



Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales
ISSN: 2007-0675
revista.iberoforum@ibero.mx
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

López Sánchez, Oliva; Sandoval Guzmán, Patricia Eugenia;
González Carrada, Edith; Robles Mendoza, Alba Luz
Gestión emocional de estudiantes universitarias ante los trabajos
académico-doméstico-remunerados durante la COVID-19
Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales, vol. 3, núm. 2, 2023, Julio-Diciembre, pp. 1-36
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/ibf.2023.v3.n2.316>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211079997003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Gestión emocional de estudiantes universitarias ante los trabajos académico-doméstico-remunerados durante la COVID-19¹

Emotional Management of Female University Students Facing Academic-Domestic-Remunerated Work During COVID-19

Fecha de recepción: 02/08/2023

Fecha de aceptación: 18/10/2023

Fecha de publicación: 31/12/2023

<https://doi.org/10.48102/if.2023.v3.n2.316>

Oliva López Sánchez*

olivalopez@unam.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9811-1416>

Doctora en Antropología

Universidad Nacional Autónoma de México

México

1 Este trabajo es producto directo del proyecto “Características psicosociales y procesos socioemocionales en comunidades estudiantiles universitarias frente al aislamiento sanitario por COVID-19: hacia una política institucional del cuidado, autocuidado y autoatención”, registro IN301021, financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica del Departamento del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (DGAPA-UNAM). Registro del Comité de Ética de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM: CE/FESI/082020/1361.

* Doctora en Antropología por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Profesora titular “C” de tiempo completo en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (FESI, UNAM). Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 2. Responsable del proyecto PAPIIT IN 301021. Autora de diversos artículos, capítulos de libros y libros; coordinó el libro *Amor*,

Patricia Eugenia Sandoval Guzmán**

ptysand@comunidad.unam.mx

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3376-802X>

Maestra en Antropología en Salud

Fundación de Cáncer de Mama (FUCAM), A. C.
México

Edith González Carrada***

egcarrada@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2030-3151>

Licenciada en Psicología

Universidad Nacional Autónoma de México
México

Alba Luz Robles Mendoza****

albaluz.robles@iztacala.unam.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3778-4083>

Doctora en Ciencias Penales y Política Criminal

Universidad Nacional Autónoma de México
México

desamor y modernidad: régimen de una educación sentimental en México y América Latina. Sus líneas de investigación: representaciones técnico-médicas del cuerpo y la sexualidad femenina con enfoque de la antropología médica; los procesos salud-enfermedad-atención en los siglos XIX y XX desde una mirada de la antropología histórica; estudios socioculturales de las emociones desde una perspectiva antropológica e histórica con enfoque feminista; salud mental y emociones desde un enfoque sociocultural con perspectiva de género.

** Maestra en Antropología en Salud por la Facultad de Medicina de la UNAM, licenciada en Psicología por la Universidad del Valle de México (UVM) campus San Rafael, especialista en psicooncología y cuidados paliativos por el Instituto Nacional de Cancerología (INCan). Actualmente labora en la Fundación de Cáncer de Mama (FUCAM), A. C. Es integrante-estudiante del proyecto PAPIIT IN 301021. Sus líneas de investigación: relación personal de salud-paciente, comunicación médico-paciente, emociones desde un enfoque sociocultural, narrativas y antropología médica.

*** Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ) de la UNAM. Asistente de investigación en el Proyecto Interdisciplinario sobre Cuerpo, Emociones y Género (PIICEG) en la FESI e integrante del proyecto PAPIIT IN301021. Sus líneas de investigación: violencia de género en la adolescencia y emociones.

**** Doctora en Ciencias Penales y Política Criminal por el Instituto Nacional de Ciencias Penales (INACIPE), México. Académica de la carrera de Psicología de la FESI. Corresponsable del proyecto PAPIIT IN 301021. Integrante del SNI nivel 2. Sus líneas de investigación: violencia de género en estudiantes universitarios; discriminación y diversidad sexual; aplicaciones de la psicología forense desde una perspectiva de género; salud sexual y reproductiva desde un enfoque psicosocial con perspectiva de género, y violencia escolar en estudiantes universitarios desde un enfoque psicosocial.

Resumen

La COVID-19 reveló que la operación del sistema capitalista y el modelo neoliberal depende de mantener las desigualdades sociales y de sexo en la división del trabajo. En este contexto de crisis sanitaria, las mujeres experimentaron una mayor carga en el cuidado doméstico y de personas. Las estudiantes universitarias no fueron la excepción, por lo que vieron afectadas sus trayectorias educativas y experimentaron estados emocionales que requirieron de apoyo profesional. El presente trabajo analiza las condiciones socioestructurales y el peso de los imaginarios de género en estudiantes universitarias de pregrado y posgrado de una institución de educación superior en México, a través de la exploración de la gestión emocional desarrollada para cumplir con las demandas académicas, domésticas y remuneradas. Se aplicaron 13 entrevistas semiestructuradas (vía Zoom) a estudiantes de entre 20 y 40 años. Los datos se analizaron desde un marco socioantropológico de las emociones y feminista.

Las estudiantes enfrentaron la exigencia del cumplimiento de las responsabilidades domésticas; la mayoría las asumieron como suyas e incluso las actividades académicas fueron relegadas. Las estudiantes que también realizaron labores remuneradas desarrollaron estrategias para cumplir con las tres actividades. El cuidado y la convivencia familiar se destacó como un factor crucial en la vida de estas mujeres, influyendo las formas en cómo equilibraban sus responsabilidades académicas, familiares y remuneradas. Se identifica una gestión emocional pendular entre la culpa, la depresión, la felicidad y la esperanza para lidiar con estas tensiones. Los espacios terapéuticos representaron espacios seguros para expresar sus sentimientos y desafiar las expectativas sociales de género. La reconfiguración de los procesos socioemocionales para mediar el agotamiento, la molestia, la culpa y el miedo fue central y revela el lugar que las mujeres ocupan en la estructura social y no sólo su vida intrapsíquica.

Palabras clave

Trabajo académico, trabajo doméstico, procesos socioemocionales, gestión emocional, estudiantes universitarias

Abstract

COVID-19 revealed that the capitalist system and the neoliberal model depend on maintaining social and gender inequalities in the division of labor. In

this context of health crisis, women experienced a greater burden in domestic and personal care. Female university students were no exception—their educational trajectories were affected, and they experienced emotional states that required professional support. This paper analyzes the socio-structural conditions and the weight of gender imaginaries in undergraduate and graduate female university students of a higher education institution in Mexico, through the exploration of the emotional management developed to meet academic, domestic, and remunerated demands. Thirteen semi-structured interviews (via Zoom) were applied to students between 20 and 40 years old. The data were analyzed from a socio-anthropological and feminist framework of emotions.

The students faced the demand of fulfilling domestic responsibilities; most of them assumed them as their own and even the academic ones were relegated. The students who also performed paid work developed strategies to fulfill the three activities. Family care and coexistence stood out as a crucial factor in the lives of these women, influencing the ways in which they balanced their academic, family and paid responsibilities. A pendulum emotional management between guilt, depression, happiness and hope is identified in dealing with these tensions. Therapeutic spaces represented safe spaces to express their feelings and challenge gendered social expectations. The reconfiguration of socioemotional processes to mediate exhaustion, discomfort, guilt, fear was central and reveals the place women occupy in the social structure and not only their intrapsychic life.

Keywords

Academic work, domestic work, socioemotional processes, emotional management, university women

Introducción

La pandemia de la COVID-19 no solo sacó a la luz los problemas estructurales de los sistemas de salud y la falta de protocolos de atención para enfrentar la crisis sanitaria (Menéndez, 2020), también evidenció la interdependencia entre la supervivencia del sistema capitalista y el modelo neoliberal, los cuales se sustentan en el mantenimiento de disparidades sociales, especialmente las de género, ya que persiste la tendencia de delegar en las mujeres la responsabilidad de las labores en el ámbito doméstico (Cruz, 2021). Los resultados de la Encuesta de Evaluación Rápida sobre

el Impacto de la COVID-19 México (ENERICOV-2020) revelaron que las diferencias por sexo en la distribución de las tareas domésticas se agudizaron debido a las medidas sanitarias de un largo confinamiento y el consecuente cierre de centros de trabajo, escuelas y lugares de cuidado infantil; esto derivó en una ampliación y diversificación de las actividades que las mujeres debieron afrontar en el hogar (Centro Global de Excelencia en Estadística de Género, 2021). Los datos indican que en 2020 un 68.9 % de las mujeres se vieron en la necesidad de combinar labores domésticas y de cuidado con empleo remunerado y actividades académicas.

Diversas investigaciones en Iberoamérica (Bas et al., 2021; Cruz, 2021; Didriksson y Sarraute, 2021; López y Cortijo, 2021; López et al., 2022; Lovón y Cisneros, 2020; Rivera, 2019; Segatore y Seca, 2021) exploraron las condiciones de vida de estudiantes universitarios durante la pandemia. Esos trabajos reportan asimetrías de género en detrimento de las condiciones materiales, psicosociales y socioeducativas de las mujeres con respecto de los varones en las instituciones de educación superior (IES) en sus trayectorias educativas. También señalan que las mujeres desempeñaron distintas actividades domésticas y de cuidado junto con las académicas. Si bien algunos estudiantes varones se encargaron del cuidado de familiares, fueron las mujeres quienes, además, supervisaron la continuidad pedagógica de hermanos menores; otras, además, cuidaron a familiares enfermos o ancianos, y la mayoría asumió responsabilidades del hogar. Las experiencias de vida de las estudiantes universitarias durante la pandemia en distintas latitudes revelan situaciones de desigualdad social con fuertes afectaciones emocionales (González, 2020; López y Acuña, 2020; Morales y Gutiérrez, 2021; López et al., 2023).

Por su parte, Wan Mohd Yunus et al. (2021) examinaron, con metodologías cuantitativas y mediante el apoyo de escalas psicológicas, la relación entre emociones negativas, la vida personal y laboral de los estudiantes universitarios durante la pandemia en Malasia. Los hallazgos muestran los efectos emocionales resultantes de los esfuerzos para mantener el equilibrio entre todas las esferas de la vida. Es decir, el afán por atender las demandas del hogar y las pedagógicas fue un factor de riesgo en la vivencia de síntomas emocionales en estudiantes universitarios. Estos autores reportan la incidencia de emociones experimentadas en función de factores demográficos; los estudiantes más jóvenes de pregrado presentaban mayores niveles de ansiedad, estrés y depresión respecto de estudiantes

mayores de treinta años que cursan posgrado. Esos datos coinciden con los de nuestro equipo de investigación reportados en otras publicaciones, los cuales, además, están diferenciados por sexo (López et al., 2022; López et al., 2023). Esta pandemia reveló otras tantas condiciones adversas y concurrentes de las asimetrías entre mujeres y hombres, las cuales están estrechamente vinculadas con sus posiciones en la estructura social y sus condiciones biográficas.

Este trabajo busca profundizar en el análisis de las experiencias emocionales de estudiantes universitarias vinculadas con las condiciones materiales, psicosociales y socioeducativas para mantener la continuidad en sus actividades académicas durante la pandemia. No se trata de abonar en la explicación de los efectos psicoemocionales, que de suyo son relevantes, sino explorar cómo, a través de una mirada socioantropológica, las emociones, fenómeno presumiblemente personal, es un recurso heurístico para profundizar en la exploración y análisis de las desigualdades sociales en una cultura patriarcal que atribuye el trabajo de cuidado a las mujeres con independencia de sus condiciones sociales y niveles educativos, por cuanto impera una lógica de producción y reproducción en función de las identidades y roles sexo-genéricas. Aunque ese imaginario está bastante matizado, no deja de ser globalizado (Fraisie, 2002).

La pregunta que pretendemos responder en este trabajo es ¿qué aspectos socioestructurales podemos conocer a través de las experiencias emocionales de las mujeres universitarias vinculadas con las cargas de trabajo académico y las exigencias domésticas y de cuidado durante la migración escolar presencial a una remota de emergencia? Nuestra hipótesis es que la pandemia ha evidenciado desigualdades de género en diferentes ámbitos de la vida, incluso entre las mujeres con más años de escolarización. Al investigar la experiencia emocional de las mujeres universitarias en ese marco, se puede identificar la tensión generada por la incompatibilidad entre el cumplimiento de los compromisos escolares y familiares que vivieron durante el distanciamiento social para contener la pandemia. De esta manera, se pretende contribuir en la generación de conocimiento sobre la desigualdad de género en el ámbito académico en condiciones de crisis sanitarias, a partir de una metodología sustentada en los estudios socioculturales de las emociones y desde un enfoque feminista.

El objetivo de este trabajo es profundizar en las condiciones socioestructurales de las estudiantes universitarias de pregrado y posgrado de

una institución de educación superior en México, a través de la exploración de la gestión emocional que llevaron a cabo durante el confinamiento por la COVID-19 para enfrentar las tareas académicas, domésticas y remuneradas.

Marco teórico

Desde una perspectiva sociocultural, las emociones son una dimensión de la vida social que se manifiesta en distintos epistemes: cuerpo-sentidos, afecto, cognición, evaluación, motivación y simbolización (Martell, 2023). No se encuentran en el sujeto como posesión ni surgen de su interior porque no son una esencia evocada por objetos y situaciones (Hochschild, 1979; Illouz, 2007). Aunque conciernen al yo, su experiencia y expresión acontecen en contextos y situaciones particulares definidas por las relaciones sociales. Son una bisagra entre lo psíquico y lo social, y actúan como una forma de pensamiento que traduce la relación del yo con el mundo exterior (Delgado et al., 2018; López, 2019). Desde este enfoque, la experiencia y expresión emocional es, sobre todo, producto de la interacción más que una muestra interior de los sujetos. Es decir, las emociones no son meramente fenómenos individuales, sino que son producto de la interacción y de las estructuras sociales y culturales en las que se encuentran inmersas las personas.

En esta investigación, definimos las emociones como procesos psicofisiológicos que se experimentan en el cuerpo, se codifican en el contexto cultural, son históricamente situadas, se transmiten en la socialización y regulan las interacciones en estrecha relación con el sexo, la edad, la etnia, así como otros factores identitarios y de estructuración social como los económicos y educativos (López, 2019). Bajo la mirada socio antropológica, las emociones no pueden ser comprendidas de manera aislada del contexto social y situacional en el que ocurren, ya que forman parte de las relaciones sociales y los significados culturales. En palabras de Eva Illouz (2007), las disposiciones sociales también implican disposiciones emocionales porque expresan relaciones concretas e inmediatas de la acción y su carga simbólica. Por ejemplo, en el caso de las divisiones de género —dimensión estructurante de las sociedades—, lo que se hace evidente es que las jerarquías sociales contienen “divisiones emocionales implícitas, sin las cuales hombres y mujeres no producirían sus roles e identidades” (Illouz, 2007, p. 17).

La sociología ha demostrado cómo la cultura y la sociedad moldean nuestras emociones y cómo de manera recursiva participan en los procesos

micro y macrosociales (Thamm, 1992). Si bien las emociones (procesos socioemocionales) se reproducen en un sistema estructural (reglas del sentimiento) que condiciona expectativas y sanciones sociales, no es menos cierto que los sujetos pueden intentar cambiar eso que sienten para revertir las demandas y sanciones sociales. De acuerdo con Arlie Hochschild (1979), las emociones se gestionan a través de un trabajo profundo o superficial para inducir o inhibir sentimientos en “situación”. A tal fenómeno lo denominó *emotion work*. La gestión emocional permite la vinculación entre la experiencia emotiva (yo), la interacción y la estructura.

La propuesta teórica en este artículo para aproximarnos a esa dimensión emocional de la vida social se hace a partir de dos categorías sociológicas transversales: la primera, “procesos socioemocionales”, se refiere al manejo emocional que las personas llevan a cabo en función de su posición social; sus identidades de género, sexuales y generacionales; sus condiciones de estratificación social, educativas, y sus situaciones vitales determinadas por la macroestructura y las subjetividades (Morales y López, 2020); la segunda categoría que recuperamos es “*emotion work*”, referida a la gestión emocional que los sujetos llevan a cabo al intentar cambiar una emoción o sentimiento ante una disonancia cognitiva producida por lo que sienten (Hochschild, 1979).

Las dos categorías comparten niveles epistemológicos complementarios que resultan útiles para el análisis propuesto en este trabajo. Los procesos socioemocionales, por un lado, permitirán identificar la fuerza estructurante de la vida emocional de las estudiantes como hechos de realidad normativa en el sentido propuesto por Hegel (1971/1807) para mostrar cómo, a pesar de los cambios en su vida —empoderamiento, acceso a la universidad, trabajo asalariado—, subyace una lógica en la que las vivencias emocionales no son distintas de un modelo de subjetividad sustentado en la domesticidad que atribuye a las mujeres las tareas de la reproducción. Mientras que la noción de *emotion work* refiere los cambios emocionales en situaciones específicas que llevan a cabo las mujeres y que eventualmente pueden generar nuevas formas de reglas emocionales (*feelings rules*) que han de formar parte de los procesos socioemocionales futuros (Lively y Weed, 2014).

Bajo una cultura de género (Muñiz, 2002), en la familia las mujeres aportan los bienes emocionales y los hombres, los materiales, dimensiones que, de acuerdo con Hochschild (1979), se moldean a partir de las

reglas emocionales o *feelings rules*. El concepto *emotion work* permitirá interpretar la gestión emocional consciente, referida de manera directa o metafórica por las estudiantes entrevistadas en tanto sujetos con agencia, como lo propone Hochschild (1979). Desde el empleo de estas categorías analíticas, podremos teorizar acerca de la fuerza de agencia implementada por las estudiantes para lidiar con las situaciones de sometimiento por las asimetrías sociales. Además, podremos vincular la experiencia y la gestión emocional de las estudiantes con las condiciones de desigualdad estructuralmente impuestas en los roles de género femenino y masculino.

En este sentido, la perspectiva socioantropológica de las emociones (Hochschild, 1975, 1979; Illouz, 2007; López, 2019) con una perspectiva feminista (Cobo, 1995; Fraisse, 2002; Pateman, 1995) permitirá entender cómo las experiencias emocionales de las mujeres estudiantes universitarias durante la pandemia de la COVID-19 fueron configuradas y moldeadas por factores sociales y culturales más amplios, como las normas de género, las desigualdades socioeconómicas y las estructuras institucionales de la educación.

Se intenta resaltar la función social de las emociones implícita en las jerarquías que producen divisiones de género, sin las cuales —como afirma Illouz (2007)— hombres y mujeres no reproducirían sus roles e identidades. De una manera recursiva, la división sexual y social reproduce jerarquías emocionales, colocando a las mujeres, desde una concepción esencialista, como las responsables naturales de la reproducción y del cuidado de la vida.

De acuerdo con Ángeles Álvarez (Escuela Feminista Rosario de Acuña 2017), las emociones como el amor ofrecen garantías sociales para mantener la domesticidad, no sólo como modelo sino como subjetividad de lo femenino. Por su parte, Elena Pulcini (2017) asegura que el cuidado de los cercanos tiene una dimensión emocional fundamental que motoriza acciones encausadas a proteger, cuidar, aliviar y atender a los hijos, padres y familiares directos; por eso se le ha denominado “cuidados por amor”.

Estrategia metodológica

Este artículo se concentra en datos contruidos en la segunda etapa de un proyecto de investigación² que en el 2020 exploró, a través de una encuesta en línea, los procesos socioemocionales de estudiantes universitarios en México durante la pandemia por la COVID-19 (López y Cortijo, 2021). A partir de esos resultados generales obtenidos en la primera etapa, en 2022 resultó inminente diseñar una fase en la investigación con un enfoque cualitativo para profundizar en la experiencia emocional del estudiantado en distintos ámbitos de su vida, e identificar las particularidades de los procesos socioemocionales y las condiciones sociales estructurales, diferencias por sexo y relacionadas con el ámbito académico (López et al., 2023). Las autoras de este trabajo analizamos las entrevistas realizadas a trece estudiantes mujeres de pregrado y posgrado que participaron en la encuesta. Las estudiantes fueron contactadas vía correo electrónico para invitarlas a participar en la segunda etapa de la investigación, conocieron los objetivos de la investigación y firmaron un consentimiento informado.

Se recuperaron datos demográficos y experiencias emocionales que habían compartido en el cuestionario aplicado en 2020 y se preparó un guion que contempló la exploración detallada de su experiencia emocional relacionada con sus actividades académicas durante la pandemia. Los tópicos que conforman la estructura de las entrevistas se encaminaron a indagar las experiencias emocionales relacionadas con los siguientes temas: 1) dificultades pedagógicas y técnicas experimentadas al pasar de una educación presencial a una remota de emergencia, 2) cambios en la cotidianidad, al concentrar en un mismo espacio y tiempo las responsabilidades académicas, laborales y familiares, 3) reajustes en las dinámicas de uso y ocupación de los espacios domésticos y 4) condiciones —materiales y subjetivas— para realizar las actividades académicas. También se exploraron los cambios y afectaciones en las dinámicas de las relaciones interpersonales con otros estudiantes, amistades, profesores y con autoridades institucionales para las diligencias de trámites académico-administrativos.

2 Proyecto “Características psicosociales y procesos socioemocionales en comunidades estudiantiles universitarias frente al aislamiento sanitario por COVID-19: hacia una política institucional del cuidado, autocuidado y autoatención”. Fue evaluado y aprobado por el comité de ética de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (CE/FESI/082020/1361).

Las entrevistas se llevaron a cabo en formato virtual, a través de la plataforma Zoom, para propiciar un diálogo libre y seguro para que nos compartieran sus experiencias emocionales relacionadas con las actividades académicas realizadas desde sus casas por causa de la pandemia. En México, las universidades mantuvieron sus clases en modalidad remota desde marzo de 2020 a marzo de 2022; por lo que, en el momento de las entrevistas, las participantes ya tenían más de veinticuatro meses en esa modalidad para mantener sus actividades pedagógicas.

Como se observa en la tabla, la población de estudio de este trabajo corresponde a trece mujeres universitarias: cuatro de pregrado y nueve de posgrado, entre los 20 y 40 años; siete solteras, tres casadas, dos en unión libre y una que reportó tener un hijo; ninguna refirió tener alguna afiliación religiosa. Diez residen en la Ciudad de México y las tres restantes vivían en el Estado de México, Hidalgo y Morelos.

Tabla. Datos demográficos

Datos demográficos	Edad	Estado civil	Hijos/hijas	Durante la pandemia cohabita con	Estudios	Trabajo remunerado	Residencia	Estrato social
Entrevista 1	40	Soltera	No tiene	Mamá y perro	Especialidad en modelo de atención en intervención en adultos mayores en trabajo social y administración gerontológica	Sí	Ciudad de México	Medio
Entrevista 2	39	Unión libre	No tiene	Pareja y mascota	Estudiante del doctorado en Historia del Arte	Investigadora	Ciudad de México	Medio
Entrevista 3	38	Casada	No tiene	Pareja	Estudiante de doctorado	No; sólo beca CONACYT	Ciudad de México	Medio
Entrevista 4	32	Casada	No tiene	Pareja	Doctorado en Ciencias Químicas	Contratada en el instituto como técnico académico desde el 14 de septiembre Clases de yoga	Ciudad de México	Medio
Entrevista 5	29	Soltera	No tiene	Mamá, papá y temporalmente hermana	Maestría en Pedagogía	No	Hidalgo	Medio
Entrevista 6	28	Soltera	No tiene	Papás y dos hermanas	Maestría en Ciencias Químicas	No	Ciudad de México	Medio

Datos demográficos	Edad	Estado civil	Hijos/hijas	Durante la pandemia cohabita con	Estudios	Trabajo remunerado	Residencia	Estrato social
Entrevista 7	27	Soltera	No tiene	Sola y luego se mudó con su mamá	Maestría con trabajo en gravitación y altas energías	No	Morelos	Medio
Entrevista 8	22	Soltera	No tiene	Padre y hermana	Estudiante de licenciatura en Arquitectura	No	Ciudad de México	Medio
Entrevista 9	21	Soltera	No tiene	Papá, mamá y hermana	Estudiante de licenciatura en Enfermería	No	Ciudad de México	Medio
Entrevista 10	21	Soltera	No tiene	Mamá, padrastro y hermanas	Estudiante de licenciatura en Medicina	No	Ciudad de México	Medio
Entrevista 11	20	Soltera	No tiene	Abuelos maternos, mamá, tía y prima	Estudiante de licenciatura en Psicología	No	Estado de México	Medio
Entrevista 12	S/D	Unión libre	No tiene	Pareja	Estudiante de doctorado en Ciencias de la Sostenibilidad	No	Ciudad de México	Medio
Entrevista 13	S/D	Casada	Una hija	Esposo e hija	Maestría en Alta Dirección	Trabaja por su cuenta en modalidad <i>home office</i>	Ciudad de México	Medio

Fuente: Elaboración de las autoras con datos de las entrevistas

La estrategia metodológica se implementó a partir de una perspectiva analítica fenomenológica para regresar a la experiencia vivida, junto con sus significados (Castillo, 2020), que resulta compatible con el objetivo y marco teórico de la investigación para comprender cómo las emociones están siendo producidas y moldeadas en un contexto social y cultural más amplio que rebasa el territorio del yo. En este sentido, existe un énfasis en el análisis de las experiencias vividas de las estudiantes universitarias en relación con las estructuras sociales y culturales que configuran sus procesos y gestiones socioemocionales (Lively y Weed, 2014).

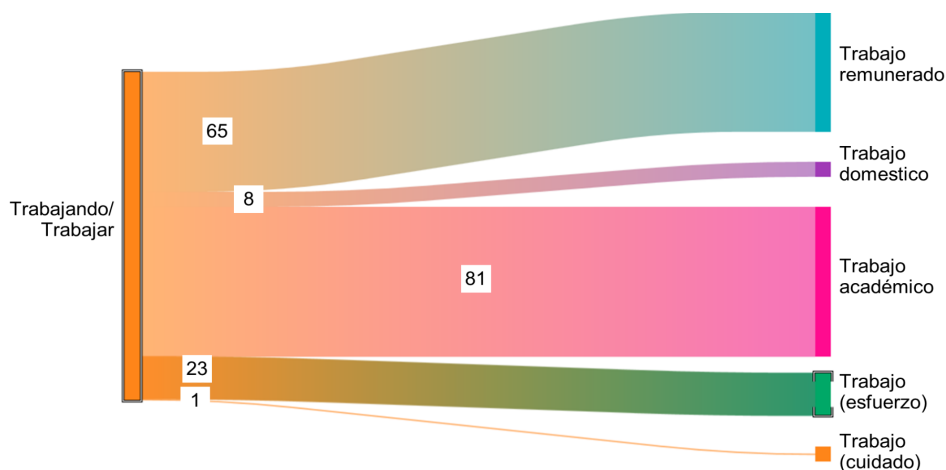
Para el procesamiento de los datos obtenidos, las entrevistas fueron transcritas y luego analizadas a través de una minería de texto mediante el *software* Atlas Ti. Se llevó a cabo una codificación inductiva (automática y posteriormente manual) bajo los principios de la teoría fundamentada (Flick, 2015; San Martín, 2014) con el propósito de recuperar el punto de vista de las estudiantes. Posteriormente, se construyeron categorías a partir

de las relaciones de concurrencias y fusión de códigos con el apoyo de los diagramas de flujo Sankey proporcionados por el mismo *software*.

Con la estrategia analítica, surgió el código “Trabajando/trabajar” con una densidad dominante, por lo que conformó una categoría de análisis raíz, relacionada con tres modalidades: 1) Trabajo académico, 2) Trabajo remunerado, 3) Trabajo doméstico y de cuidado. La problematización de estas categorías conformó los ejes temáticos a través de los cuales analizamos los procesos y gestión socioemocional de las estudiantes.

A continuación, los diagramas de Sankey muestran la densidad de los códigos “Trabajando/trabajar” y su relación con las tres modalidades identificadas (Figura 1). La densidad de la experiencia emocional, enlazada con el trabajo académico, fue la que se convirtió en el eje vertebral y vinculante con los otros tipos de trabajo.

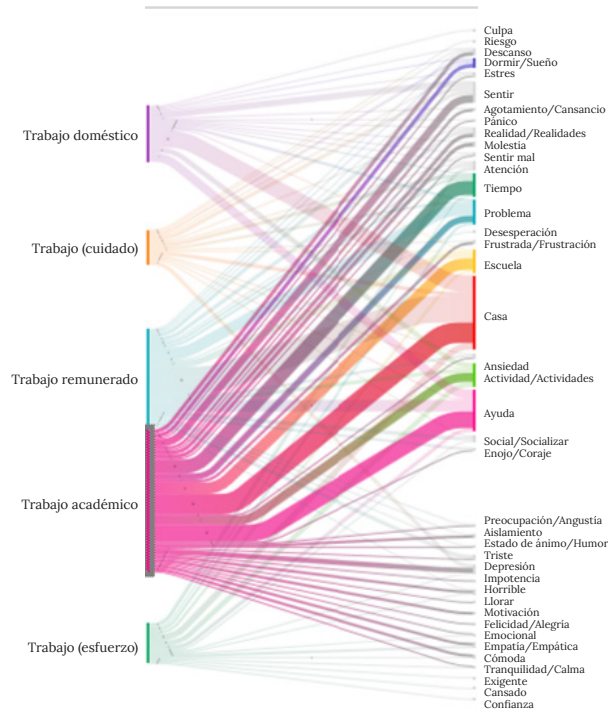
Figura 1. Diagrama de Sankey para los códigos “Trabajando/trabajar”



Fuente: Elaborada por las autoras mediante el *software* Atlas.ti versión 11

En la Figura 2 se puede apreciar cómo los espacios, las emociones, las actividades y el tiempo relacionado con el trabajo académico confluyen con los otros tipos de trabajo, por lo que planteamos es necesario comprender cómo ocurren estas relaciones a través del dato empírico.

Figura 2. Diagrama de relaciones de co-ocurrencia de “Trabajo académico” y emociones



Fuente: Elaborada por las autoras con el software Atlas.ti versión 11

Resultados y análisis

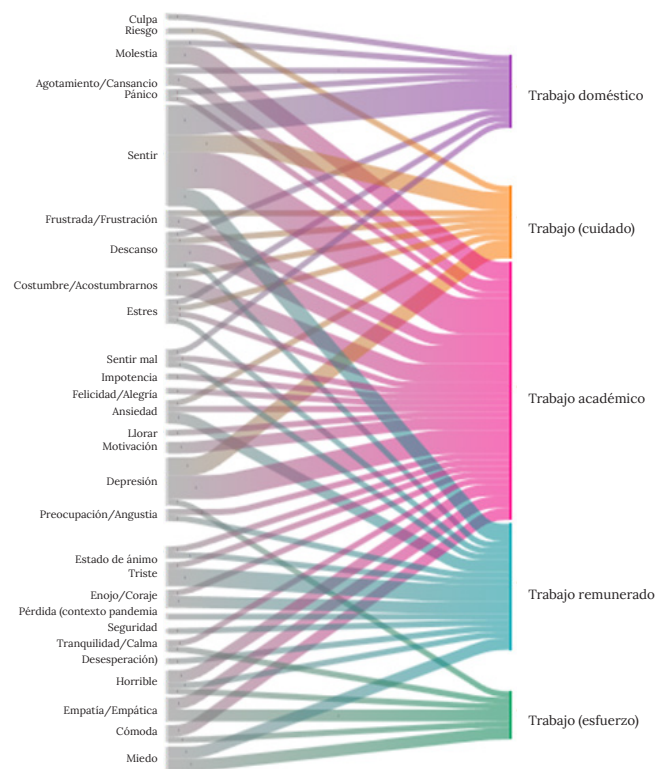
Las emociones reportadas por las estudiantes fueron depresión, tristeza, ansiedad, miedo, preocupación, angustia, enojo, coraje, estrés, agotamiento, calma, tranquilidad, molestia, empatía, incertidumbre, pánico, alegría, felicidad, esperanza, desesperación, culpa, impotencia y confianza. Señalaron con frecuencia sentirse mal o autoperibirse como muy emocionales, es decir, con cambios bruscos en su sentir. Todo este clúster de emociones se relaciona con los distintos tipos de trabajo (académico, doméstico, de cuidado, remunerado) que llevaron a cabo a lo largo de dos años por el distanciamiento social como medida sanitaria para contener los contagios por la COVID-19.

Al momento de las entrevistas ya habían transcurrido dos años del inicio de la pandemia; la manifestación de ciertas emociones como la incertidumbre y el miedo, que punteaban en los primeros meses (López y Cortijo, 2021), seguían presentes, pero con menor énfasis. En cambio, las emociones que conectan con acciones prosociales como tranquilidad, calma, alegría, fe-

licidad, esperanza y confianza aumentaron. También se relacionaron con acciones en colaboración y más optimismo en el presente y el futuro (Figura 3).

El análisis de los procesos socioemocionales está organizado en tres ejes temáticos: 1) Vida cotidiana, espacio y responsabilidades de trabajo asumidas por las estudiantes, 2) Las vicisitudes del trabajo académico y los mandatos de género (trabajo doméstico-cuidado), y 3) El valor del trabajo remunerado y su preponderancia en la vida académica.

Figura 3. Diagrama de relaciones de co-ocurrencia sobre las emociones asociadas con los tipos de trabajo



Fuente: Elaborada por las autoras con el software Atlas Ti versión 11.

1. Vida cotidiana, espacio y responsabilidades de trabajo asumidos por las estudiantes

La transformación de la cotidianidad de las estudiantes por la pandemia exigió un proceso emocional complejo para poder enfrentar las responsabilidades académicas y familiares desarrolladas de manera concurrente en el

espacio doméstico (Alonso et al., 2021; Cruz, 2021). Es por ello por lo que una de las principales tareas reportadas por las participantes fue la definición de lo emocional, lo que fue referido como sentires, los cuales se configuraron a partir del contexto bajo el que cada una experimentó las condiciones de encierro y la reestructuración de sus rutinas cotidianas.

Las entrevistas nos permitieron retratar cómo el hogar, idealizado como un lugar de descanso en el que transcurre la vida familiar, invisibiliza una serie de relaciones sociales asimétricas marcadas por los roles de género (Cruz, 2021) que se expresan a través de prácticas socioespaciales, entrecruzadas por el poder y la exclusión en el espacio privado (McDowell, 2000):

[...] empezó la pandemia y pues me di cuenta de que todos íbamos a estar encerrados todo el tiempo, y que la gente que tenía como más familia o más lazos cercanos en su casa era la que la iba a pasar mejor; entonces dije “ok, voy a buscar lo mismo para mí; me regreso a Cuiliacán mientras está la pandemia”; pero estuvo bien una época, pero después fue peor: mi familia ya tenía una dinámica, como organizados, como estaba el poder distribuido. Yo soy feminista; entonces, cuando veo que había una dinámica de poder que estaba desbalanceada. (Estudiante de posgrado en Física, soltera, 27 años, residente en el estado de Morelos, becaria de un proyecto financiado)

Las entrevistadas nos compartieron que, para resolver una necesidad personal o hacer uso de un tiempo propio, debían de cumplir con encargos familiares que corresponden al trabajo doméstico, lo que hace notar que las actividades personales de las mujeres se ven condicionadas a la entrega de los cuidados de la familia. Este condicionamiento implicó una compleja administración del tiempo, de la mano de una gestión de emociones como el estrés, el enojo, la tristeza, la preocupación o el miedo, relacionadas con las decisiones que habrían de tomar en su día a día, ante la posibilidad del contagio propio o de familiares y, particularmente, ante el sentimiento de culpa por no ayudar en casa al mismo tiempo que tenían que realizar actividades académicas:

Pues a veces era molesto porque pues yo estaba intentando concentrarme en mi clase y de repente era como: “Ya te hace falta que te distraigas; ven a lavar los trastes”. ¿Por qué?; estoy en mi clase. Y entonces

era como un sentimiento de culpa a veces *porque no lavaba los trastes por estar en mi clase, o sea, como simplemente me sentía mal*, también por esa parte de no ayudar en los quehaceres a lo mejor, pero pues ya de pronto también entendí que, pues, así pasó, o sea, que no se puede hacer todo al mismo tiempo, pues, eran unas u otras, y como que yo *creo que hasta el final como que mis papás ya lo fueron entendiendo un poquito más*. (Estudiante de maestría en Ciencias Químicas, 28 años, soltera, residente de la Ciudad de México, cuenta con beca y con el apoyo económico de sus padres. Énfasis añadido)

Mientras, pues, saco a mis perros, les doy de desayunar, desayuno algo yo. Se levantan mis papás, mi hermana; estamos un rato juntos y luego mi hermana se tiene que ir a clases o a la escuela. En eso, ya dieron como la una de la tarde y, después, hay días que digo: “No, pues, hoy voy a hacer el quehacer”. Entonces, *si veo que tengo ya mucha ropa para lavar o hace falta algo en la casa, pues ya lo hago antes de ponerme a hacer mis cosas*. Le digo a mi mamá si necesita algo de mí, así como: “¿Necesitas que vaya a la tienda, que vaya por mandado?” Y me dice “No. Ponte a hacer tus cosas”, y de ahí en adelante toda la tarde es mía. (Estudiante de licenciatura en Enfermería, 21 años, soltera, residente de la Ciudad de México, depende económicamente de sus padres. Énfasis añadido)

El hogar es el espacio compartido en el que surgen las relaciones de poder, las cuales establecen las jerarquías y las normas emocionales que definirán los límites tanto sociales como espaciales (McDowell, 2000). Las reglas emocionales configuran las identidades y roles femeninos porque sostienen una moral valorativa sobre lo que debe pensar y sentir una mujer (Hochschild, 1979). Esto desata un arduo proceso de gestión emocional sobre qué solicitudes representan prioridad: las de convivencia, las académicas, las de cuidado o las domésticas.

Los vínculos de apego que establecen las mujeres propician la entrega absoluta hacia la dedicación material y emocional, por lo que las relaciones de poder estructuradas con un fuerte anclaje en los procesos socioemocionales configuran a su vez las reglas emocionales (Hochschild, 1979); determinan el lugar que ocupan las mujeres estudiantes en la dinámica familiar.

Y en ese intentar modificar la dinámica de la familia era como decirle a mi hermana que ya no hiciera la comida sola, que la hiciéramos juntas, que ya no se encargara del súper sola, que lo hiciéramos juntas, pero para ella ayudar en esas actividades significaba que yo ganaba como algún poder. No sé qué pasa por la cabeza, pero hay como un poder doméstico que una gana al parecer y que según tomas más decisiones, pero no es cierto. Mi punto es que eso es súper difícil, esa situación con mi hermana. (Estudiante de maestría en Física y Astronomía, 27 años, soltera, residente de Cuernavaca, Morelos, cuenta con beca)

Pues sí, porque, por ejemplo, en el ámbito familiar, pues, a veces así, por ejemplo, cuando yo estaba dando clases, pues mi mamá era como de, pues: “¡Ay! Vamos a desayunar, ¿no?” Y yo, así de: “No puedo; necesito poner esto...”. Y, además, no sé qué pasaba, pero mis alumnos son mucho más rápidos contestando cuestionarios y todo, porque me ponía yo a hacer aplicaciones y eso. Entonces, pues, acababa más rápido un tema; y en otros momentos, pues, llevo las hojas o llevo el pizarrón. Entonces, como que las clases estaban ya más establecidas y aquí era menos tiempo. (Estudiante de especialidad en modelo de atención en intervención en adultos mayores en trabajo social / administración gerontológica, 40 años, soltera, residente de la Ciudad de México, con trabajo remunerado)

Yo creo sí era como de: “Oye, tienes que venir a hacer esto”. Y era como en clase, en clase de actividad; entonces, a veces sí las podía posponer. Pero, pues, ya sabes: el clásico de mamá: “No tienes que hacerlo”, no sé qué y, entonces, como que a mis papás les costaba trabajo entender... este... que yo estaba en clase. (Estudiante de maestría en Ciencias Químicas, 28 años, soltera, residente de la Ciudad de México, cuenta con beca y el apoyo económico de sus padres)

Cumplir con la multiplicidad de tareas implicó para las estudiantes un proceso de gestión emocional que les permitiera enfrentar las disonancias cognitivas y afectivas producidas por la tensión para decidir qué tareas valía la pena realizar y sus posibles consecuencias (López et al., 2023). Además, desarrollaron estrategias para amortiguar la falta de condiciones para el aprendizaje, así como la falta de motivación por aprender, tales como las

dificultades para la concentración, la ausencia de diálogo con sus pares, la limitada comunicación con el profesorado y el cumplimiento de fechas acordes con calendarios académicos (López y Robles, 2021). En este clima de inmediatez, las estudiantes se diluyen entre las demandas:

Sí, totalmente. Creo que no vendría a ser como la misma, antes y después de la pandemia. En ese sentido, como que ahora mi atención es muy dispersa, como que mi atención es muy fácil que la pierda, como que mi concentración también se fue así, al suelo. Me cuesta muchísimo trabajo concentrarme, enfocar en algo y como que eso de atender muchas actividades al mismo tiempo se volvió algo ya parte de mi vida; le dedico 10 minutos a esto, pero también tengo que hacer esto y también tengo que hacer el otro. Así, y el *multitask* hasta más no poder. (Estudiante de maestría en Ciencias Químicas, 28 años, soltera, residente de la Ciudad de México, cuenta con beca y el apoyo económico de sus padres)

Durante la pandemia, las relaciones familiares se tornaron conflictivas al restringir la privacidad; situación que diluyó el límite entre los tipos de trabajo como el doméstico-de cuidado y los de producción de tipo académico demandados por la institución (Cruz, 2021). Las estudiantes generaron estrategias en la rutina y en la forma de relacionarse, así como para lidiar con las emociones derivadas de las exigencias propias y las de su entorno.

2. Las vicisitudes del trabajo académico y la gestión emocional de los mandatos de género (trabajo doméstico y de cuidado)

La migración de un sistema educativo presencial a uno remoto de emergencia sin la mediación de una estrategia pedagógica y con carencias tecnológicas propició, entre la comunidad universitaria, experiencias emocionales de angustia, frustración, depresión y cansancio extenuante debido a la abrumadora cantidad de tareas solicitadas tanto al profesorado como al estudiantado. A ese fenómeno socioeducativo se le denominó *coronateaching* (López et al., 2022; Pedró, 20021). Las estudiantes entrevistadas en esta investigación señalaron haber sentido molestia, agotamiento, cansancio y sentimientos difusos de malestar, depresión y estrés por las exigencias pedagógicas acumuladas en los largos meses:

Y el semestre pasado sí, yo ya estaba llorando, y lloraba todos los días, y no podía hacer tarea, y mis tareas las terminaba haciendo un día antes, y no dormía nada para poder acabarlas. Al final me fue bien y aprendí, pero la verdad es de que ya había llegado a un agotamiento, en el que yo le decía a mi mamá: “Es que ya no puedo, estoy muy cansada, me siento mal, me siento muy triste, y lo peor es de que no sé por qué me siento triste”. (Estudiante de octavo semestre de licenciatura en Enfermería, 21 años, soltera, residente de la Ciudad de México, depende económicamente de sus padres)

Todas las estudiantes, sin excepción, dedicaron más horas al trabajo académico de lo habitual; situación que les resultó extenuante y les causaba enojo. Expresaron haber sentido molestia, agotamiento y estrés por cumplir con las responsabilidades académicas y las solicitudes de apoyo en las labores familiares que incluyen tareas domésticas y de cuidado. A las estudiantes les resultó difícil no asumir como propias las labores domésticas; en consecuencia, enfrentaron las tensiones de tener que llevar a cabo ambas actividades:

Es que ahí es donde radica como, por ejemplo, uno de los problemas más fuertes aquí, porque no es de que me pidan. Es que, la verdad, aquí mis hermanos no apoyan mucho que digamos y mi padrastro tampoco. Y a mí *me desespera ver la casa hecha un asco*. Yo *no me siento a gusto*; entonces, yo tomo esos roles. De hecho, fue uno de los temas que más platiqué con mi psicólogo porque me decía: “*Es que deja de tomar los roles que no te corresponden*”. (Estudiante de sexto semestre de licenciatura en Medicina, 21 años, soltera, residente de la Ciudad de México, depende económicamente de sus padres. Énfasis añadido)

La distribución desigual del trabajo doméstico con mayores cargas hacia las mujeres jóvenes universitarias fue un hecho generalizado en Latinoamérica que se asoció con el aumento de estados depresivos (Calquín et al., 2022; Cruz, 2021; Segatore y Seca, 2021). En México también se presentó esa dinámica, pues los países de la región comparten la falta de políticas públicas y de servicios eficientes de cuidado de las infancias, las personas adultas mayores y enfermas; situación que conlleva a que esas tareas sean resueltas por

las familias, en específico por quienes se considera tienen más tiempo o no desarrollan actividades remuneradas.

El cuidado de la vida llevado a cabo por las mujeres en momentos de tanta incertidumbre como fue el inicio de la pandemia invisibiliza los impactos emocionales por las cargas de cuidado y las violencias; además, adquiere un valor moral como tarea femenina que opaca la trascendencia social de la formación profesional de las mujeres —un derecho—, como se observa en los siguientes testimonios:

Mmm, pues sí. Básicamente yo, a veces, al principio de la pandemia, no me costaba tanto hacerlo [labores domésticas] porque como [que] no había tanta; yo entendía que en todas como que se quedaron choqueadas. Mi mamá, incluso, también empezó a tener muchos ataques de ansiedad; entonces, yo por ese lado dije: “Bueno, pues, yo puedo tomar esas cosas”. Y, la verdad, no me siento tan cansada, pero siento que, con el tiempo, el yo hacer, el yo barrer, yo trapear, el yo lavar trastes sí me empezó a... como... a... ya estar diciendo: “No te tomes tanto tiempo en cosas que no necesitas”, que, la verdad, antes de la pandemia sí respetaban el hecho de que estudiaba Medicina y sí entendían que era una carga mucho más pesada de trabajo. (Estudiante de sexto semestre de licenciatura en Medicina, 21 años, soltera, residente de la Ciudad de México, depende económicamente de sus padres. Énfasis añadido)

[...] pero me empecé a sentir súper deprimida cuando pasó eso [violencia en la familia generada por la hermana], cuando dejé de poner resistencia y hubo un momento: yo ya había estado un semestre en Culiacán, que había sido yo creo que de septiembre hasta... no sé... enero; yo ahí ya me estaba sintiendo súper mal y tenía que prepararme para mi examen de ingreso al doctorado, que lo presentaba en mayo, y no tenía cabeza para pelear con ella y preparar el examen a la vez; entonces lo hice lo mejor que pude con el examen. Y yo ya había comprado mi vuelo para regresar a C[...] en abril; yo sabía que no aguantaba más así esa situación y prefería vivir sola que en C[...] con ellos. (Estudiante de posgrado en Física, soltera, 27 años, residente en el estado de Morelos, becaria de proyecto financiado. Énfasis añadido)

Las estudiantes entrevistadas enfrentaron el dilema de jerarquizar qué era lo más importante en la pandemia: limpiar la casa o mantener sus avances académicos. Esa paradoja nos remite a la ficción doméstica del modelo de feminidad ilustrado y sus efectos en el sujeto moderno analizado por Nancy Armstrong (1991). Esta autora asegura que el modelo de subjetividad contemporáneo se nutre de los resabios de la moral ilustrada que también construyó un deseo en las mujeres que se asume como propio: el deseo y la asunción de la domesticidad: cuidar, atender y limpiar porque, en términos simbólicos, “las mujeres llevan la casa a cuestas”. En ese sentido, los valores, normas y expectativas de la vida en el espacio privado-doméstico requieren de componentes afectivos para crear a la mujer como “sujeto moral”, los cuales inexorablemente limitan sus derechos de autonomía. El “*ethos doméstico*” moldea una disposición corporal y emocional en las mujeres para que desempeñen sus funciones de cuidado por encima de otras labores. Ciertas emociones, principalmente la culpa, nuclearon formas de sentir acordes con las expectativas sociales para asegurar su debido cumplimiento:

A veces no tengo problema, porque digo: “Bueno, ¿qué es más importante, ¿no? ¿Mi proyecto o ellos?”. Y, pues, ellos son más importantes, pero cuando me da, me presionan de que ya tengo que entregar la tesis. Sobre todo este semestre que tenemos hasta mayo para terminarla, y yo siento que no voy muy avanzada, pues sí me entra mucha impotencia y mucha frustración porque yo quisiera tener tiempo y, para avanzar en el día, pues, digamos, tengo el tiempo. Pero, pues, estoy haciendo actividades de aquí de la casa, o me siento y me habla [su madre]: “Ve a esto”, “Ve esto”, ¿no? (Estudiante de maestría en Pedagogía, 29 años, soltera, residente de Pachuca, Hidalgo, cuenta con beca y el apoyo económico de sus padres)

Ante las disonancias cognitivas a las que conlleva la demanda de múltiples responsabilidades, algunas estudiantes pensaron en suspender sus estudios. La baja temporal se visualizó como una alternativa para terminar con esa sobreexposición de culpa y estrés por las múltiples responsabilidades que debían o querían cumplir; otras, en cambio, desarrollaron una suerte de desconexión emocional como estrategia:

[...] o sea, no me iba a sentir mejor si me daba de baja; solamente me iba a dar un espacio para sentirme triste; entonces, bueno, así es como yo lo vi en ese momento y *decidí evitar mis emociones con la escuela*. Otra vez, de menos, *ya no me siento tan mal como en ese momento* [refiere una experiencia de violencia por parte de su exnovio que la llevó a terapia], porque en ese momento pensé hasta en el suicidio; no entiendo por qué; es lo peor del caso. (Estudiante de licenciatura en Enfermería, 21 años, soltera, residente de la Ciudad de México, depende económicamente de sus padres. Énfasis añadido)

Doce de las trece estudiantes reportaron haber experimentado estados de depresión, ansiedad y mucha tristeza. Lo que nos permiten conocer esas alteraciones del ánimo, además de las afecciones mentales, son los tipos de interacciones asimétricas que vivieron en distintos escenarios. Las gestiones emocionales se dirigieron a enfrentar las jerarquías y disposiciones sociales porque se espera de las mujeres qué, cómo, cuándo y cuánto sentir o no ciertas emociones.

Y yo le dije: “Es que a mí me estresa más ver mi casa hecha un asco, y porque yo no puedo funcionar así”; y la verdad es que mis papás, en ese sentido, pues, no se han puesto como límites ni orden: “Oigan, tienen qué hacer esto y háganlo”, sino que, como que mis hermanas yo siento que ya les agarraron el modo, y ahorita que, por ejemplo, estoy recién operada, no he hecho muchas cosas porque no puedo. Pero, en general, sí. *Desde que empezó la pandemia, sí empecé a tomar roles que no me correspondían, pero a la vez me hacía sentir bien*, porque me gusta tener un espacio, pues, más ordenado que de lo que está. (Estudiante de licenciatura en Medicina, 21 años, soltera, residente de la Ciudad de México, depende económicamente de sus padres. Énfasis añadido)

Las trece estudiantes entrevistadas buscaron y recibieron apoyo psicológico porque se sintieron profundamente afectadas en sus vidas emocionales con la pandemia. En otros casos, porque experiencias de violencia de pareja y acoso previas a las medidas sanitarias de distanciamiento social les había generado estrés postraumático. Desde el enfoque socio antropológico de las emociones que estamos empleando para el acercamiento analítico de los datos empíricos, la ansiedad, la tristeza, el enojo,

la depresión y la incertidumbre muestran que la emoción se sitúa en el centro de la existencia social, psicológica y física de las personas (Francis, 2006). Así, cuando las estudiantes enfrentaron la abrumadora carga académica y las exigencias —o autoexigencias— familiares tuvieron que llevar a cabo un trabajo emocional profundo para gestionar la culpa, el miedo, la frustración y la depresión que sentían en determinadas situaciones, las cuales, como hemos señalado, exigían roles amorosos de cuidado absolutos (Pulcini, 2017).

Al principio tuve algunos episodios de depresión, pero ya después me acostumbré y como que tenía ciertas temporadas. Sobre todo, cuando tenía que entregar avances de la tesis y no los tenía... eh... sí me daba como poco de depresión. *Porque siento que, si no hubiera estado en casa, hubiera avanzado un poquito más porque estaría sola.* (Estudiante de maestría en Pedagogía, 29 años, soltera, residente de Pachuca, Hidalgo, cuenta con beca y el apoyo económico de sus padres. Énfasis añadido)

De hecho, estuve casi año y medio con una depresión diagnosticada. Ya tengo tratamiento y todo. Pero sí me pegó muchísimo... Reprobé muchas materias, perdí casi año y medio. Y, realmente, pues, este semestre [fue] cuando dije: “Bueno, puede que ahora sí regresemos”, y dije: “Bueno, sí hay posibilidad un poco más cercana, pues, a lo mejor”. Y eso me motiva. Y sí, realmente ya, pues, con dos semanas que llevo... antes ya llevamos un mes de clases, pero aun así... este... *ya estaba motivada en que en algún punto íbamos a regresar.* (Estudiante de licenciatura en Arquitectura, 22 años, soltera, residente de la Ciudad de México, depende económicamente de sus padres. Énfasis añadido)

En un sentido sociológico, las alteraciones emocionales obedecen al estrés dramático o disonancias cognitivas y su intensidad dependerá de los “escudos de estatus”; es decir, de las posiciones sociales y de estructura que cada persona ocupe (Francis, 2006). Ese lugar social, o estatus, define por mucho el margen en el que las personas deben ajustarse a las reglas del sentimiento. Desde este postulado teórico, las estudiantes tuvieron que adaptarse o someterse a los mandatos sociales de sus roles de género, viendo limitadas sus posibilidades para desafiar las disposiciones de la

domesticidad agudizadas durante la pandemia. Los espacios terapéuticos representaron un lugar para la expresión y configuración emocional de esa tensión y conflicto por *desear* cubrir todas las solicitudes familiares que obstaculizaban las tareas académicas de las estudiantes.

3. El valor del trabajo remunerado y su preponderancia en la vida académica

La distinción entre hogar y trabajo, como sostiene Linda McDowell (2000), es un hecho naturalizado de la separación de la vida privada y pública en las sociedades capitalistas. Sin embargo, las investigaciones feministas de los años ochenta del siglo XX mostraron que las mujeres producían bienes de consumo en los hogares. El capitalismo tardío y la vida *online* han evidenciado, como lo habían sostenido las feministas, que esa separación es ficticia (Pateman, 1995). La pandemia de la COVID-19 ha acelerado la adopción de una vida laboral en línea debido a la necesidad de trabajar desde casa; la disponibilidad de tecnología avanzada hizo posible las operaciones de las empresas, el autoempleo y la oferta de bienes y servicios diversos.

En el caso de esta investigación, tres de las trece estudiantes trabajaron de manera asalariada durante la pandemia mientras realizaban sus estudios de posgrado. Los empleos manifestados fueron en el ámbito educativo-universitario y en un proyecto de negocios familiar que se combinó con la participación en un proyecto de investigación y clases de yoga. El trabajo remunerado lo realizaron desde casa. Las estudiantes tienen entre 38 y 40 años. Dos son casadas —una con una hija adolescente— y la tercera es soltera. En seguida, presentamos algunas de las estrategias para resolver las distintas demandas laborales:

[...] *para mí no es extraño el trabajo en casa. Yo tengo, pues, la facilidad de organizar mis tiempos y llevármela al ritmo que yo quiera. Yo podía trabajar cuando mi hija estaba pequeña; trabajaba en la mañana mientras iba a la guardería, y después... este... pues... en la noche, hasta la noche, ¿no? Para mí no es extraño trabajar mucho. A veces, muy tarde o de madrugada, cuando tengo trabajo adicional. (Estudiante de maestría en Alta Dirección, 40 años, casada, tiene una hija adolescente, reside en la Ciudad de México, cuenta con trabajo remunerado. Fragmento que comparte su experiencia de años*

atrás para cumplir con las labores domésticas y académicas en el pasado. Énfasis añadido)

[...] el año pasado [2021] nos dieron una certificación docente, donde lo que trataban de hacer era que, como alinear, ¿no? O sea, que no olvidáramos la importancia de la atención basada en el alumno. Entonces, fue una capacitación súper intensa de cómo intentar no perder la esencia del aprendizaje o la docencia en el alumno. Entonces, fue bueno, pero también fue muy loco porque fue muy intensivo, ¿no? Entonces, de repente, como sobre las actividades base, o sea, teníamos que tomar esa certificación aparte, entonces sí era. *Fue bueno porque te da más herramientas, pero también es muy pesado porque, sobre, o sea, y literal, yo me paraba a las 4 de la mañana, 4:30. Y así, hasta las 11 me dormía* porque, entre dar clases, preparar las clases, tomar las clases; luego, entre tomar las otras clases, o sea, y luego hacer tarea de todo, y luego calificar tarea de todo... O sea, no me daba tiempo, ¿no? Fue una locura, y al final nos pedían un trabajo de investigación, así casi como una tesina. Entonces, yo dije: “¡Pero en qué momento! Se está acabando el semestre, se está acabando el que yo tomo, el que yo doy y, aparte, eso”. O sea, no. *Yo casi me vuelvo loca. Aunque fue muy bueno* porque como no me tenía que transportar a ningún lado, pues tenía esos tiempos de transporte. Pero yo no me paré de mi asiento como dos meses; sólo a dormir, ¿no? (Estudiante de especialidad en Administración Gerontológica, 40 años, soltera, reside en la Ciudad de México, trabaja como docente. Énfasis añadido)

Entonces, fueron como esas cargas económicas que yo sentí, como que todo recayó sobre mí. Y trabajaba muchísimo; o sea, me levantaba a trabajar, me acostaba después de trabajar porque no podía dejar de cumplir en ninguna de las dos cosas. Y, además, por eso, pues, porque tenía como [que] estar distribuyendo los dineros para que nos alcanzara para todo. Entonces, eso fue también como bastante difícil. Y en mi casa mis papás empezaron a pasar como por situaciones muy difíciles, también a causa de la pandemia. (Estudiante de doctorado en Artes, 38 años, casada, colombiana, residente de la Ciudad de México, con beca y trabajo remunerado distinto a su actividad profesional. Énfasis añadido)

Debido a que las condiciones laborales remuneradas de las mujeres se precarizaron más, las estudiantes expresaron desilusión ante sus expectativas de ascenso laboral y mejores condiciones económicas al término de sus posgrados. Sus procesos y gestiones emocionales lidiaron con la frustración, mostraron un desencanto y, en algunos casos, se conformaron al reflexionar que era una condición generalizada. También expresaron que dejarían sus carreras profesionales para dedicarse a otras actividades que les ofrecieran mejores condiciones económicas y calidad de vida. Esta última, invariablemente, está relacionada con la convivencia familiar:

Pues, sí. La idea de estudiar la maestría era también para lanzarme nuevamente al campo laboral como con toda la potencia. Y sí he tenido la oportunidad, pues, de salir a otras, a hacer otras actividades. Pero, por la cuestión de la pandemia y tantos despidos en tantas empresas y falta de oportunidades, realmente ya no hubo un campo laboral en el que a mí me llamara la atención decir: “Bueno, ok, ya dejo mi vida, dejo *home office*, mi hija ya está grande”. (Estudiante de maestría en Alta Dirección, 40 años, casada, tiene una hija adolescente, reside en la Ciudad de México, cuenta con trabajo remunerado)

“La esencia de la vida” para estudiantes de mediana edad después de dos años de una pandemia es el cuidado y la convivencia familiar, lo que también muestra la importancia del apoyo emocional que se construye en y con los cercanos. Resulta importante señalar que la reconfiguración de las responsabilidades de cuidado y el desarrollo profesional de las mujeres es una tensión permanente que enfrentan en la vida cotidiana:

[...] me hace valorar un poco más esas cosas que en otro momento yo hubiera dicho: “¡No! No es de mi área; o sea, no me importa”. Y el salir con mi familia, el estar con ellos, creo que ha regresado esa parte de... por ejemplo, mi amiga que murió apenas, ella me regaló unos labiales, ¿no? Entonces, a veces, cuando me los pongo, digo: “Ay”. ¿No? O sea, los labiales siguen aquí y ella ya no está, ¿no? Entonces, también esa parte dices: “¿Qué estás haciendo con la vida?” Porque *no sólo la vida es aprender, ¿no? O ganar dinero. También es vivirla*. Entonces, bueno, o sea, como que abrió otras vertientes que yo no había visto, ¿no? Que a veces, como lo que vi, es que a veces vas muy rápido, viviendo la vida

y se te olvida realmente la vida, ¿no? Como corre para acá, corre para allá, haz esto, y así, de: pero ¿cuál es la esencia de la vida?, ¿no? (Estudiante de especialidad en Administración, 40 años, soltera reside en la Ciudad de México, trabaja como docente. Énfasis añadido)

Las estudiantes que mantuvieron un trabajo remunerado también se hicieron cargo de mantener la organización familiar, en ocasiones con ocupaciones que les dejaban pocas horas de sueño y largas horas frente a la computadora para realizar tanto las actividades académicas de sus posgrados como las retribuidas económicamente. No obstante, el reconocerse como las agentes principales del cuidado de sus familias les genera cierto orgullo o, en palabras de Pulcini (2017), se trata de un cuidado motorizado por el amor:

[...] yo me encargo de proveer los alimentos que hay en la casa. El súper y todo eso, pues, yo lo seguí haciendo. Yo sí seguí yendo al súper una vez a la semana con toda la protección. Y, pues, hasta la fecha, todas las pruebas que [me] he hecho han sido negativas. *Entonces, la cuestión de los tiempos y eso, pues, no. Yo no tuve tanto problema.* (Estudiante de maestría en Alta Dirección, 40 años, casada, tiene una hija adolescente, reside en la Ciudad de México, cuenta con trabajo remunerado. Énfasis añadido)

[...] hasta enero de este año [2022] que sí se enfermó mi esposo y mi hija también salió positiva... Yo seguí saliendo “negativo” en todas las pruebas, pero tuvimos que separarnos a todos. A pesar de que ya el ómicron era como la variante menos fuerte o lo que fuera, pues, yo dije: “*Yo no me puedo enfermar*”, *porque, si no, pues quién va por comida, quién hace cosas.* (Estudiante de maestría en Alta Dirección, 40 años, casada, tiene una hija adolescente, reside en la Ciudad de México, cuenta con trabajo remunerado. Énfasis añadido)

La asunción del trabajo doméstico como una labor propia —sobre todo la estudiante casada y con hija—, sin importar las cargas extenuantes de trabajos diversos, no les resulta nueva, incluso expresaron cierto orgullo por haber sabido mantener todas las responsabilidades. Una compartió su experiencia de combinación de la maternidad con su labor como es-

tudiante; de hecho, mencionó que la confluencia de todas las actividades —domésticas, laborales, escolares— en casa era mucho mejor porque no tenía que desplazarse y, con ello, ganaba tiempo.

Una de las reflexiones más importantes emitidas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) durante la pandemia fue que la condición laboral de la población en general empeoró; en particular, la de las mujeres. Se agudizaron los aspectos estructurales que propician la desigualdad de género en el ámbito laboral. La desigualdad socioeconómica, la división sexual del trabajo, la desigual distribución social del cuidado, los patrones de organización laboral, sostenidos en una cultura patriarcal —de suyo discriminatoria y con un predominio de los privilegios en favor de los varones— ha desplazado a las mujeres a los empleos menos calificados y más mal pagados que también se realizan desde casa (Bárcena, 2020).

Las estudiantes que realizaron tres tipos de trabajo —académico, remunerado y doméstico— también expresaron malestares diversos, cansancio, hartazgo y estados de depresión, los cuales se conjugaron con la expresión de emociones prosociales y de satisfacción al poder llevar a cabo todos esos compromisos en casa.

Conclusiones

El cierre de las universidades y los centros de investigación propició distintos desafíos y dificultades socioeducativas para mantener la continuidad pedagógica y la formación profesional en una modalidad remota de emergencia (Bas et al., 2021; Didriksson y Sarraute, 2021; López et al., 2022; López et al., 2023; López y Cortijo, 2021; Pedró, 2021; Rivera, 2019).³ Sin embargo, estos conflictos se agudizaron en el caso de las estudiantes porque éstas enfrentaron múltiples cargas de trabajo: por un lado, las responsabilidades académicas y laborales propias de su formación; por otro, la necesidad de cuidar a familiares enfermos, niños, personas mayores, además de realizar las tareas domésticas en un contexto de confinamiento.

Las mujeres en todos los conjuntos sociales participaron en los procesos cotidianos de prácticas colectivas de cuidado caracterizadas por la

3 La revista decidió mantener la continuidad numérica, por lo que, aun cuando los datos corresponden al 2020, el año de publicación salió con 2019.

multiplicidad y jerarquización de tareas para mantener la vida y no sólo la salud, lo que produjo situaciones de conflicto constante por la prioridad para realizar ciertas tareas por encima de las otras (Riquelme-Segura et al., 2023). Los hallazgos de esta investigación permiten sostener que el sentimiento de responsabilidad en las estudiantes universitarias para continuar sus actividades académicas en la virtualidad con cargas extenuantes y, a la vez, llevar a cabo las domésticas implicó la reconfiguración pendular de los procesos socioemocionales para enfrentar el agotamiento, la molestia, la culpa, el miedo, que también coexistió con emociones de amor, felicidad, alegría y esperanza para tratar de eliminar el malestar generalizado que les produjo esa tensión permanente.

Las expresiones de “sentirse mal” refieren una mezcla de malestar, agotamiento, cansancio y estrés que resulta poco clara en la verbalización, pero que aparece en los momentos en los que las estudiantes enfrentan el orden social de los roles de domesticidad que les toca desempeñar y que asumen como parte de su subjetividad. Procurar una mejora en sus condiciones de vida se asocia con sentimientos egoístas que con frecuencia derivan en culpa. La opción de anteponer el bien familiar al personal por encima de los deseos y autodeterminación revelan el nivel de conflicto y el manejo emocional largo, complejo y lleno de dudas. Desde los datos construidos podemos asegurar que las mujeres requirieron del apoyo psicológico profesional para expresar libremente sus sentires y validar sus elecciones. Es decir, el consejo experto les autorizó desafiar el orden social de género.

Los malestares emocionales identificados se vinculan con las sobrecargas de trabajo y muestran, nuevamente, desde la perspectiva empleada en esta investigación, que las posiciones de las mujeres en la estructura social y de trabajo (estatus) determinan las exigencias que han de atender y que están pautadas por las reglas emocionales que configuran los roles de género. La gestión emocional de las estudiantes en este contexto de estudio evidencia la relevancia de la dimensión orgánica (cuerpo), y no sólo constructivista, para entender los procesos y relaciones sociales (Francis, 2006). En particular, la depresión, que, de acuerdo con especialistas feministas (Lara, 1997), se genera como resultado de las tensiones estructurales del entorno social, las condiciones biográficas y psicológicas, posibilita observar cómo la construcción social del género y las emociones está imbricada con las relaciones sociales materiales y simbólicas (Francis, 2006; McDowell, 2000).

El estudio demuestra que, en un tiempo de logros feministas, las mujeres siguen desempeñando las tareas fundamentales de cuidado para sostener la vida y al sistema, lo que implica una tensión o conflicto moral (emocional) entre el ser y el deber ser: cumplir las expectativas sociales o hacer lo que verdaderamente desean. El cumplimiento de los imperativos sociales vinculados con el género implicó para este grupo de mujeres distintos niveles de mediación reflexiva y manejo emocional para responder a las reglas emocionales que naturalizan la domesticidad y el cuidado como una prioridad femenina.

La conflictiva elección de qué actividades realizar caracterizada por manejos emocionales largos y diversos revela, en el sentido propuesto por Lively (2019), la interconexión entre cultura, estructura y emoción en tiempos de cambio social y la reconfiguración de los roles y el lugar que hombres y mujeres ocupan en los espacios público y privado. La intención de algunas de suspender temporalmente sus estudios universitarios para evitar las presiones muestra que el cumplimiento de proyectos personales, incluido el educativo, en ocasiones queda relegado. Sin embargo, no se trató de un deseo auténtico sino de una salida para cumplir las expectativas sociales. Esos temas eran tratados en los espacios terapéuticos, espacios de reflexión en los que se cuestionó la apropiación de las tareas domésticas. Arrojar el cuidado de la familia como la expresión más auténtica de amor y entrega de las mujeres requiere explorar la relación entre el manejo emocional de las mismas y los cambios económicos y sociales porque las respuestas emocionales y las estrategias para gestionarlas están inexorablemente vinculadas con el lugar que se ocupa en la estructura social.

El marco teórico-conceptual empleado en este trabajo ha posibilitado entender que los procesos socioemocionales de las estudiantes no son resultado de un manejo más o menos eficiente relacionado con las habilidades conductuales, de madurez psíquicas, niveles de resiliencia o las llamadas habilidades emocionales, sino que esa gestión refiere las relaciones de poder, subordinación y desigualdad que viven las mujeres y que empeoraron durante la pandemia porque el manejo emocional es un proceso colectivo, no sólo individual, que revela el lugar que las personas ocupan en la estructura social (López, 2022). Sin embargo, hace falta profundizar en la importancia que se le atribuye a la opinión experta para validar el manejo emocional de las mujeres y entender cómo se gestan nuevas formas de ma-

nejo de sus emociones frente a los conflictos del cumplimiento de la esfera académica-profesional y familiar.

Consideramos que una limitación del estudio para explorar con mayor detalle el circuito temporal del manejo emocional, fue el formato virtual en el que se llevaron a cabo las entrevistas, así como la necesidad de tener más encuentros narrativos que permitieran identificar con precisión la transformación de las emociones para acceder a cambios en el impacto de la domesticidad en la subjetividad.

Bibliografía

- Alonso, V. N., Marzonetto, G. L., y Rodríguez, C. (2021). *Heterogeneidad estructural y cuidados*. Teseo.
- Amstrong, N. (1991). *Deseo y ficción doméstica*. Cátedra.
- Bárcena, A. (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y sociales e impacto en la vida de las mujeres*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/america_latina_y_el_caribe_ante_la_pandemia_del_covid-19_efectos_economicos_y_sociales_eimpacto_en_la_vida_de_las_mujeres.pdf
- Bas, M., Camacho, H., Carabantes Alarcón, D., Luca, M. P. de, Dussel, I., Fairlie Reinoso, A., Ferrante, P., Gallego, G. A., Herrera Rubio, E., Martínez Samper, P., Mercado, L. P. L., Portocarrero, J. M., Yépez, S. P., Pedró, F., Pulfer, D., Sanabria, I. Z., Sanahuja, J. A., Xarles i Jubany, G. (2021). *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina.
- Calquín, C., Cazorla, K., Barra, A., y Vergara, A. (2022). “Ustedes no vuelven hasta el próximo año ¡porque la mamá dijo!”. *Ethopolítica del cuidado, mujeres y gobierno del riesgo en pandemia Covid 19*. *Rumbos TS*, (28), 109-129. <https://doi.org/10.51188/rrts.num28.660>
- Castillo, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: Preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20(10), 7-18. http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo
- Centro Global de Excelencia en Estadística de Género. (2021). *Encuesta de Evaluación Rápida Sobre el Impacto de COVID-19 en México (ENERICOV). Informe de resultados*. Inmujeres, ONU México.

- Cobo, R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno*. Jean Jacques Rousseau. Cátedra.
- Cruz, M. P. (2021). "Tú eres la que manda, pero eres la que está llena de cosas". *Reflexión antropológica sobre los trabajos de cuidado en mujeres jóvenes de Bogotá en el marco de la pandemia de covid-19* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Delgado, L., Fernández, P., y Labanyi, J. (eds.). (2018). *La cultura de las emociones y las emociones en la cultura española contemporánea (siglos XVIII-XXI)*. Cátedra.
- Didriksson, A., y Sarraute, A. M. (2021). *Educación superior y pandemia en Iberoamérica*. Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escuela Feminista Rosario de Acuña 2017. (2017, 3 de julio). ANGELES ALVAREZ. "Amor de madre" [Video]. YouTube. <https://youtu.be/7xIT-zvROWlg>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fraisse, G. (2002). *La controversia de los sexos. Identidad, diferencia, igualdad y libertad*. Minerva Ediciones.
- Francis, L. (2006). Emotions and health. En J. Stets y J. Turner (eds.), *Handbook of the Sociology of Emotions* (pp. 591-610). Springer.
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación Más Desarrollo*, 9(25), 158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Hegel, G. W. F. (1971). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1807).
- Hochschild, A. R. (1975). The sociology of feelings and emotions: Selected possibilities. *Sociological Inquiry*, 45, 280-307. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1975.tb00339.x>
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575. <https://doi.org/10.1086/227049>
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz.
- Lara, A. (1997). *¿Es difícil ser mujer? Una guía sobre la depresión*. Pax-México.
- Lively, K. (2019). Sociological approaches to the study of gender and emotion in late Modernity. Culture, structure and identity. En R. Patulny, A. Bellocchi, R. Olson, S. Khorana, J. McKenzie y M. Peterie (eds.), *Emotions in Late Modernity* (pp. 69-82). Routledge, Taylor & Francis Group.

- Lively, K., y Weed, E. A. (2014). Emotion management: Sociological insight into What, how, why, and to what end? *Emotion Review*, 6(3), 202-207. <https://doi.org/10.1177/1754073914522864>
- López, A., y Acuña, K. F. (2020). Contingencia sanitaria por COVID-19 y su impacto en la modalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Investigación Académica sin Frontera*, 13(34), 1-35. <https://revistainvestigacionacademicasinfrontera.unison.mx/index.php/RDIASF>
- López, O. (2019). *Extravíos del alma mexicana. Patologización de las emociones en los diagnósticos psiquiátricos (1900-1940)*. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, O. (2022). Bienestar emocional. La simplificación de la vida afectiva en el paradigma hegemónico de la salud mental en tiempos pandémicos. En L. Anapio y C. Hammerschmidt (coords.), *Política, afectos e identidades en América Latina* (pp. 283-303). CLACSO, CALAS-UNSAM, Universitat Jena.
- López, O., y Cortijo, X. (2021). Procesos socioemocionales de estudiantes universitarios por medidas sanitarias COVID-19: Resultados preliminares. *South Florida Journal of Development*, 2(3), 4147-4162. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n3-028>
- López, O., y Robles, A.L. (2021). Procesos socioemocionales de universitarios ante la escolarización remota de emergencia a causa de las medidas sanitarias por COVID 19. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, (36), 12-24. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/447>
- López, O., Cortijo, X., Sandoval, P. E., González, E., y Robles, A. L. (2023). Procesos socioemocionales durante la pandemia por COVID 19 en estudiantes de posgrado. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(1), e1689. <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1689>
- López, O., González, E., y Villeda M. A. (2022). Experiencias socioemocionales de universitarios ante la educación superior virtual por covid-19. *Nómaditas*, (56), 153-171. <https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n56a8>
- Lovón, M., y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>

- Martell, E. (2023). *Entre originarios y avecindados: Intensidades, emotions works y comunidades emocionales en Ecatepec de Morelos* [Tesis de doctorado]. El Colegio Mexiquense.
- McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar*. Cátedra.
- Menéndez, E. (2020). Acciones marginadas y ninguneadas pero básicas: Coronavirus y proceso de autoatención. *Ichan Tecolotl*, 31(336). <https://ichan.ciesas.edu.mx/acciones-marginadas-y-ninguneadas-pero-basicas-coronavirus-y-proceso-de-autoatencion/>
- Morales, D. R., y Gutiérrez, M. (2021). Educación virtual en pandemia: Conectividad y adaptación de estudiantes universitarios de Perú. En Colectivo de Autores 2021 (eds.), *Retos de la educación en tiempos de pandemia. Integración de experiencias, reflexiones y desafíos* (pp. 48-58). Red Educativa Mundial.
- Morales, R., y López, O. (2020). La experiencia del desplazamiento interno forzado: Una mirada desde los procesos socioemocionales. *Cultura y representaciones sociales*, 15(29), 425-451. <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/751>
- Muñiz, E. (2002). *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*. Universidad Autónoma Metropolitana, Miguel Ángel Porrúa.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Editorial Anthropos.
- Pedró, F. (2021). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas. En M. Bas, H. Camacho, D. Carabantes Alarcón, M. P. de Luca, I. Dussel, A. Fairlie Reinoso, P. Ferrante, G. A. Gallego, E. Herrera Rubio, P. Martínez Samper, L. P. L., Mercado, J. M. Portocarrero, S. P. Yépez, F. Pedró, D. Pulfer, I. Z. Sanabria, J. A. Sanahuja y G. Xarles i Jubany, *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes* (pp. 23-37). Fundación Carolina.
- Pulcini, E. (2017). What emotions motivate care? *Emotion Review*, 9(1), 64-71. <https://doi.org/10.1177/1754073915615429>
- Riquelme-Segura, L., Schnettler, B., Orellana, L., y Saracostti, M. (2023). Conflicto trabajo-familia, síntomas emocionales negativos y satisfacción familiar en mujeres con trabajo remunerado durante la pandemia de COVID-19. *Revista Latinoamericana de psicología*, 55, 38-45. <https://doi.org/10.14349/rlp.2023.v55.5>
- Rivera, J. G. (2019). "Quédate en casa": Un análisis de la experiencia del

- confinamiento en casa entre estudiantes de nivel superior en San Luis Potosí, México. *Rutas de campo*, (6), 89-107. https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/issue%3A3142
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Segatore, E., y Seca, M. V. (2021). Sin un cuarto propio: Trayectorias juveniles y cuidado infantil durante el aislamiento por Covid-19 en Mendoza (Argentina). *Última Década*, (56), 35-70. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/65231>
- Thamm, R. (1992). Social structure and emotion. *Sociological Perspectives*, 35(4), 649-671. <https://doi.org/10.2307/1389303>
- Wan Mohd Yunus, W. M. A., Badri, S. K. Z., Panatik, S. A., y Mukhtar, F. (2021). The unprecedented movement control order (lockdown) and factors associated with the negative emotional symptoms, happiness, and work-life balance of Malaysian university students during the coronavirus disease (COVID-19) pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 566221. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.566221>