y la violencia sexual? Así, nos topamos con muros de ignominia, de violencias sutiles y perversas que se manifiestan en nuestras interacciones como sujetos de género en el espacio universitario, y que las legislaciones universitarias aún no reconocen.

Si el problema de violencia ocurre dentro de una universidad pública que cuenta con un contrato colectivo de trabajo, el asunto se dirime junto con el sindicato; las actuaciones sindicales han sido poco favorables hacia las mujeres, lo que nos lleva a repensar nuestro papel dentro de los sindicatos académicos: ¿cómo empujar transformaciones que permitan atender y sancionar la violencia en contra de nosotras?

Asimismo, se nos presenta el reto de garantizar que en aquellas IES donde existen áreas de atención jurídica y psicológica, éstas tengan perspectiva de género y puedan atender los casos de las mujeres violentadas sin revictimizarlas. Sin embargo, si los espacios de atención están dispersos y carecen de armonización legislativa acorde con los mandatos de la convencionalidad internacional y nacional en materia de derechos humanos de las mujeres, no se está respondiendo a la legítima demanda de las estudiantes que están reclamando el derecho a vivir en un entorno universitario libre de violencia.

¿Cómo hacemos desde las propias instituciones para transformarlas y construir espacios universitarios libres de violencia? Empecemos por dar forma a los mecanismos de justicia ante la violencia de género a partir de la voz de las personas que son violentadas, ya que en la cultura de género dominante prevalece la incapacidad para mirar y escuchar a los sujetos que son violentados. No atender y no escuchar esa subjetividad lastimada nos conduce a la omisión, la cual, en cadena, genera impunidad y alimenta las fratrias masculinas, patriarcales y misóginas que existen en las instituciones, y reproduce ambientes de violencia institucional. Fue en esa dispersión de normatividad institucional que no está armonizada se crearon protocolos para atender la problemática que no son reconocidos como legítimos para las estudiantes que han sido violentadas a través de ellos, pues al denunciar se exhiben y exponen nuevamente ante agresores que muchas veces no reciben sanción. Así, la organización patriarcal del mundo, que se ha sostenido a partir de la victimización, de violentar a las mujeres y el silencio, se reproduce en el espacio universitario.

La eclosión de movimientos feministas de jóvenes universitarias, están dotando de nuevas configuraciones y representaciones a la educación superior, al espacio universitario y al derecho a vivir libres de violencia; aunque no ha sido una preocupación reciente, es importante escuchar, tomar bríos y mover la estructura patriarcal de las instituciones de educación superior.

Violencia contra las mujeres e inseguridad en la UNAM

La preocupación por la violencia ejercida contra las mujeres por razones de género dentro de la UNAM tiene una larga historia. Desde las primeras indagaciones sobre acoso y hostigamiento laboral, hasta la inminente necesidad de cambios

institucionales expuesta por las manifestaciones de violencia feminicida, académicas y estudiantes han pugnado por hacer visibles lo que hoy llamamos tipos y modalidades de violencia —siguiendo la tipología establecida en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, mencionada previamente—, no solamente a través de la denuncia, sino para convertirlas en un problema de urgente atención por las autoridades y para construir una cultura universitaria basada en los principios de igualdad sustantiva, respeto a la diversidad, ejercicio de los derechos humanos y universitarios, democracia y equivalencia/equipotencia humana (Cooper, 2001; Lagarde, 2013; Castañeda, 2021).

Durante décadas, las noticias sobre esas violencias corrieron de boca en boca, las más de las veces compartidas con temor y recato por parte de las afectadas, actitud adoptada como parte de la experiencia histórica de vilipendio que muchas habían vivido cuando se atrevieron a hablar en voz alta de las injurias, la burla o las amenazas recibidas por parte de los agresores, junto con la inacción complaciente y cómplice de las autoridades. A ello contribuía la carencia de una normatividad universitaria asertiva y respetuosa de los derechos humanos de las mujeres.

El aumento de las quejas y sinsabores que llegaban a los oídos de quienes conformamos el Programa de Investigación Feminista (PIF),¹⁹ así como la creciente convicción de la injusticia estructural que rodeaba a las mujeres en la universidad, fueron de la mano de nuestro ejercicio como docentes y de la potenciación que muchas de nuestras estudiantes adquirieron con los cursos, seminarios y diplomados que impartimos desde 2001. Esta oferta académica se sumaba a la que se ampliaba cada vez más en toda la universidad, incluidas sus sedes foráneas. También crecía el malestar feminista en el país, junto con las exigencias de justicia cada vez más fuertes y argumentadas.

En ese contexto, algunas de las integrantes del PIF empezamos a prestar más atención a la estrecha vinculación entre violencia de género, violencias estructurales e inseguridad que se palpaba en Ciudad Universitaria. Las inquietudes por el incremento de la inseguridad dentro del campus aparecían cada vez con más frecuencia en los relatos de las estudiantes, y nosotras mismas percibíamos

¹⁹ Programa de Investigación del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la UNAM, localizado en el campus central de Ciudad Universitaria, en la Ciudad de México.

los cambios que se han venido gestando en el contexto durante varios años. Por ello, en 2012 decidimos investigar cuáles eran las condiciones de seguridad e inseguridad para las mujeres en el campus, mediante la adopción del “Modelo de Ciudades Seguras para las Mujeres. Ciudades Seguras para Todas y Todos” impulsado por ONU Mujeres y ONU Hábitat (ONU Mujeres et al, 2011). Este modelo también estaba siendo adoptado por el Instituto de las Mujeres del Distrito Federal, lo cual nos permitía establecer una línea de continuidad entre las problemáticas identificadas dentro de los espacios universitarios y los espacios urbanos más amplios. Así, diseñamos el proyecto interdisciplinario e interinstitucional titulado *Investigación diagnóstica para la elaboración de un modelo de UNAM Segura*.²⁰

Para los fines de este capítulo, interesa destacar algunas de las premisas que guiaron dicha investigación. En primer lugar, el reconocimiento de las mujeres universitarias como sujetos políticos con propuestas situadas para la transformación de la universidad pública. En segundo lugar, la problematización de la inseguridad como un problema contemporáneo marcado por el modelo de Estado neoliberal, en el cual se ha gestado una política de securitización que, lejos de construir condiciones para la seguridad y la libertad de las personas, ahonda las desigualdades y, en consecuencia, impone la percepción de que la seguridad dirigida y controlada es la única solución al problema. Una tercera premisa fundamental fue la relevancia de reconocer que la relación entre violencia de género e inseguridad para las mujeres, en particular para las jóvenes estudiantes, forma parte de la compleja organización del poder de dominio patriarcal que permea las instituciones, incluyendo a las universidades —en general, a las instituciones de educación superior—. En consecuencia, la cuarta premisa fue que la solución a este rotundo ejercicio del poder no es unilateral ni “desde arriba”, sino que requiere de la conciencia social y de la puesta en marcha de propuestas colaborativas generadas “desde abajo”. En nuestro caso, esta premisa supuso realizar un diagnóstico participativo en el que se recogieron las experiencias y percepciones de grupos de mujeres, de hombres y mixtos, en los cuales procuramos incorporar estudiantes, docentes, trabajadoras y trabajadores universitarios, así como usuarias y usuarios de los espacios públicos de la UNAM con la intención de aproximarnos a la heterogeneidad de habitantes de la Ciudad Universitaria.

²⁰ La descripción amplia del proceso que condujo a la formulación de esta investigación se encuentra en Castañeda et al (2019).

A ello se sumó la conformación de grupos de estudiantes indígenas y de estudiantes de la diversidad sexual, pues la investigación mostró la necesidad de recurrir a ellos para dar cuenta de su especificidad.

Con el paso del tiempo, nuestra mirada sobre el fenómeno se desplazó hacia el análisis de la situación que guardaba el derecho a la movilidad libre y segura en el contexto elegido. Este viraje respondió a nuestro interés por evitar la reificación de la securitización como referente de análisis, entre otras cosas por el efecto paralizante que tiene sobre numerosas comunidades. Sin embargo, la razón central fue colocar nuestra preocupación en el marco de los derechos humanos de las mujeres, habida cuenta de que tanto la violencia de género como la inseguridad son ejemplos de violaciones e irrespeto a sus derechos fundamentales.

Con esta reorientación, seguimos las pautas propuestas desde la perspectiva feminista de los derechos humanos que, entre otras cosas, centran la titularidad de las mujeres como sujetos de derecho. Dicha perspectiva articula otras; de ellas nos decantamos por el enfoque de las capacidades. A partir de esas articulaciones, definimos:

Desde el enfoque de derechos se puede afirmar que la seguridad es una condición estructural, una experiencia ciudadana y una percepción social de las libertades con las que se puede desenvolver una persona y un colectivo. En consecuencia, la inseguridad será la ausencia de las condiciones objetivas y subjetivas que permitan el libre desenvolvimiento de las libertades de los sujetos. Desde el enfoque de las capacidades, la seguridad y la inseguridad están directamente asociadas con la calidad de vida y las condiciones que permiten, dificultan u obstaculizan el despliegue de las capacidades humanas... Para nuestro análisis, ambos enfoques se articulan debido a que nuestra atención se centra en las condiciones en que se desenvuelve el tránsito y la permanencia de personas diversas en un espacio institucional que está directamente vinculado con la enseñanza y el impulso a ambos enfoques. (Castañeda et al, 2019: 30-31)²¹

De estas articulaciones, se destacan aquí dos dimensiones fundamentales. La primera atañe a la vinculación entre objetividad y subjetividad que van

²¹ Las referencias centrales en torno al enfoque de derechos y el enfoque de las capacidades humanas fueron HRBA (2022) y Nussbaum (2002).

asociadas a las percepciones de seguridad e inseguridad, la cual atañe, a su vez, a la capacidad de ejercer la ciudadanía de manera libre y autónoma. En ese sentido, asumimos la propuesta conceptual de Teresa del Valle (2006) en torno a la seguridad planificada desde las mujeres, la cual considera que ellas juegan un papel central en la identificación de los recursos propios y colectivos para salir de la inseguridad, del miedo y de la violencia.

La segunda dimensión atañe a la interdependencia de los derechos humanos. Al aplicar la definición de movilidad libre y segura a los espacios universitarios,²² resultó evidente que se trataba de “un derecho con sesgos de género que conducen a que muchas veces sea negado, conculcado o restringido para las mujeres” (Castañeda et al, 2019: 32). Estas condiciones son indicativas de los déficits en los derechos concatenantes, como el derecho a una vida libre de violencia, el derecho a la educación, el derecho a la autonomía y la autodeterminación cultural, el derecho al libre ejercicio de la sexualidad, el derecho a un medio ambiente saludable y con equilibrio ecológico, así como en la expectativa de un futuro sustentable.

A lo largo de la investigación se delineó la evidencia de que el derecho a la movilidad libre y segura es un acceso a la comprensión de las condiciones socio-culturales, económicas, institucionales y ambientales en las que se despliegan las relaciones de género dentro de las instalaciones universitarias, en sus espacios abiertos, en los flujos de conexión y tránsito entre la universidad y el resto de la Ciudad de México, así como de las condiciones de mutua determinación entre espacios públicos y privados. La violencia contra las mujeres coexiste con formas de violencia vividas por hombres, por indígenas, por personas de la diversidad sexual, cada una con su especificidad, pero al mismo tiempo, configurando un contexto adverso que termina por afectar de forma más grave a las mujeres en sus particulares situaciones de género.

Como se mencionó, esta investigación derivó en un diagnóstico participativo, del cual destacaremos para finalizar esta sección, algunas de las propuestas que expusieron quienes colaboraron en él:

²² La movilidad libre y segura es “el derecho al libre desplazamiento en condiciones óptimas de relación entre medio ambiente, espacio público e infraestructura’, cuya satisfacción permite que las personas alcancen múltiples fines que dan valor a la vida” (Fridole Ballén Duque, citada en CDHDF, 2013: 30).

- a) la habilitación del espacio público, con una perspectiva de género, intercultural e incluyente de la diversidad sexual y de la discapacidad;
- b) mejorar las condiciones de seguridad por múltiples vías, incluyendo la capacitación del personal de vigilancia;
- c) la necesidad de garantizar que la comunidad universitaria en su conjunto conozca y ejerza los derechos contemplados en la normatividad de la institución;
- d) la planeación integral de los espacios universitarios con perspectiva de sustentabilidad;
- e) el fortalecimiento de la comunidad universitaria, como identidad y como recurso de autoprotección y cuidado colectivo;
- f) la necesidad de ampliar la formación universitaria, de manera que incluya educación en perspectiva de género, en derechos humanos y educación ambiental;
- g) incentivar la investigación feminista sobre la universidad, de manera que sus resultados contribuyan “con fundamentos académicos a la elaboración de las propuestas de transformación que se requieren para hacer de las instituciones universitarias espacios libres de violencia de género, incluyentes, democráticos y de ejercicio pleno de derechos” (Castañeda et al, 2019: 189).

Contención y acompañamiento psicológico desde una perspectiva feminista

La violencia contra las mujeres en las IES no es un problema nuevo, sin embargo, su visibilización ha tomado fuerza a partir de diversas manifestaciones contra las violencias machistas en América Latina. En la UNAM, desde la década de los ochenta del siglo pasado se han gestado organizaciones, principalmente integradas por mujeres estudiantes, académicas y administrativas, que han denunciado la existencia de violencia contra las mujeres dando origen a diversas acciones orientadas a prevenirla, atenderla, sancionarla y erradicarla.

Las movilizaciones del 24 de abril de 2016 contra las violencias machistas, el feminicidio de Lesvy Berlín Rivera Osorio en Ciudad Universitaria en mayo de 2017, el movimiento MeToo y las reivindicaciones por la despenalización del

aborto, fueron algunos eventos que dinamizaron la participación política de estudiantes universitarias que denunciaron todas las formas de violencia experimentadas por las mujeres en los espacios educativos así como la negligencia y complicidad de las autoridades universitarias frente a ésta. Al respecto, Daniela Cerva señala

la emergencia de estas colectivas ha sido causa y efecto de los procesos de formación en género y de la incorporación de políticas para la igualdad en las universidades; son estas jóvenes quienes demandan sus derechos a las instituciones en tanto políticas efectivas que las protejan y no las revictimicen. (C|erva, 2020: 142)

La organización de las colectivas *Mujeres Organizadas*²³ al interior de la UNAM podría rastrearse desde 2016, tras el primer paro feminista en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), cuando se instaló un “tendedero”²⁴ de denuncias anónimas y se tomaron las instalaciones rumbo a la marcha del 24 de abril por el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer (Vargas, 2020). Posteriormente, el feminicidio de Lesvy Berlín en mayo de 2017 y el ataque por ril contra estudiantes en rectoría en septiembre de 2018, reactivaron la organización de mujeres estudiantes en diversas Facultades, Preparatorias y Colegios de Ciencias y Humanidades.

²³ *Mujeres Organizadas (MO)* es la autodenominación que acuñaron las colectivas de estudiantes que se movilizaron para denunciar las violencias vividas dentro de las instituciones universitarias, así como para exigir respecto a sus derechos y justicia ante sus demandas. Si bien la denominación está asociada con la UNAM, en poco tiempo se extendió a otras instituciones de educación superior, como la Escuela Nacional de Antropología e Historia, pasando a conformar una red transinstitucional de apoyo mutuo. Una de las características de este movimiento es el rechazo a liderazgos masculinos, priorizando la seguridad, los sentires y necesidades de las mujeres.

²⁴ Los tendederos de denuncia son una herramienta de acción performativa para que las estudiantes escriban su testimonio y lo hagan público (bajo el anonimato del escrito) con la intención de ser comunicado al resto de la población universitaria. Es un ejercicio de denuncia que no sólo intenta visibilizar a los agresores (maestros, compañeros o personal administrativo de la universidad), sino transmitir un sentimiento compartido de inseguridad e impunidad frente a la violencia y acoso sexual (Cerva, 2020: 148).

Como señalamos previamente, en noviembre de 2019 las integrantes de la Colectiva *MOFFyL* iniciaron un paro indefinido que fue replicado en otras instancias. En la Facultad de Psicología, la gota que derramó el vaso para que las *Mujeres Organizadas* de esta entidad decidieran llevar a votación el paro que originalmente sería de 54 horas, fue la negligencia del entonces abogado de la entidad, quien no solicitó medidas de protección ni dio seguimiento a la denuncia que una alumna interpuso ante la Unidad para la Atención a Denuncias (UNAD) por violencia psicológica y hostigamiento sexual por parte de un profesor. Previamente las estudiantes habían realizado diversas acciones para visibilizar las violencias contra las mujeres en la facultad: escraches, tendedores de denuncia, performances, conmemoración de feminicidios de estudiantes en el día de muertos, entre otras.

El paro separatista en la Facultad de Psicología inició el 5 de febrero de 2020 —casi tres meses después de iniciado el paro en la FFyL—; durante los primeros días de la suspensión de actividades, la *Asamblea de Mujeres Organizadas de la Facultad de Psicología (ASMOFP)* convocó a través de redes sociales a dos mesas de trabajo: la primera titulada “La pliega” y la segunda “Entre todas nos cuidamos”. El día 10 de febrero entregaron al entonces director de la Facultad tanto el pliego de exigencias como la carta de no represalias, durante un acto público en el que estuvieron presentes las integrantes de la *ASMOFP*, representantes de la administración y algunas profesoras y profesores que mediante su presencia mostraron apoyo a la Asamblea o a la administración.

El pliego de exigencias se conformó por 15 puntos, entre los que destacan: el reconocimiento público de la existencia e incremento de violencia estructural y sistemática contra las mujeres en el plantel; la creación de una comisión autónoma tripartita de mujeres de la Facultad de Psicología que realice acompañamiento psicológico, médico y legal, así como investigación y seguimiento con perspectiva de género y derechos humanos, de todos las quejas formales; la destitución del Jefe de la Unidad Jurídica de la Facultad por no dar seguimiento a los casos ni proporcionar las medidas precautorias para las querellantes; la contratación de una abogada mujer, con perspectiva feminista y experiencia en la atención y seguimiento a casos de violencia de género; paridad de género en todos los cargos de toma de decisión dentro de la Facultad; capacitación obligatoria a autoridades, trabajadoras/es administrativas/es y académicos/as sobre

perspectiva de género, derechos humanos y violencia contra las mujeres; transversalización de la perspectiva de género en todo el Plan de Estudios; la realización de un diagnóstico y evaluación integral sobre los casos de violencia de género, en proceso o finalizados; modificaciones de los Artículos 95, 98 y 99 del Estatuto General de la UNAM que ahora consideran como una causa grave de responsabilidad la comisión de cualquier acto de violencia de género que vulnere o limite los derechos humanos y la integridad de las personas que forman parte de la comunidad universitaria.

Durante los 107 días que persistió el paro y la toma de instalaciones, las integrantes de la *ASMOPF* llevaron a cabo diversas acciones: redacción de comunicados públicos, acompañamiento psicológico a las asambleas de otras facultades, mesas de diálogo con representantes de las autoridades para la resolución del pliego de exigencias, círculos de estudio sobre la normativa universitaria, talleres, entre otras. Sin embargo, los levantamientos de los paros en otras facultades, como en la FFyL, así como la contingencia sanitaria derivada de la pandemia global por la COVID-19, las llevó a tomar la decisión de entregar las instalaciones de la facultad a las autoridades el 22 de mayo de 2020.

Derivado de la movilización de las estudiantes tanto de la Facultad de Psicología como de otras facultades, se han conseguido logros en diversos aspectos de la vida universitaria: se han implementado modificaciones en el Protocolo de Atención a Casos de Violencia de Género y en los Artículos 95 y 99 del Estatuto General; además, se han creado materias sobre feminismo, género y derechos humanos, se ha garantizado la paridad de género en la integración del Tribunal Universitario, se crearon Comisiones y Unidades de Atención, se estableció la Coordinación de Igualdad de Género, se aprobó el Posgrado en Estudios de Género, entre otros logros.

Por ello, coincidimos con Daniela Cerva cuando señala que las movilizaciones desarrolladas por estas colectivas feministas universitarias

están permeando las formas en que los asuntos relacionados con la desigualdad de género y las violencias contra las mujeres se introducen como un tema político dentro de las universidades, ya no es un asunto individual o de casos aislados de una estudiante víctima de acoso por parte de un profesor o compañero (Cerva, 2020: 142).

Acompañar para caminar

Acompañar a otras mujeres que decidieron hablar para salir del dolor nos reta a nosotras, feministas, a desvelarnos, hablar y reflexionar a la par y juntas sobre nuestros propios silencios, tabúes, culpas y experiencias vinculadas a la sexualidad, al racismo y a la colonización. Romper el círculo de impunidad, y crear condiciones sociales de no-repetición para que las violaciones sexuales y las prácticas racistas y coloniales no sigan siendo la norma de las relaciones sociales entre hombres y mujeres...

Amandine Fulchiron, 2014.

El panorama de violencia contra las mujeres en los espacios universitarios es parte de un sistema en el cual se conjugan una serie de valores machistas y de privilegios, en el cual las mujeres, pese a un siglo de ingreso masivo a dichos espacios, no somos vistas como iguales sino como cuerpos que tienen que estar disponibles para los hombres, como intrusas que transgreden el espacio privado al cual “deberíamos estar confinadas”.²⁵

Sheyla McIntyre (citada en Mingo y Moreno, 2015) apunta que la opción de no saber y no pensar, definida como “ignorancia cultivada”, les permite a los sujetos privilegiados ignorar los beneficios que les acarrearán las relaciones de dominio y reafirmar su inocencia individual respecto del ejercicio sistemático de hábitos opresivos de privilegio. Además, el cultivo recurrente de este tipo de ignorancia permite justificar la falta de acción institucional frente a los reclamos contra la inequidad sistémica.

En el *Informe sobre la implementación del Protocolo para la Atención a Casos de Violencia de Género en la UNAM* (Oficina de la Abogacía General UNAM, 2020), se reportaron 1486 quejas por posibles hechos de violencia de género, sucedidos

²⁵ Muestra de ello es que en los tenderos en dónde las estudiantes han denunciado diversos tipos de violencia que viven en las aulas, destaquen frases como las siguientes: “Me gusta sentarme aquí a ver la pasarela de las abogaditas”, “Las mujeres nunca sacan 10”, “Si no sabes barrer, menos vas a saber estudiar” “las mujeres son objetos sexuales que los hombres se compran para cogérselas a diario”. (Huerta, 2015)

entre el 28 de agosto de 2016 y el 21 de agosto de 2020. En su mayoría fueron mujeres quienes pusieron la queja (98.2 por ciento), mientras que las personas presuntas agresoras, en su generalidad, fueron hombres (94.9 por ciento); los tipos de violencia que se presentaron con mayor frecuencia fueron: sexual (67.3 por ciento), psicológica (40.4 por ciento) y física (17.4 por ciento), destacando que es en el tipo de relación académica en dónde más ocurren las violencias (47.9 por ciento), particularmente en el marco del vínculo alumna-académico.

Estos datos presentan el panorama de cómo se expresa la violencia y las relaciones de poder en la universidad, y también conminan a la reflexión en torno a la baja denuncia, pues a la vez que se normalizan ciertas prácticas, se presenta una percepción generalizada de que la universidad no tomará cartas en el asunto, lo que provoca como respuesta la apatía o el silencio de las víctimas, además de reacciones revictimizantes por parte de sus pares y de las autoridades. Al respecto Araceli Mingo y Hortensia Moreno señalan:

La iniciativa de denunciar el sexismo se enfrenta, en todas las instancias, con obstáculos que forman parte de la estructura interna del orden de género: el sexismo contiene en sí mismo los mecanismos de su propia reproducción. Desalentar la denuncia de mil maneras es una de las fórmulas que utilizan las organizaciones para evitar las quejas por acoso sexual; así, el silenciamiento sistemático de este problema hace aparecer como un hecho aislado, ocasional, cualquier caso que logre vencer los obstáculos puestos a la denuncia. De esta forma, el acoso se atribuye únicamente al sujeto que lo perpetra y aparece como si fuera ajeno a las relaciones de poder asimétrico entre los sexos; relaciones que forman parte de una cultura institucional que exhibe de muchas formas el privilegio que se otorga a los hombres (Mingo y Moreno, 2015:153).

Destacamos a continuación el acompañamiento psicosocial en casos de violencia por motivos de género y especialmente a las estudiantes que han sido protagonistas de los cambios ocurridos en la universidad. Como es sabido, la erradicación de la violencia contra las mujeres demanda una estrategia de intervención a diferentes niveles que implica tratar tanto las causas estructurales del problema para prevenirlo, así como proporcionar a las víctimas los servicios que requieran para su protección y recuperación desde una perspectiva de género, en este sentido, las universidades no están exentas de implementar estas medidas.

Un elemento que marca la identidad de las colectivas feministas universitarias es la importancia que otorgan al acompañamiento en caso de denuncia, a la contención y al apoyo entre mujeres (Cerva, 2020). Partiendo de lo anterior, una preocupación plasmada en el pliego de exigencias de la *ASMOFP* es el que los órganos de seguimiento a las denuncias por violencia de género realicen acompañamiento psicológico, médico y legal con perspectiva de género y derechos humanos, así como transversalizar la perspectiva de género en todo el Plan de Estudios. Este énfasis ha surgido como producto de la experiencia vivida a lo largo de la formación en la carrera, ya que la psicología, como el resto de las disciplinas científicas occidentales, nació con definiciones y reglas diseñadas por hombres adultos, blancos y heterosexuales.

Y es que la psicología ha funcionado como un dispositivo de poder en tanto muchas de sus teorías y modelos de intervención terapéutica reproducen valores culturales que legitiman la subordinación de grupos marginados, especialmente de las mujeres. Han omitido de sus análisis las diferencias genéricas derivadas de variables demográficas y socioculturales, lo que ha contribuido a la perpetuación de procesos de desigualdad y discriminación que operan, tanto en los imaginarios sociales, como en la construcción del conocimiento al interior de dicha disciplina.

En concordancia con Ivonne Wilches (2010), el acompañamiento psicosocial en casos de violencia, particularmente sexual, debe incorporar una perspectiva de género que visibilice que la violencia es diferencial y afecta de forma específica a las mujeres, por el hecho de serlo; un enfoque feminista que dé cuenta que la violencia contra las mujeres ocurre en un contexto cultural que ha validado tradicionalmente la propiedad sobre los cuerpos de las mujeres por parte de los hombres; requiere también un enfoque de derechos humanos que haga contundente el argumento de que la violencia sexual no es algo privado, ni algo natural que les pasa a las mujeres, sino que el derecho a vivir una vida libre de violencias constituye para las mujeres un derecho fundamental.

La eclosión de denuncias sobre violencia sexual en redes (*#miprimercoso*, *#DenunciAatucerdo*, *#Metoo*, *#YoteCreo*) ha favorecido que las mujeres se animen a hablar de estas experiencias que habían mantenido ocultas por culpa o vergüenza. De la misma forma, el hecho de que existan colectivas feministas en las universidades permite que otras estudiantes se acerquen a denunciar y busquen acompañamiento de sus pares ante la desconfianza y poca credibilidad que pueden representar las instancias creadas para este fin.

La mayoría de las integrantes de la *ASMOFP* y de otras asambleas universitarias reconocen haber vivido violencias por motivos de género a lo largo de la vida y en múltiples espacios, por tanto vivirlo en la universidad y reencontrarse con otras mujeres a quienes también les sucede, es decir colectivizar dicha experiencia, les ha permitido editarla, y resignificarla a partir del lema “lo personal es político”, evidenciando que las experiencias personales están influenciadas por relaciones más amplias de poder. En este escenario, el lugar de las emociones aparece como un elemento central para explicar la emergencia de la acción colectiva, “su manifestación contribuye a que el mundo tenga significado y permite formular acciones que respondan a los acontecimientos (...) generando al mismo tiempo sentimientos de reciprocidad y lazos afectivos” (Cerva, 2020:145). Al respecto durante una contención con las compañeras de la asamblea, una de ellas enunció: “*Nosotras elegimos amarnos conscientemente*”.

Desde 2018, las integrantes de la *ASMOFP* generaron un modelo de acompañamiento autónomo y autogestivo mediante el cual nombraron y escucharon experiencias de violencia para posteriormente decidir denunciarlas públicamente bajo sus propias condiciones, priorizando la seguridad de las mujeres.

Hemos reconocido que para que surja el acompañamiento como práctica feminista se requiere repensar a las otras en nosotras, desde un diálogo en el que nos reconocemos desde el afecto, el cariño, el respeto y la reciprocidad del cuidado para legitimar nuestros sentir-pensares, dejar de revictimizarnos y culpabilizarnos, ya que al escuchar a las que acompañamos nos escuchamos a nosotras mismas, generando un proceso de resonancia y transformando las relaciones de misoginia que se nos han impuesto en las relaciones entre mujeres...El acompañamiento implica el encuentro entre nosotras y eso significa un acto de resistencia frente a una práctica negada a lo largo de la historia, además para llevarlo a cabo creemos que necesitamos situar nuestros saberes, experiencias, posibilidades y vínculos con otras mujeres desde nuestros territorio-cuerpa-tierra (Corona y García, 2022: 142)

Las prácticas de acompañamiento de las mujeres organizadas a otras mujeres que han vivido violencias por motivos de género, han generado redes intergeneracionales con activistas, estudiantes, trabajadoras y académicas conscientes de que la violencia que vivimos en todos los espacios es insostenible y hemos decidido acompañarlas de diversas formas, respetando siempre sus procesos y organización autónoma y autogestiva.

Los primeros acercamientos que quien escribe esta sección tuvo con la colectiva *ASMOFP* fueron con estudiantes principalmente en el programa de prácticas denominado “Atención a Mujeres Víctimas de Violencia desde una Perspectiva de Género” que desarrollé e implementé desde agosto de 2015, cuando ingresé como profesora a la Facultad y que estuvo vigente hasta diciembre de 2019. El programa tuvo dos propósitos fundamentales: 1) brindar acompañamiento psicológico a mujeres que han vivido violencia de género (principalmente de la comunidad universitaria) y 2) coadyuvar en la formación de psicólogas y psicólogos sensibles y con conocimientos teóricos y prácticos para brindar dicha atención. Este proyecto representó un parteaguas en mi vida, ya que me hizo centrarme en la formación de psicólogas/os críticas/os que cuestionaran las teorías psicológicas tradicionales y los modelos de atención que reproducían la violencia con tratos revictimizantes, cegueras de género y sesgos sexistas, y a la vez me ha permitido un ejercicio permanente de reflexividad desde el feminismo sobre mi quehacer como investigadora, supervisora, docente y terapeuta.

El acercamiento con las colectivas de estudiantes universitarias me ha permitido compartir y recibir saberes y afectos que sin duda se han visto reflejados en mi praxis de acompañamiento psicológico en casos de violencia. Producto de estos andares subrayo:

- Poner en el centro a las mujeres y su seguridad estableciendo un plan en los casos en que su integridad física se vea amenazada.
- Pensarnos como agentes en la construcción de los procesos de cambio local y global y como generadoras de conocimiento expertas en nuestra propia vida.
- Reconocer y problematizar nuestras distintas formas de opresión a partir de las intersecciones entre nuestras múltiples identidades.
- Hacer explícito mi compromiso a favor del cambio social a través de mi participación activa en el feminismo y tener un posicionamiento frente a cualquier manifestación de violencia, ya que la neutralidad sería complicidad.
- Fomentar la construcción de narrativas contrahegemónicas en las que se rescate la subversión y transgresión al orden patriarcal.
- Evitar la patologización y las etiquetas advirtiendo el malestar como resultado de contextos marcados por la colonización, violencia y desigualdad.

- Huir de explicaciones y planteamientos simplistas centrados exclusivamente en la psicología individual.

Por último, destaco la posibilidad que este movimiento estudiantil separatista ha traído a nuestras vidas, ya que ha nos ha permitido un reencuentro intergeneracional y nos ha permitido transformar el miedo, como señala el lema “*Nos sembraron miedo, nos crecieron alas*”. Esto último también es resultado del acompañamiento feminista.

Consideraciones finales

Reseñar estas tres experiencias de investigación y acción en relación con la violencia contra las mujeres por razones de género y la inseguridad que se vive dentro de las universidades, constituye una forma de aproximarse a ponderar la magnitud de la problemática, la cual involucra a las mujeres y los hombres que convivimos de manera cotidiana en los espacios universitarios.

Los años recientes establecen el marco temporal de la eclosión de la protesta de las jóvenes estudiantes contra las formas más recurrentes y toleradas de violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior. Les antecedieron otras universitarias que desde la década de 1990 empezaron a denunciar el acoso laboral, el hostigamiento sexual, las violaciones; acción que fue preparando el terreno para que el andamiaje legislativo, laboral y educativo orientado a prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres adquiriera carácter obligatorio en las instituciones educativas.

En este contexto, un saldo pendiente es la transversalización de la perspectiva de género, ya que se precisa lograr que la preocupación y experiencia de las mujeres sea parte integrante de la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas, económicas, culturales y sociales. En el caso de las universidades el objetivo final de esta integración es conseguir la igualdad de género, por ello no basta con crear protocolos específicos para atender una problemática si toda la normatividad de una institución no está atravesada por la igualdad de género ni por una perspectiva de género que asume que hay diferencias históricas y socialmente construidas que colocan en desventaja a las mujeres como sujetos de género, es decir, como grupo social. Sin transversalización de la perspectiva de género en

las legislaciones universitarias tenemos protocolos *sin armonización legislativa, lo cual conduce a una incapacidad para atender y sancionar.*

La reforma constitucional en derechos humanos tiene que ver con la obligación de promover, garantizar, respetar y proteger los derechos humanos. ¿Qué hacemos las universidades para promover, respetar y protegerlos; así como para garantizar el acceso a ellos? y con esto generar una infraestructura legal e institucional que los haga realizables y exigibles para participar de la obligación del respeto y de la protección. En relación con los ejes de atención de la violencia por razones de género ¿cómo llevamos esto al ámbito universitario que se resiste en entender que lo que ahí ocurre también tiene que ver con el orden del género? Ya no se trata solo de preguntarnos qué hacen las instituciones de educación, centros de investigación y las políticas de educación superior, sino ¿qué hacemos las feministas que estamos en las IES y los centros con este marco robusto? y ¿cómo lo hacemos realizable en la vida práctica?

Retomando los planteamientos desarrollados en el tercer apartado de este capítulo, es importante destacar que el autocuidado es una práctica que debemos impulsar en la construcción de espacios libres de violencia. Es necesario acuerparnos intergeneracionalmente para mover estructuras y modificar dinámicas institucionales.

La movilización continua de estudiantes y académicas universitarias durante la pandemia de COVID-19 constituye una evidencia de que el compromiso político por erradicar la violencia contra las mujeres no ha sido desplazado por la contingencia sanitaria, aun cuando ésta le imprimió nuevas dinámicas. En ese contexto, nuestra labor como docentes e investigadoras feministas involucradas en la transformación social que los tiempos demandan, habrá de continuar.

Referencias

- Castañeda Salgado, Martha Patricia (2021). Feminismos y violencias contra las mujeres en las universidades públicas en México. *Con la a. La utilidad del feminismo*, (75), 1-4. Recuperado de <https://conlaa.com/numero/75/>
- Castañeda Salgado, Martha Patricia; Mendoza Villavicencio, Hermelinda y Olivos Santoyo, Leonardo (2019). *Vivir y transitar en Ciudad Universitaria, diagnóstico participativo sobre el estado del derecho a la movilidad libre y segura en el campus*. México: CEIICH, DGACO, UNAM.

- Cerva Cerna, Daniela (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la educación superior*, 49 (194), 137-157.
- CEDAW (2017). *Recomendación general num. 35 sobre la violencia por razón de género contra la mujer, por la que se actualiza la recomendación general num. 19*. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2017/11405.pdf>
- CDHDF (2013). *Informe especial sobre el derecho a la movilidad en el Distrito Federal 2011-2012*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, CIADH, ITDP.
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993). Declaración y el Programa de Acción de Viena. Recuperado de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G93/142/36/PDF/G9314236.pdf?OpenElement>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017). Reformada el 10 de junio de 2011. Diario Oficial de la Federación, 10/06/2011.
- Cooper, Jennifer (2001) *Hostigamiento sexual y discriminación. Una guía para la investigación y la resolución de casos en el ámbito laboral*. México: PUEG, UNAM.
- Corona, Mitzy del Carmen y García, Nicté-Há (2022). *Resonar por los Bordes: Círculo de Mujeres Escribiendo desde las Periferias. Una Propuesta de Acompañamiento Feminista desde Paradigmas Críticos en Abya Yala*. [Tesis de Licenciatura no publicada] Facultad de Psicología, UNAM.
- Corte Ríos, Ángeles (2019). *Guía para la Armonización Normativa de los Derechos Humanos*. México: CNDH.
- Chávez Carapia, Julia del Carmen (2017). Movimientos sociales en México: una mirada desde la perspectiva de género. En *Los movimientos sociales en México y Latinoamérica*. Aguilar García, Francisco Javier (coord.) México: UNAM, IISUNAM, 27-56.
- del Valle Murga, Teresa (2006). El derecho a la movilidad libre y segura. En *Mujeres, globalización y derechos humanos*. Maquieira D'Angelo, Virginia (coord.) Madrid: Cátedra, 245-291.
- Estévez López, Ariadna (2010). Los derechos humanos en la sociología política contemporánea. En *Los derechos humanos en las ciencias sociales: una perspectiva multidisciplinaria*. Estévez, Ariadna y Vázquez, Daniel (coords.) México: FLACSO, UNAM, CISAN, 135-165.
- Fulchiron, Amandine (2014). Poner en el centro la vida de las mujeres mayas sobrevivientes de violación sexual en la guerra: una investigación feminista desde una mirada multidimensional del poder. *Otras formas de (re) conocer*, 127.
- HRBA (2022). *Human Rights Based Approach*. Recuperado de: <http://hrbportal.org/the-human-rights-based-approach-to-development-cooperation-towards-a-common-understanding-among-un-agencies>.

- Huerta, Amelia (2015). Alumnas de la UNAM denuncian machismo de profesores. *La crítica*. 11 de marzo. Recuperado de <http://www.la-critica.org/alumnas-de-la-unam-denuncian-machismo-de-profesores/>
- INEGI (2016). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2016. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf
- Lagarde y de los Ríos, Marcela (2007). Por los derechos humanos de las mujeres: la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 49 (200), 143-165.
- ____ (2013). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. México: Instituto Nacional de las Mujeres. 2ª edición
- Ley Federal del Trabajo (1970. Reformada en 2019). Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFT.pdf>
- Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación (2003). Reformada en 2018. Recuperado de https://www.senado.gob.mx/comisiones/asuntos_migratorios/docs/legislacion/LG27.pdf
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007). Reformada en 2015. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_General_de_Acceso_de_las_Mujeres_a_una_Vida_Libre_de_Violencia.pdf
- Ley General de Educación Superior (2019). Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- Ley General de Víctimas (2013). Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/112957/Ley_General_de_Victimas.pdf
- Ley para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006). Reformada en 2022. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>
- Mingo, Araceli y Moreno, Hortensia (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37 (148), 138-155.
- Nussbaum, Martha (2002) *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.
- Oficina de la Abogacía General, UNAM (2020) *Informe sobre la implementación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM del 29 de agosto de 2016 al 21 de agosto de 2020*. México: UNAM.
- Oficina del Alto Comisionado de los Derechos Humanos (OHCHR) (2020). *Derechos Humanos por País. México*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/Countries/LACRegion/Pages/MXIndex.aspx>

- ONU (1979). Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW). Recuperado de https://www.ohchr.org/sites/default/files/cedaw_SP.pdf
- ____ (1995). *Plataforma de Acción de las Mujeres. IV Conferencia Mundial de Naciones Unidas: "Igualdad, Desarrollo y Paz"*. Beijing. Recuperado de <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- ONU Mujeres, Red Mujer y Hábitat América Latina, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) (2011). *Programa Ciudades Seguras sin Violencia Hacia las Mujeres, Ciudades Seguras para Todos y Todas*.
- Organización de los Estados Americanos (1994). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer "Convención de Belém do Pará"*. Recuperado de <https://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/13.CONVENCION.BELEN%20DO%20PARA.pdf>
- Vargas, Marcela (2020). Polakas feminista: desde el interior de la toma de la FCPyS. *Corriente Alternativa*. Recuperado de <https://corrientealternativa.unam.mx/genero/polakas-feminista-desde-el-interior-de-la-toma-de-la-fcpys/>
- Wilches, Ivonne (2010). Lo que hemos aprendido sobre la atención a mujeres víctimas de violencia sexual en el conflicto armado colombiano. *Revista de estudios sociales*, 36, 86-94.
- World Health Organization (2013). *Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence*. Geneva: World Health Organization, London School of Hygiene & Tropical Medicine, South African Medical Research Council.
- Zaremborg, Gisela (2013). *El género en las políticas públicas. Redes, reglas y recursos*. México: FLACSO.

Investigar(nos) en medio de la pandemia: retos y apuestas desde la tecnoafectividad

Amaranta Cornejo Hernández¹
Lisseth Mariana Pérez Manríquez²

Introducción

Desde una postura epistémica feminista, en el verano del 2020 emprendimos una investigación, interesadas en los usos y los sentidos de las académicas en México respecto a las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el contexto del teletrabajo, como forma de dar continuidad a las actividades productivas y profesionales en medio de la pandemia por COVID-19. Nuestro interés se fue complejizando conforme dábamos los primeros pasos: reuniones a distancia para discutir la (re)construcción del problema de investigación y la revisión de literatura. Como parte de un ejercicio de reflexividad metodológica proponemos el presente texto, en el cual compartimos la descripción de cómo fuimos construyendo el andamiaje desde el cual mirar la situación de algunas académicas en México, al tiempo que aportamos las razones éticas para las decisiones y recortes metodológicos que posibilitaron hacer de la investigación un punto de reencontro y reconocimiento entre quienes participamos en ella.

El ejercicio reflexivo que presentaremos a continuación abrevia de la epistemología feminista, por ello reconocemos la dimensión afectiva tanto como pilar de nuestra postura ética, como nudo problemático que nos permite ver las formas, el uso y el sentido de las TIC en el contexto de teletrabajo académico, que tensionan las actividades de producción y reproducción social de la vida. De

¹ Posgrado en Sociología, ICSYH-BUA/Red Ciencia Tecnología y Género A.C. amaranta.coher@gmail.com

² Comunicadora social. lmpm3008@gmail.com

esta forma, en el desarrollo de la investigación emergieron distintas formas de la afectividad, en términos de afectos y afectaciones,³ que permitieron nutrir la pauta de interdependencia para construir conocimientos y reconocer aprendizajes que ya están en marcha desde las experiencias situadas de las académicas con quienes trabajamos.

La apuesta del presente capítulo es dejar un testimonio de cómo y para qué hacer investigación en medio de una pandemia, como ineludible aceptación de una crisis global, no sólo en términos geopolíticos, sino también en las formas de reproducir la vida en tensión con las formas de producir, basadas en la explotación de bienes naturales y energía vital de las personas, y en la ruptura de tramas socioafectivas en aras de sustentar un ethos individualista. Así, en las siguientes páginas, buscamos aportar algunas claves para hacer investigación científica desde la noción de interdependencia (Navarro, 2020).

Re-construir cierta complejidad: cómo y por qué investigar sobre y con académicas

Hacia la última semana de marzo de 2020 la gran mayoría de las universidades y centros de investigación en México empezaron el ciclo de teletrabajo que imponía la cuarentena decretada por el gobierno federal como medida de contención de la pandemia provocada por la COVID-19. Conforme pasaban las semanas, en conversaciones informales con colegas y amigas, quienes trabajan como docentes y/o investigadoras en instituciones académicas en el país, iba haciéndose cada vez más patente el malestar compartido por la intensificación del trabajo que significaba muchas más horas dedicadas a diversas labores, la dificultad para convertir una planeación de cursos pensada en formato presencial a un ambiente

³ Optamos por la noción de afectividad y no de emocionalidad, en tanto que la primera, desde la propuesta deleuziana (Deleuze, 2015) marca sin lugar a duda el proceso de interrelación y contingente de los afectos, lo cual nos lleva a esa potencia de afectación: “el afecto, lo que toda afeción envuelve y que es sin embargo de otra naturaleza, es el pasaje, es la transición vivida del estado precedente al estado actual o del estado actual al estado siguiente.” (:228). Este acercamiento a los procesos de intersubjetivación vistos desde los afectos nos permite resonar con la interdependencia, para así analizar las potencias que emergen de una crisis sociosanitaria como la pandemia por COVID-19.

digital, la emergencia de ansiedades reportadas por el estudiantado que miraba cómo todos sus planes se iban cancelando, y sobre todo una incertidumbre que iba acaparando y más el horizonte de todos los aspectos de la vida. Ante esa situación, le robábamos tiempo al día para poder mantenernos en contacto con nuestras personas de confianza, aquellas que nos ayudaban a ir dándole sentido a lo que estábamos viviendo. El malestar era parte de ese clima emocional que prevalecía en la cotidianidad.

Justo por esta vivencia compartida comenzamos a poner atención a las noticias, webinaros, artículos de opinión y podcast que circulaban y abordaban a la pandemia desde diversas aristas, y nos dimos cuenta de que prácticamente no se presentaban reflexiones desde una experiencia situada en el mundo académico habitado por las mujeres. Hacia junio del 2020 vimos en alguna esquina de la internet una publicación sobre un artículo que hablaba de la dificultad que implicaba sacar adelante las responsabilidades de ser madre, ama de casa y académica al mismo tiempo y en el mismo espacio. ¿Qué más nos estaba pasando a las universitarias? Esta pregunta detonó una más, que tenía que ver con la imposibilidad de realizar el trabajo de campo en Nicaragua que Amaranta tenía planeado realizar en el verano: ¿cómo y sobre qué (me/nos) hace sentido investigar en este momento? Fue así como a partir del financiamiento que la universidad le daba al proyecto de investigación de Amaranta, comenzamos a dialogar sobre la pertinencia y viabilidad de emprender una investigación sobre algo que nos llamaba la atención: los usos y los sentidos que las académicas en México le dábamos a las TIC. Intuíamos que el uso rebasaba por mucho la instrumentalización de esas tecnologías en aras de hacer posible el teletrabajo, ya que hacía posible también el sostenimiento de una infraestructura afectiva que permitía la reproducción social de la vida.

En mayo del 2020 platicamos sobre la posibilidad de que Lisseth pudiera participar en la investigación a partir de un financiamiento que la Universidad Iberoamericana de Puebla ofreció para contratar a una asistente de investigación. Discutimos cómo rebasar la noción de *asistente de investigación* para colocarnos como dos feministas interesadas en desarrollar un trabajo colaborativo que nos hacía sentido a ambas. Así, comenzamos a conversar sobre cómo, en torno a qué y para qué realizar una investigación que pusiera el foco en las experiencias situadas de las académicas en México en el contexto de pandemia. Para dar forma a nuestro sentipensar comenzamos a rastrear de forma

consistente la literatura sobre la situación de las académicas en medio de una crisis global. Sobre estos hallazgos comentaremos más adelante. Semanalmente nos reuníamos para dialogar en torno a nuestros hallazgos de la literatura que ha ido conformando el estado del arte. Estas reuniones nos permitieron vislumbrar una complejidad que rebasaba el uso de las TIC, y hacía emerger la necesidad de las condiciones materiales y subjetivas con las cuales realizamos el trabajo las mujeres en la academia. Así, nos resultó insoslayable la histórica tensión entre los espacios, actividades y roles que implican las dimensiones productiva y reproductiva.

Hacia julio del 2020 comenzamos a trabajar en la elaboración de un cuestionario, el cual haríamos en línea. Dada la decisión de utilizar una plataforma que empleara software libre, que se alejara de la minería de datos y que nos ofreciera una opción gratuita, tuvimos que restringir la participación en ese primer ejercicio de producción de información empírica a 25 compañeras académicas. Analizamos cuáles serían los parámetros más pertinentes para reconstruir cierto tipo de diversidad en el perfil de las participantes, de forma que ésta diera cuenta de la situación que vivimos las académicas, y fue así que elegimos a compañeras que trabajaran en universidades públicas y privadas de estados del centro y sureste del país, con una diversidad de contratos laborales -de tiempo completo, por hora/asignatura, a tiempo determinado/por proyecto. La relevancia de la diversidad apuntaba a la intención de que la investigación permitiera visibilizar las pautas de cambio que se estaban gestando a partir de la dinámica de teletrabajo que instauraba la pandemia. Estos cambios en las dinámicas y condiciones de trabajo académico y de reproducción de la vida nos llevaban a querer generar información que sirviera para crear recomendaciones a las instituciones en las cuales laboramos quienes participamos en la investigación, por ejemplo, en materia de evaluación de la productividad, la cual debería ser ponderada a partir del contexto en que se genera.

De las 25 invitaciones enviadas, 19 se concretaron en sendos cuestionarios contestados totalmente. Al vaciar la información en una base datos, reconocimos que teníamos algunas dudas puntuales respecto a información, pero sobre todo reconocimos que la tensión producción-reproducción social de la vida se intensificaba en el contexto de la pandemia porque la división del espacio productivo (oficinas, auditorios, aulas y bibliotecas) y lo reproductivo (hogar y lugares/momentos de esparcimiento) se habían fusionado en uno solo. Así, decidimos

realizar entrevistas colectivas, las cuales, en primer lugar, nos permitirían tener información más concreta y profunda sobre las situaciones vividas durante la pandemia, en segundo lugar, actualizaríamos las reflexiones vertidas en el cuestionario, ya que las entrevistas las realizamos dos meses después de éste, y por último, el encuentro en colectivo permitiría generar un primer reconocimiento entre las participantes, quienes hasta ese momento no se conocían.

Nuevamente, para recrear cierta diversidad, decidimos enviar un correo colectivo a las 19 compañeras que respondieron el cuestionario. Les propusimos días y horarios específicos, los cuales servirían para que se armaran grupos de al menos dos participantes a partir de la disponibilidad de tiempo que cada una tuviera. En noviembre de 2020 terminamos de realizar las cuatro entrevistas colectivas que realizamos, las cuales tuvieron una duración promedio de dos horas cada una.

La intención de describir a detalle el camino que recorrimos en la construcción de la metodología se basa en reconocer la apuesta de armar un andamiaje sustentado por un diálogo permanente entre las dos investigadoras que desarrollamos el trabajo. Esto que podría parecer obvio no lo es, ya que sabemos que muchas veces los tiempos burocráticos se imponen, configurando así equipos de trabajo compartimentados. Sin duda el ser únicamente dos nos facilitó coordinar agendas que contemplaban lo productivo y reproductivo, y así logramos sostener una reflexión permanente en torno a las diferentes condiciones desde donde trabajamos, e ir reconociendo esto en los testimonios que cada compañera aportó a partir de los cuestionarios y/o entrevistas. Así, reconocemos que nuestra investigación tiene un carácter multisituado (Behar,1995; Castañeda, 2010), en términos de espacialidad y por haber echado mano de las TIC, pero también por las condiciones materiales y subjetivas que cada una tenemos, y cómo esto constituye un lugar en el mundo desde donde habitar y formas para transitar el teletrabajo a lo largo de los meses de pandemia de 2020.

Escapar de las infraestructuras hegemónicas en internet

Con las nuevas condiciones materiales, producto de la COVID-19 y la imposibilidad de reunirnos de manera presencial, se hizo prioritario el uso de aplicaciones o plataformas digitales para organizarnos, y para llevar a cabo la investigación

que teníamos planteada. Desde un inicio teníamos muy clara nuestra postura con respecto a las herramientas que queríamos utilizar para poder desarrollar la investigación, pues desde nuestra ética personal es importante intentar escapar de las infraestructuras hegemónicas en internet, lo cual significaba no hacer uso de software privativo. Con esto hacemos referencia a no hacer uso de software comercial que, aunque ya es muy frecuente encontrar opciones que se presentan como gratuitas, la realidad es otra. Sería insostenible que el software desarrollado por las grandes empresas como *Microsoft*, *Google*, *Facebook*, *Apple* y más, fuera completamente gratis. Al optar no hacer pagos por usar estas plataformas en las letras pequeñas estas corporaciones se deslindan de la seguridad de nuestra información. Por otro lado, la minería de datos es una práctica habitual desde la cual examinan nuestros patrones de navegación para presentarnos publicidad que fue vendida a otras empresas. El no usar estas plataformas privativas no solo representa una cuestión de autocuidado colectivo, sino también de apostar por la colectividad y autonomía de personas que trabajan diariamente para habitar desde otras miradas el mundo y el internet, pues buscan aportar a la construcción de espacios fuera de la vorágine neoliberal.

Desde experiencias previas ya teníamos presentes diversas opciones de herramientas y plataformas de software libre, pero también había que considerar la posibilidad de que al decidir hacer uso de algunas de éstas habría que hacer un pago. Aunque se ha llegado a creer que por ser software libre es totalmente gratis, es importante tener presente que estos proyectos son autónomos y colaborativos, además no cuentan con grandes ingresos como las grandes corporaciones y, por tanto, el que se haga una donación económica representa que estos puedan subsistir.

En nuestro caso no contábamos con recursos económicos para software, más que los propios, no obstante, optamos por contratar un servicio muy similar a *Google Drive: Kéfir*. Al contactarnos con las desarrolladoras nos encontramos con nuestro primer obstáculo, pues nos informaron que el servicio cerraría en unos pocos meses y por lo tanto no podían ofrecernos más que hacer uso gratuito de su *pad*, un block de notas en línea, y por casi tres meses utilizamos esta herramienta para llevar el registro de nuestras fuentes bibliográficas. A la par, para encontrarnos, utilizamos la plataforma de videoconferencias de código abierto *Jitsi Meet*, y para mensajes al momento ya frecuentábamos *Telegram*, una plataforma de mensajería instantánea en parte software libre, con cifrado de extremo

a extremo de la información. Usar estas herramientas no representó ningún problema pues ambas ya las conocíamos, además de que son gratis.

En un segundo momento, al iniciar la etapa del trabajo de campo elegimos hacerlo con encuestas, en ese momento no teníamos idea de un programa de software libre que pudiésemos usar. Desde el proyecto *Kéfir* nos recomendaron utilizar *Limesurvey*, una plataforma para generar diferentes tipos de encuestas, enviarlas, generar análisis de resultados, entre otras funciones. En este caso nos tomó más tiempo y esfuerzo aprender a usar esta herramienta pues, a comparación de *Google Forms*, es más compleja de usar. Su interfaz no es tan intuitiva, aunque tiene bastantes opciones de generar diferentes tipos de encuestas de manera sumamente profesional, la gran posibilidad de opciones llegó a ser confusa.

En septiembre del 2020 nos enfrentamos a la necesidad de mudar nuestra base de datos y espacio de trabajo documental, pues estaba por llegar la fecha límite en que *Kéfir* diera por terminadas sus operaciones como plataforma autónoma. Por cuestiones de desconocimiento de otra opción, pero sobre todo con el tiempo encima, optamos por utilizar *Google Drive*. Es decir, tuvimos que recurrir a un software comercial para no pausar la investigación.

En la siguiente fase del trabajo de campo decidimos proseguir con entrevistas en grupos. Nos organizamos a través del correo electrónico, lo cual resultó un desafío, pues bajo las nuevas condiciones laborales y de trabajos de cuidados, sabíamos que encontrar momentos de coincidencia entre las diferentes participantes sería un reto. No todas respondieron la invitación, pero poco a poco pudimos coordinar cuatro grupos de entre dos a tres participantes para compartir. Fue entonces que gestionamos llevar a cabo cada una de estas sesiones a través de *Jitsi Meet*, aunque sabíamos que no todas las participantes conocían la plataforma, confiamos en la familiaridad de ésta con otras aplicaciones de videoconferencia, y en general no tuvimos ninguna complicación.

Podemos decir que nuestro recorrido a través de diferentes plataformas de trabajo en línea fue complejo, pues gran parte de nuestras decisiones respondieron principalmente a resolver de forma práctica para aprovechar el tiempo en su totalidad y de acuerdo con nuestros recursos económicos, pero sobre todo procurando ser consecuentes con nuestros principios éticos. El escapar de las infraestructuras hegemónicas en Internet más que representar un gran esfuerzo, implicó estar dispuestas a cambiar el “chip”, buscar y estar abiertas a trabajar con otras herramientas y lo que esto conllevaba, como el aprender

a usarlas. Fehacientemente consideramos la importancia de defender y aportar a la construcción de otra internet, pues hoy más que nunca requerimos de aplicaciones, herramientas y plataformas en línea, tanto para hacer nuestro trabajo como para mantenernos en contacto con las y los otros. Sabemos que no todo el tiempo es posible, puesto que las condiciones materiales no siempre lo permiten, pero estamos convencidas en la posibilidad de sumar a la resistencia y al cambio.

El reto del tiempo y la saturación de trabajo

Como hemos dicho ya, en la investigación invitamos a participar a 25 investigadoras, de las cuales 19 contestaron el cuestionario, quienes en su momento estaban adscritas a nueve universidades públicas o privadas en ocho estados de México. Para algunas de ellas esto cambió hacia el momento de realizar las entrevistas, ya que al menos una de ellas fue despedida por la institución en la cual laboraba. Una situación como ésta resultaba sin duda relevante para la investigación en tanto nos permitía dar seguimiento a los cambios que cada una experimentaba a lo largo de los meses de la investigación, pero sobre todo analizar lo que la nueva condición laboral implicaba.

A partir del cuestionario supimos sobre el tipo de actividades que realizaban al momento de responderlo: el 84 por ciento de ellas ejercían la docencia -impartir clases y/o dirigir tesis, el 58 por ciento realizaba actividades de docencia, el 42 por ciento cumplía responsabilidades de gestión escolar, y el 26 por ciento reportaba actividades de administración. Esta amplia diversidad de responsabilidades implicó un aumento de las mismas para el 74 por ciento de las participantes. Tal situación fue un dato imprescindible al momento de tomar decisiones metodológicas sobre cómo y para qué profundizar en la investigación. En todo momento la intención fue hacer de la investigación un espacio de reconocimiento (Delgado, 2010) y reconstrucción de herramientas y estrategias para reducir en la medida de lo posible la tensión entre lo productivo y lo reproductivo, acaso a través de una mejor conciliación laboral (Pérez y Cornejo, 2021).

Entonces, con la intensa carga de trabajo en mente, la cual sabemos se fusionaba con las actividades de reproducción, cuidamos que la participación a partir del cuestionario no implicara mucho tiempo, y al mismo tiempo prefigurara la

visibilización de problemáticas vividas, las cuales podrían ser transformadas en experiencias para cada una de las participantes. A su vez, para la realización de las entrevistas, como hemos mencionado, teníamos la claridad de que, si bien invitaríamos a las 19 participantes originales, no todas podrían participar. Nuevamente optamos por privilegiar el respeto a los tiempos vitales de las colegas, así que enviamos un correo proponiendo una serie de días y horas en las cuales estaríamos disponibles para realizar las entrevistas a profundidad. Respondieron y participaron nueve académicas, con quienes realizamos cuatro entrevistas grupales. Para ello enviamos con anticipación el guion de las entrevistas, así como el consentimiento informado para la misma, de forma que cada una conociera de forma anticipada sobre lo que trabajaríamos. Intentamos agrupar las temáticas de forma que hicieran sentido en la realización de la entrevista, y que esto a su vez las agilizará para reducir el tiempo del encuentro al tiempo que fluyera el diálogo. Sabíamos que la primera entrevista sería un pilotaje que nos permitiría un rediseño del instrumento para las siguientes entrevistas. Así, las siguientes tres entrevistas fluyeron de una mejor forma en términos de evitar repeticiones en las cuestiones a trabajar.

Como hemos expuesto, en todo momento consideramos el cuidado también de los datos que se generan al usar una u otra plataforma o aplicación digital. Así, no sólo optamos por *Jitsi Meet* por las razones que hemos expuesto, sino que también optamos por usar esa plataforma en un formato de sólo audio, activando la cámara sólo al inicio y al final de la entrevista. De esta forma, por un lado, aminorábamos el cansancio que genera el uso de las videollamadas, tanto a nivel de la vista, como para el ejercicio neurológico que supone (Giumarra, 2020); y por el otro, reducíamos el consumo de banda que implica una video llamada, reduciendo así el gasto energético que implica (Ricaurte et al, 2020) tanto la realización de la videollamada como su almacenamiento.

La realización de las entrevistas sin duda nos supuso todo un reto en la participación dada la sobrecarga de actividades y responsabilidades que ha implicado realizar teletrabajo en el contexto de la pandemia, y al mismo tiempo nos dejó el aprendizaje de que este tipo de técnicas pueden ser la oportunidad de un encuentro en el cual socialicemos las experiencias que sin duda hemos ido transformando en aprendizajes y nos han permitido construir herramientas y estrategias para sobrellevar la tensión entre lo productivo y reproductivo a partir del reconocimiento de que la conciliación laboral es un asunto colectivo.

El reto de la información: encontrar conocimientos situados en las académicas

Las primeras fuentes que encontramos fueron de periodistas e investigadores residentes en países del norte, como en Europa, Canadá, Estados Unidos y Australia, por lo tanto, los artículos estaban escritos en inglés. Los primeros en ser publicados identificamos fueron de índole más periodístico como el artículo de la estadista italiana Alessandra Minello (2020), *The pandemic and the female academic*, fechado el 18 de abril, el primero en ser publicado del que tenemos registro en nuestras fuentes bibliográficas, en el texto la autora presentó una reflexión sobre las implicaciones de ser madre y académica durante la pandemia. Por otro lado, uno de los primeros textos de divulgación científica que encontramos fue el de los investigadores canadienses y estadounidenses Philippe Vincent-Lamarre, Cassidy R. Sugimoto y Vincent Larivière (2020), *The decline of women's research production during the coronavirus pandemic*, en cuyo análisis consideraron las bases de datos de los sitios medRxiv, bioRxiv y arXiv, para medir la productividad de investigadoras e investigadores en relación a los artículos que se reportaron habían publicado, teniendo datos cuantitativos para sustentar sus hipótesis. En el caso de México no existe un instrumento como tal, que mida la cantidad de artículos escritos y además los clasifique según distintos parámetros, en este caso por sexo. La mayoría de los artículos en español que encontramos citaban como referencia los artículos en inglés, y retomaban la experiencia propia de quien los escribía. No encontramos ningún análisis derivado de alguna investigación formal y mucho menos situado en México, así que retomamos textos de opinión, análisis y reflexión, como el de la investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, Laura Montes de Oca, "Pandemia, cuarentena y trabajo académico: ¿Quiénes son más vulnerables?" (2020), en el cual señala la disminución de la producción académica de mujeres por el aumento del trabajo de crianza y cuidados. De esta forma decidimos complementar con textos que indagaban sobre la transición tecnológica en el ámbito educativo y cuestiones del teletrabajo.

Por otro lado, nos resultó importante evidenciar lo que ya sospechábamos desde una mirada feminista: la carga de trabajo de cuidados de las mujeres aumentó con el confinamiento, afectando el trabajo de las mujeres académicas y su prevalencia en las instituciones académicas. Encontrar recursos que estudiaran este fenómeno en particular fue aún más complicado, así que decidimos hacer

nuestro propio análisis a partir de algunos textos, blogs y podcast que encontramos, los cuales examinaban la relación de las mujeres con las tecnologías en este nuevo contexto, como el podcast de CC RADIO, *Redes, cuerpos y tecnologías afectivas* (2020), y el Newsletter de Ivanna Mondelo, *Siempre cyborg, nunca diosa* (2020). Complementamos con las miradas feministas de autoras que en otros momentos analizaron el trabajo de cuidados, la economía feminista y la tecnología, como Mina Lorena Navarro y Raquel Gutiérrez (2018) en el texto *Claves para pensar la interdependencia desde la ecología y los feminismos* y el artículo de Cristina Bazán (2020), *Silvia Federici: 'El trabajo de los cuidados es el más esencial que hay'*.

Fue así como nuestro estado del arte se nutrió desde distintos lugares, incorporando primordialmente como lugar de referencia la mirada feminista. Al investigar un tema en relación con la COVID-19 la construcción del estado del arte fue complicada, considerando que en julio llevábamos pocos meses desde que la enfermedad se había propagado mundialmente, la información desde una mirada científica era poca y sobre todo en relación a un fenómeno social como las afectaciones que las mujeres académicas estaban percibiendo como consecuencia del confinamiento.

La investigación como un momento de resonancia

Desde antes de comenzar la investigación ya teníamos noción de que nuestra hipótesis estaba sustentada no solo por nuestras propias experiencias, sino por las de otras amigas, compañeras y conocidas que en algún punto nos habían compartido. Sin embargo, queríamos tener una mayor aproximación que nos permitiera entender cómo estaban viviendo las académicas en México este fenómeno, psicológica y emocionalmente, en relación con el teletrabajo, al trabajo de cuidados y a las nuevas dinámicas afectivas mediadas por la tecnología, todo esto producto de la pandemia.

Fue así que, como hemos dicho antes, pensando en las condiciones de las participantes, consideramos que el cuestionario podría ser contestado en más de 10 minutos. Abarcamos diferentes aspectos en tres bloques temáticos de preguntas: la carga laboral durante la cuarentena, la mudanza al *home office* y el uso de tecnologías para la vida social. Con esta herramienta en específico, percibimos las preocupaciones de las académicas en torno al papel institucional en la transición

al teletrabajo y las condiciones para llevarlo a cabo, por otro lado, notamos un generalizado agobio emocional. Los elementos de coincidencia que advertimos en las respuestas nos permitieron decidir en cuáles debíamos profundizar más: nos percatamos en la necesidad de indagar sobre todo en las condiciones laborales y el cambio de éstas a lo largo de esos meses, pero sobre todo en sus percepciones sobre los problemas derivados de la pandemia que enfrentan las mujeres académicas, en ese momento, pero también a futuro.

Como ya lo mencionamos, el segundo tercer momento de la investigación fueron las entrevistas, para ello el proceso de organización fue complicado y no todas las que contestaron la primera encuesta pudieron participar en esta segunda etapa. Aunque las entrevistas las llevamos a cabo por videollamada, resultaron ser espacios muy nutritivos de encuentros, coincidencias y desahogos. La experiencia de leerlas en individual y con respuestas acotadas, fue muy diferente a poderlas escuchar y verlas reflejadas en las otras. El ejercicio dio espacio para que cada una de ellas pudiera profundizar en sus testimonios, exponiendo sus sentires y reflexiones. La pauta que nos guiaba es aquella planteada por Maribel Ríos Everardo (2010) en torno a la investigación feminista como posibilidad de conocer en tres niveles, los cuales sin duda alguna significan aportes tanto en lo analítico como en la transformación de realidades.

Creemos que lo más significativo fue la posibilidad de poder escuchar a las demás e identificarse en ellas, pues fue una oportunidad para apreciar que no eran las únicas viviendo eso o sintiéndose así, dejar de pensarse solas. Consideramos que no fue coincidencia que al final de las entrevistas casi todas agradecieron el espacio para poder hablar y compartir. En este caso, retomando la frase “lo personal es político”, pudimos constatar que lo que planteamos como problema de investigación desde el feminismo resultaba ser político, pues los problemas y sentires que cada una percibió durante esta transición del teletrabajo y trabajos de cuidados advirtieron afectaciones que no eran producto de un problema individual, sino colectivo, sistémico.

Más que buscar solucionar las problemáticas que como mujeres académicas estamos enfrentando en este contexto pandémico, en específico en México, quisimos aportar en la construcción de un mapeo que nos permitiera esbozar un primer diagnóstico para compartir y continuar trabajando en otros momentos y espacios con más mujeres académicas que también se encuentran preocupadas por estos fenómenos.

Conclusiones

Escribimos este texto, más para plasmar la experiencia que para cerrar el análisis de la investigación. Recapitulando en torno a lo aquí escrito diremos, en primer término, que consideramos valioso dar testimonio de cómo y para qué hacer investigación con académicas en México como sujetas. Consideramos importante aportar a la luz de lo que algunos artículos señalaban como un riesgo que comenzaba a manifestarse: la afectación de las condiciones de posibilidad para que las mujeres investiguemos, lo cual se traduce en una invisibilización epistémica. Investigar durante la primera ola de la pandemia ha generado debates y reflexiones sobre cómo producir información al mismo tiempo que se respetan las medidas de salud que previenen los contagios. En el sentido reflexivo y de vigilancia epistemológica nos ceñimos a una lógica de cuidados desde la tecnoafectividad. Para ello en todo momento ha sido importante echar mano de técnicas y de herramientas tecnológicas para indagar de una forma que le haga sentido también a quienes participaron en el cuestionario y las entrevistas; es decir, cuidamos los espacios digitales que apuntaran a un cierto tipo de seguridad. Al mismo tiempo nos esforzamos por sostener una pauta de cuidado colectivo que nos permitiera respetar los tiempos vitales de cada una de las colegas involucradas, así como de los nuestros.

La investigación que realizamos ha sido un rico proceso de mucho aprendizaje y diálogos nutricios, que nos hace resonar con los versos de Blanca Varela (2013: 76) de que “no es con de los ojos que se ve nacer/ esa gota de luz que será”, sino con una pauta de interdependencia que nos permita tramar en colectivo para (re)construir el sentido de lo vivido y las formas de acercarnos a ciertas experiencias para narrarlo, analizarlo, entenderlo. Las relaciones de interdependencia a lo largo de la investigación hicieron visible, tanto la disputa por los términos en que éstas pueden permitir re-producir una vida académica en la cual nos encontremos y juntas validemos nuestras experiencias como fuente de conocimiento y de prácticas transformadoras; así como resonancias que en el marco de las entrevistas habilitaron un espacio de compartición frente a una problemática en común.

Cerramos nuestras reflexiones reconociendo que el presente capítulo tiene sus limitaciones al no abordar el análisis de las entrevistas realizadas. Sin duda ello nos hubiera permitido analizar a profundidad los sentidos tecnoafectivos que emergían en las labores académicas de las participantes. Sin embargo,

consideramos que una reflexión en torno a lo metodológico tiene que ver con aportar desde la experiencia en el diseño y despliegue de la estrategia metodológica, en tanto ésta es la que sostuvo e hizo posible el conocer de primera mano la vivencia de las académicas, y que ellas pudieran tener un espacio de encuentro. Así, las reflexiones metodológicas aquí presentadas son justo esa gota de luz que será en tanto narración de un caminar indagando en medio de la pandemia en una clave que apuesta por la colectividad.

Referencias

- Bazán, Cristina (2020). Silvia Federici: “El trabajo de los cuidados es el más esencial que hay” [comillas en el original]. *Efeminista*, 28 mayo. Recuperado de <https://www.efeminista.com/silvia-federici-trabajo-cuidados/>
- Behar, Ruth (1995). Introduction. Out of exile. En *Women writing culture*. Behar, Ruth y Gordon, Deborah A. (eds). Berkeley: University of California Press, 1-29.
- Castañeda Salgado, Martha Patricia (2010). Etnografía feminista. En *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Blazquez Graf, Norma; Flores Palacios, Fátima y Ríos Everardo, Maribel (coords). México: UNAM, 217-238.
- CC RADIO (2020). Nodos #2 - *Redes, cuerpos y tecnologías afectivas* [Audio podcast]. 25 de julio. Recuperado de <https://soundcloud.com/ccd-radio/nodos-2-redescuerpos-y-tecnologias-afectivas>
- Delgado Ballesteros, Gabriela (2010). Conocer en la interacción y el intercambio. La investigación: acción participativa. En *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Blazquez Graf, Norma; Flores Palacios, Fátima y Ríos Everardo, Maribel (coords). México: UNAM, 197-216.
- Deleuze, G. (2015) *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.
- Everardo Ríos, Maribel (2010). Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género. En *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Blazquez Graf, Norma; Flores Palacios, Fátima y Ríos Everardo, Maribel (coords). México: UNAM, 179-195.
- Giummarra, Franco (2020). Ojo con los ojos: los riesgos para la vista por el uso excesivo de pantallas en la cuarentena. *Clarín*. 30 abril. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/ojo-ojos-riesgos-vista-uso-excesivo-pantallas-cuarentena_o_ZUo-YtL-ao.html
- Minello, Alessandra (2020). The pandemic and the female academic. *Nature*. 17 abril. Recuperado de <https://www.nature.com/articles/d41586-020-01135-9>

- Montes de Oca, Laura (2020). Pandemia, cuarentena y trabajo académico: ¿Quiénes son más vulnerables? *Resonancias*, IIS-UNAM, 13 mayo. Recuperado de <https://www.iis.unam.mx/blog/pandemia-cuarentena-y-trabajo-academico-quienes-son-mas-vulnerables/#:~:text=Las%20vulnerabilidades%20frente%20a%20la%20pandemia&text=La%20primera%20de%20ella%20es,sufrir%20complicaciones%20graves%20al%20infectarse>.
- Navarro, Mina Lorena (Anfitriona) (2020). *Corazonadas* [Episodio de Podcast] Spotify. <https://open.spotify.com/episode/6PZ96OrQBEPoICMOTBznzc>
- Navarro, Mina Lorena y Gutiérrez, Raquel (2018). Claves para pensar la interdependencia desde la ecología y los feminismos. *Bajo el Volcán* 45. Recuperado de <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/1113>
- Pérez Manríquez, Lissette Mariana y Cornejo Hernández, Amaranta (2020). Algunos retos de las académicas mexicanas entre el teletrabajo y la reproducción de la vida, en tiempos de COVID-19. En *Resistiendo en Abya Yala. Desafíos de la economía feminista en tiempo de pandemias*. Carrasco Bengoa, Cristina y Quiroga Díaz, Natalia (comps.). Buenos Aires: Madreselva, 247-259.
- Ricarte Quijano, Paola; Cortés, Nadia; la_jes; Hernández, Poulette y Heber Pérez-Díaz, Lilia (2020). *Tecnoafecciones. Por una política de la co-responsabilidad*. México: ILSB.
- Siempre cyborg, nunca diosa (s/f). *Teletrabajo desde una perspectiva de género. ¿emosido engañadas?*. Recuperado de <https://us10.campaign-archive.com/?u=d580a3ec6fee9dd4ce912e4co&id=7ad3cd28f2>
- Varela, Blanca (2013). Así sea. En *El suplicio comienza con la luz. Poesía reunida 1949-2000*. México: UNAM, 76.
- Vincent-Lamarre, Philippe; Sugimoto, Cassidy R. y Larivière, Vincent (2020). The decline of women's research production during the coronavirus pandemic. *natureindex.com*, 19 mayo. Recuperado de <https://www.natureindex.com/news-blog/decline-women-scientist-research-publishing-production-coronavirus-pandemic>

Reflexiones de académicas universitarias sobre las repercusiones en la salud mental durante el confinamiento por la COVID-19

Ana Celia Chapa Romero¹
Rosario Eugenia Dawn Ojeda²

Introducción

La pandemia por SARS-CoV-2 ha traído consigo una serie de pérdidas y cambios en la vida cotidiana que han repercutido en el bienestar de la población mundial dado el elevado estrés psicosocial que resulta de mayor impacto psicológico que otros sucesos vitales. Alteraciones del estado de ánimo tales como depresión, ansiedad, consumo de alcohol y de sustancias han sido los más reportados durante este periodo (Huarcaya-Victoria, 2020).

Ante este panorama, en abril de 2020 un grupo de académicas mexicanas universitarias integrantes de la *Red Ciencia, Tecnología y Género*³ (en adelante Red

¹ Facultad de Psicología UNAM/Red Ciencia Tecnología y Género A.C. anachapa@unam.mx

² Egresada de la licenciatura en Psicología por la Universidad Autónoma de México. Actualmente se encuentra en el desarrollo de un proyecto junto con otras mujeres ofreciendo servicios de cuidado infantil en apoyo a las familias durante la pandemia. rdawnojeda@gmail.com

³ La creación de la Red se propuso el 7 de diciembre de 2012 en el primer Foro Nacional de Análisis y Propuestas con Perspectiva de Género sobre los Sistemas de Estímulo y Reconocimiento de las Instituciones de Educación Superior, realizado en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la UNAM. Su constitución formal ocurrió el 29 de octubre de 2014, en asamblea realizada durante el X Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género en Asunción, Paraguay. A partir de 2014 fue Red Temática del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y tuvo como objetivo principal conocer y visibilizar el ingreso, participación, evaluación, promoción y reconocimiento de las mujeres en el sistema de Ciencia y Tecnología.

CITEG) nos encontramos de forma virtual en el seminario “Reflexiones colectivas de la academia en tiempos de COVID. Costos del esquema productivista en la academia” con la finalidad de discutir y compartir preocupaciones y experiencias vividas durante el periodo que podría verse en retrospectiva como la primera ola de la pandemia.

Este texto es producto de estos encuentros y tiene por objetivo ofrecer un panorama de las repercusiones en la salud mental a partir de la pandemia por la COVID-19 y las medidas de confinamiento, visibilizando los costos del esquema productivista en la academia tras la agudización de condiciones preexistentes de desigualdad para las mujeres que desempeñan labores docentes y de investigación. En el documento se recuperan las reflexiones de algunas integrantes de la Red CITEG que participaron en el seminario y que ejemplifican las discusiones que sobre el tema se han venido realizando en diversos estudios poniendo énfasis en la actual emergencia sanitaria.

Efectos del esquema productivista académico en la salud mental

La definición de salud mental que se recupera en este capítulo es el propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) que refiere al estado completo de bienestar integral, es decir físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Asimismo, se entiende que el género influye y condiciona dicho estado de bienestar dado el poder diferencial y el control que los hombres y las mujeres tienen sobre los determinantes socioeconómicos de sus vidas y su salud mental, su posición y condición social, el modo en que son tratados dentro de la sociedad y su susceptibilidad y exposición a riesgos específicos (Ordorika, 2009).

Diversa y extensa es la literatura que se ha centrado en investigar las consecuencias, tanto positivas como negativas, que trae consigo el desempeño de las

gía en México, así como formular recomendaciones con acciones a escala local, regional y nacional. Actualmente la Red cuenta con 54 integrantes académicas e investigadoras adscritas a diversas Instituciones de Educación Superior y Centros de Investigación en México, Colombia, Perú, Ecuador y Uruguay. Para mayor información consultar: <http://www.redciteg.org.mx/temas/historia.htm>

funciones contractuales de académicas y académicos en la universidad. Sin embargo, cabe aclarar que en la producción científica sobre el tema no siempre se ha considerado el género como una categoría transversal para el análisis; algunas investigaciones con docentes universitarios hombres y mujeres han encontrado similitudes en cuanto a los efectos de la carga de trabajo en la salud física y mental de ambos. Se destaca que, si bien el trabajo docente tanto en licenciatura como en posgrado y en la investigación, constituyen actividades altamente valoradas y satisfactorias, el sistema meritocrático y la escasez de recursos en las universidades conlleva a una excesiva carga laboral para quienes las realizan. Esto, a su vez, ha ocasionado la asunción de múltiples tareas estresantes que han venido socavando el tiempo de reposo, la convivencia familiar y, por tanto, el bienestar (Díaz, Rodríguez y López, 2011; Martínez, Méndez y Murata, 2011; Palacios y Montes de Oca, 2017).

Al respecto, Ester Carpintero (2019) ha señalado que las prácticas del nuevo gerencialismo⁴ en las universidades y otras instituciones científicas, han propiciado una mayor atención en la investigación (y en la producción), en las publicaciones de alto impacto, en las patentes, mayor internacionalización y transferencia, y en la provisión y gestión de fondos externos. A la par, mayor austeridad debido a los recortes de fondos de financiación, lo que ha se ha traducido en menor contratación de profesores y mayor carga docente para el personal en posiciones inferiores de la escala laboral, con contratos precarios, lo que podría constituir una fuente de desigualdad de género ya que en muchas ocasiones esas posiciones suelen ser ocupadas por mujeres.

En una encuesta llevada a cabo en Reino Unido en 2014 por *The Guardian Survey* (Carpintero, 2019) entre 2561 académicas y académicos de educación superior, se encontró que el 83 por ciento experimentaron ansiedad, 75 por ciento presentó depresión y un 42 por ciento sufrió ataques de pánico; dos tercios de las personas encuestadas señalaron que estos efectos son resultado directo de su trabajo en la universidad. En otras investigaciones se ha reportado síndrome de

⁴ Ideología sobre la aplicación de técnicas, valores y prácticas derivadas del sector privado de la economía a la gestión de organizaciones concernientes a la provisión de servicios públicos, y al uso de aplicado de esas técnicas y prácticas en las organizaciones públicas (Carpintero 2019).

burnout,⁵ fatiga neurovisual, trastornos del sueño, trastornos músculo-esqueléticos, lumbalgia, trastornos psicosomáticos (alergias, cefalea, migraña, digestivos, cardiocirculatorios), disfonía, diabetes, cáncer, problemas de tiroides, entre otros, como los padecimientos más frecuentes experimentados por personal académico de las instituciones de educación superior (Martínez, Méndez y Murata, 2011; Contreras, Veytia y Huitrón, 2009; Palacios y Montes de Oca, 2017).

Es importante resaltar que las afectaciones a la salud pueden relacionarse con el tipo de nombramiento, la edad, la antigüedad, el turno y si cuentan con programas de estímulos como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP). Cuando son precarizados laboralmente, los docentes se encuentran en un riesgo constante, sumado a la falta de seguridad social y económica (Anaya, 2019).

En la actualidad, se reportan más problemas de salud entre la población más joven, con menos años en la universidad, con nombramiento de asociadas o asociados, con turno mixto y que no recibe estímulos. De tal forma que quienes realizan su trabajo en condiciones más precarias tienen mayor probabilidad de presentar estrés en el trabajo y desarrollar enfermedades (Palacios y Montes de Oca, 2017; Martínez, Méndez y Murata, 2011).

Las y los investigadores identifican el estrés como condición inevitable de su quehacer, pues las exigencias de los proyectos con financiamiento y la continua evaluación, se trasladan a su vida manifestándose en la extensión de la jornada laboral, hecho que les obliga a utilizar sus días o momentos de descanso para continuar con el trabajo. Esta situación es más evidente en aquellos periodos de entregas de productos o convocatorias, cuando el trabajo investigativo exige

⁵ El término *burnout* se empezó a utilizar a partir de 1977, tras la exposición de Christina Maslach, psicóloga estadounidense, ante una convención de la Asociación Americana de Psicólogos, en la que conceptualizó el síndrome como el desgaste profesional de las personas que trabajan en diversos sectores de servicios humanos, siempre en contacto directo con los usuarios, especialmente personal sanitario y profesores. El síndrome sería la respuesta extrema al estrés crónico originado en el contexto laboral y tendría repercusiones de índole individual, pero también afectaría a aspectos organizacionales y sociales (Martínez, 2010).

una dedicación tal, que se tienen afecciones físicas de manera inmediata o en el largo plazo; si bien estos periodos dejan una sensación de ganancia, el personal académico también reconoce el desgaste que representan.

En cuanto a la evaluación (como investigadores y docentes), bastantes y diversas han sido las críticas que se han manifestado hacia el sistema administrado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), principalmente relacionadas con las desigualdades de acceso y promoción con base en el género, la adscripción institucional, la zona geográfica, las formas de evaluación y con su enfoque meritocrático. Respecto al último punto, las críticas van dirigidas al empleo casi exclusiva del indicador de productividad para valorar el trabajo científico, que desestima el esfuerzo en otros campos necesarios en México, tales como la creación de infraestructura científica y la formación de recursos humanos (Gálaz y Gil, 2009; Rivas, 2005).

Las demandas en las carreras académicas producto del nuevo gerencialismo en las universidades implican la intensificación en la carga de trabajo en un ambiente altamente competitivo, en el cual el personal académico está sufriendo los efectos de la precariedad y la cultura de largas horas de trabajo que dan lugar a una falta de tiempo y de cuidado. Si bien el esquema productivista neoliberal tiene implicaciones para el bienestar tanto de académicas como de académicos, los efectos son más sentidos en unos cuerpos que en otros: las mujeres, por ejemplo, muestran efectos perjudiciales encarnados como el cansancio y el estrés, pero también la vergüenza, la culpa o problemas de salud mental como depresión, ansiedad o aislamiento (Mountzy et al. en Carpintero, 2019).

Se ha evidenciado que los sistemas de definición y evaluación académica no son neutros con respecto al género, en especial en lo que respecta a la productividad y como se suman otras desigualdades entre el personal académico relacionadas con el prestigio de la membresía en el SNI (Didou y Gérard, 2011; Sánchez y García, 2014),

En general, las políticas públicas de desarrollo de carreras académicas no son favorables para las mujeres, pues por un lado el trabajo reproductivo sigue recayendo en ellas e incluso se extiende a la esfera del trabajo productivo, y por otro lado dichas políticas promueven que sus carreras académicas se produzcan en edades en las que las mujeres también desean ejercer la maternidad, por tanto algunas académicas “exitosas” tienen mucha menos probabilidad de casarse o tener hijos e hijas que sus colegas varones (Martínez, 2012; Sanhueza Díaz et. al, 2020).

Situaciones como las anteriores evidencian que las trayectorias académicas no son iguales para hombres y para mujeres, ya que las segundas tienen que enfrentarse a una sobrecarga de trabajo y a una serie de obstáculos para acceder a ciertos estímulos, financiamientos para la investigación, promociones, aunado al acoso y hostigamiento sexual que viven en las universidades, lo que lleva a situaciones de desgaste físico y también emocional (Burin 2008 en Martínez, 2012; Mingo y Moreno, 2015; Sanhueza Díaz et. al, 2020).

Sandra Acker y Carmen Armenti (2004 en Carpintero, 2019) se centran en los efectos nocivos materializados en el cuerpo de las académicas, principalmente en aquellas que experimentan la maternidad, pero también en otras situaciones. Las autoras explican que el estrés permanente producto de la carga de trabajo y sus exigencias lleva a las mujeres a interiorizar sentimientos de nunca ser suficientemente “buenas” o suficientemente inteligentes, acompañado por una fuerte necesidad interiorizada de seguir las normas “porque tienen que mostrarse a sí mismas que son valiosas”. También destacan que factores como el cuidado y el tiempo están marcados por el género, de forma que las mujeres se ven empujadas a lidiar con conflictos de roles, teniendo que hacer malabarismos y tomar decisiones duras sobre las relaciones sociales, el cuidado y el trabajo, que a menudo provocan tensiones o culpa. En consonancia con estas reflexiones, dos integrantes de la Red señalaron lo siguiente:

Por un lado, el tema de la culpa que parece ser columna vertebral de la subjetividad de las mujeres en general, pero en el caso de nosotras desde la academia, me parece que agudiza el tema de la ansiedad, estrés.... (Nely, académica consolidada en el área de Ciencias Sociales adscrita a una institución pública de educación superior, 29-05-20)

Me venía a la cabeza la idea de cómo en la salud mental tenemos cruzada la culpa y a la vez la subjetividad con un imaginario de género que nos sobre demanda, a tal medida de que ya no es necesario que las instituciones nos demanden, sino que la capacidad de exigencia está instaurada en nosotras mismas porque evidentemente la cultura permea en el imaginario social de género entonces, de tal manera ya no está el estímulo-respuesta bien conductista que nos exige, más allá de CONACYT, más allá de los indicadores, está la sobre demanda que nosotras tenemos. De esta manera, existe una enfermedad, un virus, pero es como si para nosotras no existiera porque el rumbo de la vida es el mismo y los cuidados siguen, entonces pareciera que la única que no se puede enfermar es la mujer (Mara, joven académica)

ca en el área de Ciencias de la Conducta adscrita a una institución privada de educación superior en la región centro del país, 29-05-20)

Hasta aquí, el panorama conmina a reflexionar en torno a la sobrecarga de trabajo académico, el bienestar de los cuerpos y su relación con la salud y el género, así como su intersección con otras desigualdades particularmente durante la crisis sanitaria provocada por la COVID-19.

Productividad, docencia y evaluación en las académicas en tiempos de COVID-19

Como se observa en el apartado anterior, las desigualdades constituyen un riesgo para el bienestar, la salud física y mental de las académicas dadas las condiciones en que se lleva a cabo su trabajo; es decir, existen diferencias en los reconocimientos, estímulos y puestos laborales entre hombres y mujeres; y dentro de este grupo, entre las que tienen y las que no tienen hijos. Sin embargo, la situación de confinamiento acentuó las desigualdades entre hombres y mujeres cuando de trabajo productivo y reproductivo se trata: la producción de artículos científicos, la docencia y la distribución de las tareas del hogar, son algunos ejemplos. Al respecto, integrantes de la Red señalaron:

[...] yo tengo una compañera que tiene dos niños pequeñitos y es terrible porque nos están citando constantemente a reuniones y videoconferencias desde temprano y no tienen la sensibilidad de entender que no todas tenemos la posibilidad de conectarnos a cualquier hora, y ella tiene la carga académica al igual que las demás, pero a la vez tiene la maternidad (Vania, joven académica en el área de Matemáticas, Física y Ciencias de la Tierra adscrita a una institución privada de educación superior en la región centro del país, 29-05-20)

Supongo que, entre más hijos, más familiares, más personas mayores se vuelve más complicado para nuestras compañeras (Gina, joven académica en el área de Matemáticas, Física y Ciencias de la Tierra adscrita a una institución pública de educación superior en la región norte del país, 29-05-20)

Estas preocupaciones fueron compartidas por varias integrantes de la Red y da cuenta de la brecha de género en el proceso de producción del conocimiento

que aún pervive en la ciencia y que se ha denunciado y visibilizado por las feministas desde la década de los setenta del siglo pasado (Blazquez, 2008). Y es que, en el contexto de la cuarentena, la carga de trabajo doméstico no remunerado en las mujeres ha aumentado significativamente frente al cierre de centros educativos, el cuidado de personas mayores, menores e integrantes de la familia con alguna enfermedad, incluyendo COVID-19.

Incluso antes de la pandemia se ha demostrado que las mujeres cuidan de manera más intensa que los hombres, realizando con mayor frecuencia actividades relacionadas con la atención personal como alimentación, aseo o vestido, y que requieren un contacto más estrecho con las personas a las que cuidan. Esto también estará influyendo en las estadísticas que reflejan que las mujeres son las primeras respondientes en las instituciones de salud; solo debe recordarse que también lo hacen en los hogares, lo que aumenta su riesgo de contagio (ONU Mujeres, 2020).

De la misma manera se conoce que son las mujeres quienes resultan más afectadas por la desigual distribución de trabajo de cuidados no remunerados, sobre todo en tiempos de crisis (Carpintero, 2019; Pérez y Cornejo, 2021). De tal forma que a la excesiva carga laboral que conlleva el sistema meritocrático en las universidades, se suma el trabajo de cuidados que se ha agudizado durante el confinamiento trayendo como consecuencia —entre otras— una baja en el rubro de la producción científica.

En un análisis efectuado en dos conocidos repositorios de publicaciones (*arXiv* y *bioRxiv*) durante los periodos comprendidos entre el 15 de marzo y el 15 de abril de 2019 y las mismas fechas en 2020 se encontró que en el primero el número de mujeres que crearon preimpresiones aumentó 2.7 por ciento entre un año y otro, mientras que el contenido elaborado por hombres se disparó en un 6.4 por ciento. En *bioRxiv*, también se registró un ascenso en las cifras de autoría masculina sobre la femenina. En dicho análisis se señala que los efectos se verán también en un mediano plazo, puesto que algunas de las preimpresiones entregadas corresponden a un trabajo realizado en meses anteriores a la pandemia (Minello, 2020).

En abril de 2020, el movimiento *Parent in Science* llevó a cabo una encuesta con más de 9.000 estudiantes de posgrado y se encontró que sólo 10 por ciento de las alumnas que son madres afirmaron están logrando trabajar en sus disertaciones bajo el confinamiento, además mencionan que, aunque los investigadores

que son padres no son inmunes a los impactos del confinamiento, tradicionalmente las mujeres llevan la “carga más pesada” (Ortiz, 2020).

En el caso de académicas mexicanas, Lisseth Pérez Manrique y Amaranta Cornejo Hernández (2021) llevaron a cabo una investigación para conocer el impacto de la pandemia en el trabajo de académicas universitarias. En su investigación participaron 19 académicas de seis ciudades de la República Mexicana, de siete instituciones y con distintas situaciones laborales. De este universo, el 47 por ciento reportó una afectación en su rendimiento laboral; 73 por ciento incrementó su carga de trabajo, recibiendo la misma paga por más horas insumidas; 58 por ciento advirtieron una diversificación en su cúmulo de responsabilidades laborales; y el 32 por ciento señaló que éstas aumentaron. Asimismo, reportaron dedicar un promedio de cinco horas diarias a las labores de reproducción: el 84 por ciento para comprar y preparar alimentos, 79 por ciento lavar la ropa, 73 por ciento barrer y trapear la casa, 63 por ciento cuidar mascotas, y quienes tienen personas a cargo, reportaron dedicar el 26 por ciento a cuidar personas mayores, y 32 por ciento a cuidar descendencia. De esta manera se han tenido que compatibilizar todas estas tareas con el uso personal del tiempo (autocuidado), para finalmente utilizar nuevas herramientas tecnológicas que permitan cumplir con las responsabilidades laborales.

El desdibujamiento de espacios de producción y reproducción, la reorganización de los hogares, así como la distribución del tiempo y de las labores domésticas han generado dobles y triples jornadas que habían sido subsanadas anteriormente con ayuda externa y/o centros de cuidados, como las escuelas. A estas condiciones se suma la instauración de una dinámica de disponibilidad total laboral, que ha difuminado los horarios (Pérez y Cornejo, 2021). Dentro de estas reflexiones, una compañera de la Red señaló:

Por otro lado, comentando algo que se expuso y con lo que yo me siento identificada es que en estas sesiones digitales me agota muchísimo y resulta muy desgastante porque nos hemos convertido en profesoras de cierta forma personalizada, y recibimos mensajes a toda hora y también las que tenemos alguna función administrativa, pero creo que también valdría la pena rescatar de esto pero también pareciera que la virtualidad es lo de ahora, pero la virtualidad y las condiciones de educación a distancia también depende de una condición social, en este caso la desigualdad yo he visto que es una de las situaciones que pone en mayor riesgo

la operativización de las clases sincrónicas, aparte de que los diseños curriculares fueron diseñados para una modalidad presencial, no ha distancia, lo que estamos haciendo ahorita es improvisar (Sara, académica consolidada en el área de Biología y Química adscrita a una institución pública de educación superior en la región sur del país, 29-05-20)

De esta manera la gestión y asimilación de responsabilidades con la consecuente carga mental, se vuelve algo complejo para las académicas, sumado al reforzamiento de mandatos de género, así como la exigencia del *multitasking* implicando trabajo físico (hacer las tareas) y trabajo mental (pensar si estas tareas se realizaron).

A lo que se suma a la presión en cuanto a la evaluación por parte de las instituciones de adscripción y financiamiento, que ha traído consigo el gerencialismo en las universidades:

En algunos casos si ha habido alguna flexibilidad, pero en otros conservamos la misma rigidez. Por ejemplo, en el proyecto que tenemos nosotros de CONACyT se nos dijo que podemos extender la entrega del informe técnico hasta el 28 de Febrero del 2021, cuando la fecha anterior era en Diciembre 2020, pero el informe financiero se queda con la fecha anterior, entonces como que Hacienda no da apertura (Lidia, académica consolidada en el área de Matemáticas, Física y Ciencias de la Tierra adscrita a una institución pública de educación superior en la región centro del país, 29-05-20).

Me pregunto ¿Cómo podríamos desde esta parte académica en donde estamos viendo que muchas de las consecuencias del confinamiento sí son claramente distintas entre hombres y mujeres, de estas propuestas que sugieres, no sé si existe en la literatura, propuestas o iniciativas para las académicas? Porque aun con contingencia los indicadores con los que nos miden y evalúan el desempeño y el logro de metas y objetivos van a seguir siendo las mismas (Renata, académica consolidada en el área de Matemáticas, Física y Ciencias de la Tierra adscrita a una institución pública de educación superior en la región centro del país, 29-05-20).

Creo que sí es importante generar un posicionamiento ante CONACyT y por ejemplo también PRODEP que son las dos instancias que prácticamente nos evalúan en nuestras funciones académico administrativas en la universidad como profesoras de tiempo completo, las que lo somos, y ante el SNI para que se considere esta etapa de contingencia, porque hasta donde yo tengo conocimiento en la etapa de investigación y posgrado, pues no han hecho ningún tipo de aclaración en este sentido

y a la vez, creo que es importante tal vez sugerir el desfase de fechas en las evaluaciones considerando la situación en la que nos encontramos y que muchos proyectos requieren que salgamos a campo y esto no se puede realizar (Sara, académica consolidada en el área de Biología y Química adscrita a una institución pública de educación superior en la región sur del país, 29-05-20).

Lo anterior tiene serias implicaciones en los resultados que les permitan fortalecer sus carreras profesionales o incluso mantener sus puestos de trabajo o acceder a alguno, representando todo esto un retroceso en los espacios ganados por las mujeres en las universidades y en general en la ciencia. La siguiente preocupación fue manifestada por una integrante de la Red, joven académica de reciente ingreso en una universidad privada y que previamente había tenido una cátedra CONACyT:

Se nos va a exigir a las mujeres en toda nuestra diversidad, que cumplamos con los parámetros a evaluar. Por ahora, parece que hay sensibilidad en algunas instituciones, pero habría que ver si esta postura se va a mantener el próximo año, cuando lleguen las repercusiones de este retraso en las fechas. Por una parte, es eso, cómo será evaluado nuestro desempeño académico, pensando muy específicamente en el SNI y en los indicadores que hay en cada una de nuestras instituciones (Mariana, joven académica en el área de Humanidades adscrita a una institución pública de educación superior en la región sur del país, 29-05-20).

La crisis sanitaria ha puesto en evidencia una organización social de los cuidados en la que, por lo general, son las mujeres quienes, de forma remunerada o no remunerada, absorben la mayor carga del trabajo de cuidados. De acuerdo con Adriana Rodríguez (2020) no sólo enfrentamos una crisis de los cuidados, advertencia que desde hace décadas anunciaban las feministas frente al impacto del empleo asalariado de las mujeres y la falta de apoyo para el trabajo reproductivo, atravesamos ahora una crisis del tiempo de las mujeres.

En concordancia con la autora antes citada, el estudio de la situación de las mujeres en este contexto no sólo debe contemplar los nexos entre género y trabajo, pobreza y violencia, sino examinar la noción de bienestar frente a la precarización de la existencia material y a las transformaciones contemporáneas del Estado. Previamente señalamos la manera en que los cambios neoliberales en la academia, nombrado gerencialismo, reducen el tiempo para los cuidados, propios

y de otras y otros, interfieren con el tiempo necesario para pensar, para la lectura y las conversaciones profundas y reflexivas, trayendo como consecuencia malestar en el personal académico y en la producción de conocimiento (Carpintero, 2019).

El género en tanto régimen político vertebrador de relaciones de poder opera como un determinante del bienestar y la salud de las mujeres en articulación con otros condicionantes de la estratificación social. La crisis derivada de la COVID-19 ha confirmado que la igualdad de las mujeres no ha sido plenamente alcanzada, por tanto, sin igualdad no hay bienestar y por ende salud física y mental (Rodríguez, 2020).

A modo de conclusión. Propuestas para el bienestar de las académicas

Si bien se ha discutido previamente el potencial efecto negativo para el bienestar y la salud física y mental que esta distribución del tiempo puede ocasionar en las mujeres académicas, hace falta reconocer las propuestas que ante este panorama se han planteado.

En el artículo titulado “COVID-19 acentúa la brecha de género en la ciencia” Fabiola Ortiz (2020), menciona que algunas medidas que podrían tomarse al respecto serían prorrogar o flexibilizar los plazos de entrega de propuestas, artículos, postulaciones a becas y resultados de investigación, entre otros productos científicos. Además, debería tomarse en cuenta la situación familiar, como un programa especial para investigadoras que son madres y/o cuidadoras. En el mismo artículo Paula Tribelli plantea: “Dar algún marco de trabajo que contemple la situación familiar o consideraciones a la hora de evaluar e incentivos y ayudas para volver a empezar y poder salir adelante en el 2021”.

En consonancia, varias integrantes de la Red manifestaron propuestas similares:

No sé si es posible que la red emita una recomendación, si no se puede hacer más, digamos, para el CONACyT o incluso las universidades o institutos para que consideren cómo afecta esta doble o triple jornada al rendimiento académico de las mujeres. En fin, emitir un comunicado que estipule que no estamos en igualdad de condiciones y se pide que se reconsidere que se trabaje la mitad de la jornada

porque la otra mitad se está dedicando al acompañamiento de las tareas de los hijos, etcétera (Vania, joven académica en el área de Matemáticas, Física y Ciencias de la Tierra adscrita a una institución privada de educación superior en la región centro del país, 29-05-20).

Hablando del pronunciamiento, yo también me uno, pero no sólo para estas instancias de evaluación sino también darle figura al uso de los profesores de asignatura, porque parecería que, porque a él no lo evalúan, pues que no le pasa nada, cuando no es así. También por ejemplo en las labores del cuidado, me parece que sí ha quedado muy clara la situación con los hijos e hijas, porque me parece que vale la pena también nombrarse toda la diversidad. Porque de otra forma, pareciera que quienes no somos madres o quienes no cuidamos a algún familiar enfermo tenemos todo el tiempo del mundo, cuando no es así y caeríamos de nuevo en la invisibilidad (Irma, joven académica en el área de Humanidades, adscrita a una institución pública de educación superior en la región centro del país, 29-05-20). A mí me ha preocupado mucho la situación de mis estudiantes de maestría, donde mis estudiantes mujeres sobretodo me han expresado crisis emocionales porque el confinamiento las altera de sobremanera, esto es porque los estudiantes de maestría son evaluados tomando en cuenta su eficiencia terminal y no creen cumplirla, entonces procesos como este que estaban muy encaminados tenemos un bache de por lo menos ocho meses o hasta un año. Podemos ir pensando en cómo ir incidiendo en estas políticas institucionales o también estaría bien ir tejiendo grupos de estudiantes y compartir herramientas para poder ayudarles (Mariana, joven académica en el área de Humanidades adscrita a una institución pública de educación superior en la región sur del país, 29-05-20).

Si bien algunas de las anteriores son propuestas remediales mientras que otras apuntan a una transformación de raíz, habría que pensar que previo a esta crisis sanitaria se han discutido las condiciones en las que las académicas llevan a cabo su trabajo productivo y la carga del reproductivo, sobre todo tomando en cuenta la adopción de políticas neoliberales en las universidades que han acrecentado las desigualdades de género y otras que se intersectan con ésta (clase social, raza, capacidad, edad, etnia, por mencionar algunas).

Desde el feminismo una de las principales propuestas de transformación, incluso previas a la pandemia, consiste en visibilizar, revalorar y redistribuir las labores de cuidado, ya que éstas son indispensables para el sostenimiento de la vida (Rodríguez, 2020). Y es que, cuando la reproducción y el cuidado de la vida

aparecen como un aspecto fundante de la identidad femenina, se pierden los derechos que protegen nuestra condición de ciudadanas y trabajadoras (Poblete, 2020 en Pérez y Cornejo, 2021).

Por tanto, se hace imprescindible colectivizar los cuidados y formular políticas públicas en las que el Estado, las instituciones de educación superior, centros de investigación públicos y privados y la sociedad civil respondan de manera conjunta. Al tiempo que las instancias de toma de decisiones y de evaluación modifiquen las dinámicas que privilegian el productivismo, bajo la ceguera de los procesos de producción social de la vida que sostenemos, incluso, con una base de dobles o triples jornadas que se está intensificando durante la pandemia.

En este tenor, Lisseth Pérez Manrique y Amaranta Cornejo Hernández (2021) proponen que la regulación y manejo del teletrabajo sean reglamentados desde una perspectiva de género, dados los obstáculos a los que las mujeres académicas se están enfrentando al momento de desempeñar sus labores. Añaden que no es cuestión simplemente de brindar capacitación para hacer uso de las tecnologías digitales, sino de aportar a la construcción de condiciones para que las mujeres tengan posibilidad de seguir realizando el trabajo, sin que su vida personal y rendimiento laboral se vean sacrificados.

Carpintero (2019), orienta esta discusión hacia la repolitización de los daños que ha traído consigo la academia neoliberal, apostando por una ética del cuidado a través de la generación de redes afectivas y políticas y un mejor apoyo interpersonal entre las personas de la academia, creando espacios y tiempos para el cuidado para promover la disponibilidad de los procesos de respuesta y responsabilidad. En general, acciones que tengan como finalidad entender que el cuidado requiere una aplicación en su sentido más amplio y profundo.

Por su parte, Patagua et al (2020) recuperan las formas de organización autogestiva que han realizado académicas y administrativas en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy en Argentina, quienes han apoyado a la comunidad estudiantil mediante carteles con nombre, número y direcciones de redes, prácticas que son efectivas, confiables y certeras para la resolución de distintas problemáticas, y no exponen a la población a tratamientos ambiguos respecto de qué hacer y a dónde asistir en caso de sufrir violencias.

Otras iniciativas que se han planteado desde la economía feminista recuperan el trueque y comercio justo para contrarrestar los efectos nocivos del

capitalismo, así como generar en las comunidades vecinales apoyo a quien lo necesite, redes de cuidados compartidos autoorganizados, iniciativas para compartir espacios, economías y cuidados durante jubilación, envejecer con gente cercana y amigos, crear y auxiliar las redes de mujeres migrantes, entre las principales.

Sin duda, estas propuestas recuperan el sostenimiento de la vida tan discutido desde el feminismo y que hoy más que nunca se hace urgente rescatar ante un contexto en dónde la muerte acecha y las desigualdades de un sistema patriarcal y neoliberal cobran factura en la vida de las mujeres.

Referencias

- Anaya Torres, Edgar Daniel (2019). Calidad educativa como precarización laboral: análisis de América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Nueva Época*, XLIX (2), 9-34.
- Blazquez Graf, Norma (2008). *El retorno de las brujas. Incorporación, Aportaciones y Críticas de las Mujeres a la Ciencia*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Conesa Carpintero, Ester (2019). (Sin) Tiempo para el cuidado y la responsabilidad: de las prácticas neoliberales en la academia a la responsabilidad colectiva en tiempos de crisis. En *Género en la educación: pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política*. Revelles-Benavente, Beatriz y González Ramos, Ana María (eds). Madrid: Morata, 69-90
- Contreras, Graciela; Veytia, Marcela y Huitrón, Gerardo (2009). Detección del trastorno depresivo en profesores universitarios. *Psicología y salud*, 19 (1),133-139.
- Rodríguez Fernández, Adriana (2020). El tiempo de las mujeres: trabajo y malestar femenino en tiempos de pandemia. *Reflexiones, Dossier Especial COVID-19*, 99 (2), 1-10.
- Díaz, Silvia; Rodríguez, Luz y López, María (2011). Percepciones de investigadores e investigadoras en Antioquia sobre sus condiciones de salud y trabajo. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 30 (1), 402-410.
- Didou, Sylvie y Gérard, Etienne (2011). El Sistema Nacional de Investigadores en 2009. ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas? *Perfiles Educativos*, XXXIII (132), 29-47.
- Gálaz-Fontes, Francisco y Gil-Antón, Manuel (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), 1-31.

- García-Bullé, Sofía (2020). Pandemia académica: la cuarentena acentúa la desigualdad de género en la academia. *Observatorio de Innovación Educativa, Tecnológico de Monterrey*. 22 mayo. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/academicas-pandemia-covid19>
- García Calvente, María del Mar; del Río Lozano, María y Maroto Navarro, Gracia (2020). Género, cuidados y coronavirus: antes, durante y después de la pandemia. *coronavirusysaludpublica*, 8 mayo. Recuperado de <https://www.easp.es/web/coronavirusysaludpublica/genero-cuidados-y-coronavirus-antes-durante-y-despues-de-la-pandemia/>
- Huarcaya-Victoria, Jeff (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37 (2), 327-334.
- Llorente, Analía (2020). Coronavirus y cuarentena: Elke Van Hoof: el confinamiento es “el mayor experimento psicológico de la historia”. *BBC News Mundo*. 25 de junio. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53117592>
- Mareca, Alba (2020). La productividad académica de las mujeres merma en la pandemia por la sobrecarga doméstica. *La Marea*, 27 mayo. Recuperado de <https://www.lamarea.com/2020/05/27/la-productividad-academica-de-las-mujeres-merma-en-la-pandemia-por-la-sobrecarga-domestica/>
- Martínez, Anabella (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, (112), 42-80.
- Martínez, Soledad (2012). Ser o no ser: tensión entre familia, subjetividad femenina y trabajo académico en Chile: Un análisis desde la psicología feminista. *La ventana. Revista de estudios de género*, 4 (35), 133-163.
- Martínez, Susana; Méndez, Ignacio y Murata, Chiharu (2011). Becas, estímulos y sus consecuencias sobre el trabajo y la salud de docentes universitarios. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (61), 56-70.
- Minello, Alessandra (2020). The pandemic and the female academic. *Nature*. 17 abril. Recuperado de <https://www.nature.com/articles/d41586-020-01135-9>
- Mingo, Araceli y Moreno, Hortensia (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37 (148), 138-155.
- Montes de Oca, Laura (2020). Pandemia, cuarentena y trabajo académico: ¿Quiénes son más vulnerables? *Resonancias. Blog del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM*. Recuperado de <https://www.iis.unam.mx/blog/pandemia-cuarentena-y-trabajo-academico-quienes-son-mas-vulnerables/>
- Nature International Weekly, Journal of Science (2016). Early-career researchers need fewer burdens and more support. *Nature*, 538, (427). Recuperado de <https://www.nature.com/articles/538427a>

- Organización Mundial de la Salud (2018). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. 30 marzo. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- ONU Mujeres. *COVID-19 en América Latina y El Caribe: Cómo incorporar a las mujeres y la igualdad de género en la gestión de la respuesta a la crisis*. Recuperado de <https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020/03/covid-como-incorporar-a-las-mujeres-y-la-igualdad-de-genero-en-la-gestion-de-respuesta>
- Ordorika, Teresa (2009). Aportaciones sociológicas al estudio de la salud mental de las mujeres. *Revista mexicana de sociología*, 71 (4), 647-674.
- Ortiz, Fabiola (2020). COVID-19 acentúa brecha de género en la ciencia. *SciDev.Net*. Recuperado de <https://www.scidev.net/america-latina/news/covid-19-acentua-brecha-de-genero-en-la-ciencia/>
- Palacios, Martha y Montes de Oca, Verónica (2020). Condiciones de Trabajo y Estrés en Académicos Universitarios. *Ciencia y Trabajo*, 19 (58), 49-53.
- Patagua, Patricia; Gómez, Carina; Bustamante, Patricia; Navarro, Camila; Yufra, Laura; Massari, María; Cortez, Carla y Rovetta, Ana (2020). “Aisladas, pero no en silencio”: Reflexiones e iniciativas virtuales colectivas para el acompañamiento a estudiantes mujeres jóvenes y adultas en tiempos de pandemia. En *Pensando la pandemia en/ desde Jujuy: reflexiones situadas*. Bergesio, Liliana y Perassi, Lucas Andrés (coords.) Jujuy: TIRAXI Ediciones, 69-74.
- Pérez Manríquez, Lissette Mariana y Cornejo Hernández, Amaranta (2021). Algunos retos de las académicas mexicanas entre el teletrabajo y la reproducción de la vida, en tiempos de COVID-19. En *Resistiendo en Abya Yala. Desafíos de la economía feminista en tiempo de pandemias*. Carrasco Bengoa, Cristina y Quiroga Díaz, Natalia (comps). Buenos Aires: Madreselva, 247-259.
- Reviglio, María y Blanc, María (2020). La formación universitaria en tiempos de pandemia. Notas sobre encuentros sin cuerpos en el aula. *Rep Hip UNR*. Recuperado de <https://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/18863>
- Rivas Tovar, Luis (2005). La formación de investigadores en México. *Perfiles Latinoamericanos*, 25, 89-113.
- Rodríguez, Adriana (2020). El tiempo de las mujeres: Trabajo y malestar femenino en tiempos de pandemia. *Revista Reflexiones*, 99 (2), 1-10.
- Sánchez Olvera, Alma Rosa y García Solano, Leticia (2014). La incursión de las académicas al Sistema Nacional de Investigadores: un diagnóstico en las sedes multidisciplinarias de Acatlán, Aragón, Cuatitlán, Iztacala y Zaragoza. En *Evaluación académica: Sesgos de género*. Blázquez Graf, Norma (coord.) México: CEIICH-DGAPA-UNAM, CYTED PAPIIT, 157-174.

- Sanhueza Díaz, Lilian; Fernández Darraz, Cecilia y Montero Vargas, Luis (2020). Segregación de género: narrativas de mujeres desde la academia. *Polis. Revista Latinoamericana*, (55), 1-22.
- Wenham, Clare; Smith, Julia, & Morgan, Rosemary (2020). COVID-19: the gendered impacts of the outbreak. *The Lancet*, 395 (10227), 846-848.

Semblanzas

Alma Rosa Sánchez Olvera

Doctora en Sociología, Profesora Titular “C” tiempo completo de la División de Humanidades. Participa en el Posgrado de Ciencia Política y Sociales y Pedagogía. Sus líneas de investigación: ciudadanía, género y derechos humanos, profesión académica y desigualdades de género en educación superior, violencia por motivos de género y contra las mujeres en educación superior. Actualmente es coordinadora General de la Red de Ciencia, Tecnología y Género A.C. almarosan59@gmail.com

Norma Blazquez Graf

Psicóloga, con Maestría en Ciencias, Estudios de Especialización en Género y Doctorado en Filosofía. Investigadora Titular del CEIICH UNAM, donde ha sido Secretaria Académica y Directora. Líneas de investigación: Ciencia, Tecnología y Género; Filosofía y Epistemología Feminista; Interdisciplina en Ciencias y Humanidades. blazquez@unam.mx

Martha Patricia Castañeda Salgado

Doctora en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Integrante fundadora del Programa de Investigación Feminista del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM. Es integrante de la Red de Ciencia, Tecnología y Género, del Grupo de Trabajo Antropologías Feministas y de Género de la Asociación Latinoamericana de Antropología, del Grupo de Trabajo Feminismos, Resistencias y Emancipación de CLACSO y del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, A.C. Es vicepresidenta de

la Comisión Directiva de la Asociación Latinoamericana de Antropología por el periodo 2021-2023. marthap@unam.mx

Ana Celia Chapa Romero

Profesora Titular de la Facultad de Psicología. Integrante Asociada de la Red de Ciencia, Tecnología y Género, donde es Coordinadora del Área de docencia (2020-2022). Doctora en Psicología Clínica y de la Salud por la Universidad Nacional Autónoma de México, institución donde se desempeña como profesora titular "A" de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología. anachapa@unam.mx

Amaranta Cornejo Hernández

Doctora en Estudios Latinoamericanos (UNAM). Actual investigadora posdoctoral en la línea de Entramados comunitarios y formas de lo político del Posgrado en Sociología del ICSYH-BUAP. Integrante Asociada de la Red de Ciencia, Tecnología y Género. Líneas de investigación: Investigación feminista, comunicación radical, afectividad y desigualdad social. amaranta.coher@gmail.com

Rosario Eugenia Dawn Ojeda

Egresada de la licenciatura en Psicología por la Universidad Autónoma de México. Actualmente se encuentra en el desarrollo de un proyecto junto con otras mujeres ofreciendo servicios de cuidado infantil en apoyo a las familias durante la pandemia. rdawnojeda@gmail.com

Mario Guillermo González Rubí

Sociólogo egresado de la Universidad Autónoma Metropolitana y doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Es profesor Titular C, de tiempo completo, del Departamento de Sociología de la UAM-Azcapotzalco desde 1994. Sus líneas de investigación se encuentran relacionadas con las políticas de ciencia y el cambio institucional en las universidades mexicanas, a las que ha sumado el estudio de las y los actores de la educación superior y temas relacionados con cultura, política y desigualdad de género. Participa del posgrado en Pedagogía de la UNAM desde 2010 y dirigió la prestigiada revista *Sociológica* durante cuatro años. mggr@azc.uam.mx

Eva Raquel Güereca Torres

Profesora-investigadora de la UAM Lerma. Adscrita al Departamento de Procesos Sociales donde forma parte del Área de Investigación “Procesos Sociales, Políticos e Instituciones”. Integrante Asociada de la Red de Ciencia, Tecnología y Género, donde es Coordinadora del Área de Investigación (2020-2022). e.guereca@correo.ler.uam.mx

Enrique Eduardo Mancera Cardós

Doctor en Sociología, profesor investigador titular “C” adscrito al departamento de sociología de la UAM Azcapotzalco. Su área de interés es la sociología de la educación y estudios sobre la discapacidad. Su obra más reciente es *Autonomía e inclusión. Narraciones autobiográficas de sillistas*. eemc@azc.uam.mx

Lisseth Mariana Pérez Manríquez

Maestra en Estudios e Intervención Feministas (CESMECA-UNICACH). Líneas de investigación: Prácticas ciberfeministas en México; Internet feminista; Subjetivaciones políticas de mujeres ciberfeministas. lmpm3008@gmail.com

Luis Antonio Velasco Guzmán

Licenciado, Maestro y Doctor en Filosofía por la UNAM. Profesor titular del área de filosofía moderna. Coordinador del seminario permanente de filosofía moderna de la FES Acatlán. Tutor de los Posgrados de Filosofía y Pedagogía de la UNAM. Integrante y parte de la Mesa de Dirección de la Red Iberoamericana Leibniz. Sus estudios sobre el pensamiento de Machiavelli, Descartes, Leibniz, Rousseau, Kant y Nietzsche profundizan en las bases modernas de la Filosofía Política y Filosofía de la Cultura y han ofrecido frutos en diversas publicaciones especializadas, nacionales e internacionales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT. luis.velasco@comunidad.unam.mx

Reflexiones universitarias desde la pandemia:
consideraciones y desafíos para tiempos de incertidumbre,
coordinado por Alma Rosa Sánchez Olvera,
editado por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán,
se terminó de formar en el mes de mayo de 2023.
En la composición se utilizó tipo Athelas.
La formación estuvo a cargo
de Luis Alejandro Romero Reyes.

