



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](#)
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 internacional

Afectos, corporalidad, negatricidad e (im)postura
Las experiencias de jóvenes universitarios/as durante el retorno a las clases presenciales
José Javier Contreras-Vizcaino, Mayleth Alejandra Zamora-Echegollen
Revista Argentina de Estudios de Juventud, (19), e087, artículos, 2025
ISSN 1852-4907 | <https://doi.org/10.24215/18524907e087>
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

AFECTOS, CORPORALIDAD, NEGATRICIDAD E (IM)POSTURA

LAS EXPERIENCIAS DE JÓVENES UNIVERSITARIOS/AS DURANTE EL RETORNO A LAS CLASES PRESENCIALES

Affections, Corporality, Negatricity and (Im)Posture
Experiences of University Students during the Return to Face-to-Face Classes

José Javier Contreras-Vizcaino

josejcontrerasvizcaino@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2913-7751>

Mayleth Alejandra Zamora-Echegollen

maylethzamora@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9016-5404>

Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco, México

Resumen

Palabras clave

cuerpos
socialidad
sociabilidad
virtualidad

En el presente texto se analizan relatorías aportadas por estudiantes de dos universidades de México en las que recuperan experiencias sobre el regreso a las clases presenciales tras el confinamiento vivido durante la pandemia. Los/as jóvenes destacan: afectos de extrañeza de cara al encuentro con otros cuerpos; relatos de nostalgia sobre lo «perdido» durante el confinamiento (familiares, amistades, expectativas y valoraciones educativas); afectos alegres por el regreso a los establecimientos y por la posibilidad de otros procesos de aprendizaje-socialización; y una paulatina recuperación de espacios de negatricidad.

Abstract

Keywords

bodies
sociality
sociability
virtuality

This article analyzes the stories shared by students from two Mexican universities, in which they recount their experiences of returning to face to face classes after the lockdown experienced during the pandemic. The students emphasize affections of strangeness in the encounterings with other bodies; stories of nostalgia for what was «lost» during confinement (family, friends, educational expectations and assessments); joyful feelings about returning to school and the possibility of other learning-socialization processes; and a gradual recovery of negatricity spaces.

Recibido 18/11/2024 Aceptado 09/04/2025 Publicado 05/05/2025

AFECTOS, CORPORALIDAD, NEGATIVIDAD E (IM)POSTURA

Las experiencias de jóvenes universitarios/as durante el retorno a las clases presenciales

Por José Javier Contreras-Vizcaino
y Mayleth Alejandra Zamora-Echegollen

Introducción

Como docentes universitarios, hemos sido receptáculos de quejas y de malestares desde el inicio de la pandemia, tanto de colegas profesores/as, quienes se enfrentaron al aumento en la carga de trabajo y a la explotación recrudescida en los formatos de clases en línea, como de estudiantes, que denunciaron las dificultades que experimentaron durante la migración forzada de las clases presenciales a la modalidad virtual (Zamora-Echegollen & Contreras-Vizcaino, 2022a, 2022b).

En este escenario, buscamos recuperar las vivencias de jóvenes universitarios/as de México, quienes han hecho énfasis en los procesos afectivos que generó el regreso escalonado a la modalidad presencial. Durante el desarrollo de la investigación, que tuvo una duración de dos años, se sistematizaron 60 relatorías pertenecientes a estudiantes de dos universidades públicas de México: la [Benemérita Universidad Autónoma de Puebla \(BUAP\)](#) y la [Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco \(UAM-X\)](#), durante los meses de marzo a mayo de 2022.

El material recopilado se sistematizó a través de la teoría fundamentada y se analizó desde una perspectiva conceptual que retomó la teoría deleuziana de los afectos, discusiones acerca de la socialización y la socialidad en la presencialidad, su efecto en los procesos de aprendizaje, y el papel de la institución universitaria y del dispositivo escolar en las sociedades contemporáneas.

La información se organizó en cuatro categorías centrales: el regreso a clases presenciales, que incluye los procesos de preparación para «salir» a la universidad; los afectos y las sensaciones que provocaron la pandemia y el regreso al entorno físico, que incluyen afectos alegres y tristes, y un constante extrañamiento al retorno presencial; las similitudes y las diferencias entre las clases virtuales y presenciales, que incluyen una reflexión sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza, así como el papel de la socialización y la socialidad en el espacio universitario; y los posicionamientos de los/as estudiantes sobre el modelo híbrido, que incluye las ventajas y las desavenencias de su futura incorporación a los procesos de enseñanza.

En este texto, presentamos una de las vetas de análisis emergidas durante la investigación que busca mostrar la complejidad del retorno de lo virtual a lo presencial y los efectos de la pandemia en los modos de subjetivación de las/os jóvenes; debido a que observamos que el fenómeno de «migración forzada» de lo presencial a lo virtual descolocó a muchas/os estudiantes y las/os enfrentó al desconcierto afectivo ante la presencia del otro en el contexto del retorno a clases «normales» (Contreras-Vizcaino & Zamora-Echegollen, 2022). Asimismo, queremos destacar el papel del cuerpo y de la presencia del otro en los procesos educativos, las resistencias de las/os estudiantes ante un retorno al espacio físico universitario y otros procesos de negatricidad que se juegan en el espacio institucional (como el ocio, los rumores, las bromas, y los vínculos libidinales y afectivos entre pares y profesores/as), aspectos que resultan fundamentales en la experiencia escolar pero que desde las pedagogías más clásicas se suelen obviar.

Metodología

La metodología de la investigación se sustenta en las discusiones fenomenológicas que resaltan la importancia de investigar desde la perspectiva propia de los sujetos y de su experiencia sobre los fenómenos sociales que los atraviesan (Taylor & Bogdan,

1987). Por ello, se considera un método inductivo que pretende recuperar y sistematizar relatos, narraciones, observaciones y reflexiones particulares en torno a un fenómeno para alcanzar conclusiones generales.

Respecto del terreno de investigación, la elección estuvo condicionada a los espacios laborales en los cuales desempeñamos nuestras tareas docentes: la licenciatura en Psicología de la UAM-X y la licenciatura en Sociología de la BUAP.¹ Ambas universidades pertenecen al sector público de la educación superior en México. La UAM-X cuenta con carácter federal, se ubica al sur de la Ciudad de México y ofrece 18 licenciaturas; la BUAP guarda carácter estatal, cuenta con unidades en diferentes municipios del estado y ofrece un total de 81 licenciaturas.

Para la recuperación de las experiencias se invitó a estos grupos (60 estudiantes en total, 17 de la UAM-X y 43 de la BUAP) [ver [Apéndice metodológico](#)], a reflexionar, mediante una relatoría o ensayo, sobre las experiencias, las emociones, los afectos y las impresiones relacionadas con su regreso a clases presenciales. Con la finalidad de estimular la redacción, se propusieron las siguientes preguntas detonadoras: ¿Cómo es el regreso a clases presenciales? ¿Cuáles son las sensaciones, afectos o emociones que les despierta el regreso? ¿Qué elementos de la universidad se hacen notar en el regreso? ¿Cuáles son las diferencias y las similitudes entre las clases virtuales y las presenciales?

Para el análisis de las relatorías, se utilizó la teoría fundamentada que se basa en dos estrategias: la comparación constante y el muestreo teórico (Strauss & Corbin, 1998).

La comparación constante implicó un proceso de codificación abierta y otro de codificación axial que derivaron en la sistematización de las experiencias a través de cuatro categorías principales: regreso a clases presenciales; afectos; diferencias entre la virtualidad y la presencialidad; y otras. Una vez realizado el proceso de identificación, se pasó a la codificación selectiva de aquellas categorías periféricas que se relacionan con las centrales (Strauss & Corbin, 1998) [[Cuadro 1](#)]. De este modo, la categoría central «regreso a clases presenciales» contiene categorías periféricas como rutinas, retos, socialización, interacción, conocer gente, reencontrarse con amigas/os y docentes, libertad de salir. Para la categoría «afectos», los elementos periféricos son emoción, alegría, felicidad, ilusión, motivación, curiosidad, entusiasmo, extrañeza, nerviosismo, ansiedad, miedo, timidez, nostalgia, tristeza, inseguridad. En la categoría «diferencias entre la virtualidad y la presencialidad», se relevan los

elementos: tiempo de transporte, gastos, aprendizaje, tecnología, participación del grupo en clases, práctica de medidas sanitarias y preventivas, instalaciones universitarias, gestión de tiempos y de actividades, uso de materiales para tomar clases, comunicación entre estudiantes y docentes. Finalmente, en la categoría «otras» se engloban el modelo híbrido, la culpa y la distinción social (Contreras-Vizcaino & Zamora-Echegollen, 2022).

CUADRO 1 RESULTADO DEL PROCESO DE CODIFICACIÓN	
CATEGORÍAS CENTRALES	CATEGORÍAS PERIFÉRICAS
REGRESO A CLASES PRESENCIALES	rutinas, retos, socialización, interacción, conocer gente, reencontrarse con amigos y con docentes, libertad de salir
AFECTOS	emoción, alegría, felicidad, ilusión, motivación, curiosidad, entusiasmo, extrañeza, nerviosismo, ansiedad, miedo, timidez, nostalgia, tristeza, inseguridad
DIFERENCIAS ENTRE VIRTUALIDAD Y PRESENCIALIDAD	tiempo de transporte, gastos, aprendizaje, tecnología, mayor participación del grupo en clases, práctica de medidas sanitarias y preventivas, instalaciones universitarias, gestión de tiempos y actividades, uso de materiales para tomar clases, comunicación entre estudiantes y docentes
OTRAS	modelo híbrido, culpa y distinción social
Fuente: elaboración propia	

El muestreo teórico, en tanto, consistió en construir un marco interpretativo y analítico para la información obtenida y sistematizada durante la comparación constante (Strauss & Corbin, 1998). Para las experiencias referentes a los afectos que produjo el regreso a la presencialidad, se retoma la apuesta de Gilles Deleuze (1978, 2002, 2008) quien los considera desde una perspectiva históricamente situada. En el caso particular de los efectos relacionados con el dispositivo escolar y con la institución universitaria, se recuperan las propuestas de Michael Foucault (1975 [2003]), Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría (1991), Stephen Ball (1993), Cornelius Castoriadis (2013), René Lourau (2001) y Roberto Manero Brito (2022).

Finalmente, encontramos prudente incluir la discusión acerca de la relevancia fundamental de la socialización en los procesos de aprendizaje y de constitución de los sujetos (Moreno Hernández, 2017).

Sobre la base de las primeras categorizaciones, publicadas en un trabajo anterior (Contreras-Vizcaino & Zamora-Echegollen, 2022), y algunos de cuyos resultados sintetizamos aquí, proponemos una segunda categorización que no anula sino que enriquece la primera y nos desplaza para profundizar en las condiciones que atraviesan a las juventudes en las sociedades contemporáneas. Las categorías que desarrollamos para este escrito, y en torno a las cuales se constituyen los apartados que se ofrecen a continuación, comprenden: afectos, cuerpo y corporalidad; miedo y presencia del otro; negatricidad e (im)postura en la escuela.

Resultados

Las categorías alcanzadas como resultado de la primera sistematización, «regreso a clases presenciales» y «afectos», nos permiten construir un puente con esta nueva apuesta para revisar las experiencias de los/as estudiantes que participaron. Respecto de la primera, «regreso a clases presenciales», se relevan en los relatos los siguientes aspectos: desafíos que supone el retorno a las rutinas anteriores a la pandemia (levantarse temprano, preparar los alimentos, alistar el material escolar); posibilidad de liberarse, en cierta medida, de las dinámicas familiares, salir de casa, y disminuir las actividades domésticas y de cuidados agudizadas por la pandemia; reencontrarse con amistades que dejaron de frecuentar o conocer en persona a compañeros/as de clase en entornos virtuales (Zamora-Echegollen & Contreras-Vizcaino, 2022b; Contreras-Vizcaino & Zamora-Echegollen, 2022).

En cuanto a la segunda categoría, «afectos», descubrimos las narraciones afectivas de los/as estudiantes, quienes refieren experimentar alegría, ilusión, felicidad y curiosidad por el regreso a las clases presenciales; aunque, simultáneamente, reconocen que sienten nerviosismo, miedo y ansiedad por salir de casa o por estar físicamente en la universidad y tener que relacionarse con compañeros/as y con docentes.

Lo que [más] me emociona, y probablemente sea muy obvio, es el hecho de poder ver nuevamente a compañeros y maestros (caras conocidas). Aunque sea un muy breve periodo de tiempo, el poder conversar con ellos un poco me trae una cierta satisfacción que no sé cómo describirla. Supongo que el confinamiento de igual forma [pasó] factura, porque, aunque me guste conversar con compañeros, el ver nuevamente [tanta] gente reunida en un mismo lugar (la universidad, en general) también me da ciertos momentos de incomodidad o ansiedad...

Por momentos es difícil caminar por las instalaciones sin sentir alguna especie de miedo, es por esto que me molestaba el faltar una semana de los días destinados para clases presenciales, ya que perdía ese progreso de adaptarme a ver mucha gente en un mismo sitio. Pero a pesar de sentir esa incomodidad, el ir a las instalaciones de la universidad me daba como un impulso para hacer las actividades que tenía planeadas en el día o incluso para hacer ciertos [trámites] de la universidad. Dicho de otra forma, me sentía con más energía ese día donde tocaba la clase presencial (Relatoria 9CCS, estudiante de la BUAP, 2022).

La tensión y la simultaneidad de afectos alegres y tristes visibiliza la complejidad del encierro y del periodo de aislamiento social vividos durante la pandemia. En este sentido, consideramos que la inseguridad, la ansiedad y el miedo que genera acercarse a otras personas son elementos periféricos y transversales a las categorías «regreso a clases presenciales» y «afectos», en la medida en que los/as estudiantes se descubrieron incómodos/as a la hora de entablar conversaciones o de generar vínculos con sus pares (Contreras-Vizcaino y Zamora-Echegollen, 2022). Algunos/as estudiantes, mencionan sentir inseguridad sobre qué decir al hablar, al tiempo que relatan sensaciones de incomodidad y de extrañeza frente a la corporalidad de las otras personas: «Al llegar a la universidad, por primera vez en dos años, la primera emoción que experimenté fue extrañeza, y un poco de nostalgia. No me sentí muy cómodo durante los primeros días del regreso (Relatoria 25CCS, estudiante de la BUAP, 2022). Asimismo, en una cantidad importante de relatorías destacan descubrirse tristes: «Realmente, el sentimiento que tuve durante el confinamiento fue tristeza, confusión, desesperación...» (Relatoria 8TSS, estudiante de la BUAP, 2022).

Algunos/as estudiantes vinculan la tristeza con la nostalgia de aquello que se perdió producto de la pandemia. Hacen referencia a la muerte de familiares y de personas conocidas, o a la pérdida de experiencias «propias de su edad», de la juventud y de la universidad. Otros/as recuerdan con nostalgia «las cosas» (el mundo) previas a la pandemia, ante la incertidumbre del cambio social, y se preguntan si el mundo «regresará a ser el de antes» (Contreras-Vizcaino & Zamora-Echegollen, 2022).

Regresar, y ver que «la vida universitaria» no es como antes, es triste. Ya no hay puestos de comida, ni de libros o baratijas que se vendían en el pasillo que separa la facultad de Administración de la de Derecho y Ciencias Sociales; los puestos que se encontraban en la calle han disminuido y, al menos para mí, la confianza de consumir en ellos se fue. Al entrar al salón de clases, es bueno ver la cara de los compañeros a los que solo escuchaba por la plataforma, me genera placer ponerle rostro a esas voces desconocidas que he escuchado por más de dos años (Relatoría 6CCS, estudiante de la BUAP, 2022).

De este modo, el primer análisis de las dos categorías presentadas nos permitió identificar las condiciones materiales y de posibilidad de los/as estudiantes ante el proceso de regreso a clases presenciales y, también, la simultaneidad de afectos alegres y tristes que se produjeron en dicho tránsito. Si bien existe un conjunto de condiciones y de afectos que puede ser generalizable a toda la población universitaria, es importante señalar que existe una particularidad en las experiencias de los/as estudiantes por el hecho de «ser jóvenes», una característica que consideramos importante frente a otros grupos de la población universitaria.

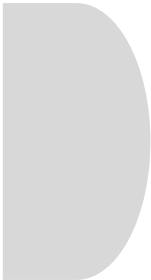
El hecho de que «sean jóvenes» quienes relatan sus experiencias las dota de una significación distinta, pues potencia y sitúa un conjunto de preguntas que tenemos respecto de nuestras sociedades contemporáneas. Entre ellas, ¿qué efectos tuvo la pandemia en el cuerpo social y en los cuerpos de los/as jóvenes universitarios/as? ¿Cómo resultaron afectados los procesos de socialidad y de socialización de los que son parte? ¿Existieron modificaciones en el dispositivo educativo de la institución universitaria? ¿Cómo experimentan los/as jóvenes dichas modificaciones? ¿Cuáles son las estrategias de resistencia que ejercen ante los dispositivos de control y de vigilancia de la institución universitaria?

La batería de preguntas relanzadas nos permitió interpretar desde otro lugar y con otros objetivos las relatorías recabadas, lanzándonos hacia un nuevo ejercicio de escucha de las experiencias de nuestros/as estudiantes. Por ello, las categorías hasta aquí presentadas sirven como introducción para profundizar en tres nuevos aspectos que resultan de este ejercicio analítico: afectos, cuerpo y corporalidad; miedo y presencia del otro; negatricidad e (im)postura en la escuela.

Afectos, cuerpo y corporalidad

Durante la pandemia, muchos/as autores/as imaginaron que las TIC se convertirían en «herramientas que pueden prescindir del cuerpo» en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; sin embargo, cada vez son más los estudios en los que se discuten las limitaciones de las modalidades virtuales y en línea (Castillero, 2021, p. 190). Para Carolina Escudero (2014): «El uso del cuerpo supone la reflexión, en los límites de la práctica, de lo que podemos hacer con lo aprendido, con su racionalidad, con su dimensión de saber, de acción con los otros y con uno mismo» (p. 8).

La presencialidad de los cuerpos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje produce encuentros distintos a los que se generan en contextos educativos de virtualidad. Las instancias presenciales propician tesituras que involucran los sentidos en su complejidad –no, exclusivamente, la vista y el oído–, por ejemplo, en relación con los olores que emanan de los otros cuerpos o con la temperatura que se percibe en las aulas, en los pasillos; también, en la propiocepción de ubicarse en el espacio respecto a la incomodidad de la silla, de sentirse somnoliento por el calor encerrado en el salón o de la indisposición ante la cercanía de los otros cuerpos. Es decir, la corporeidad² resulta un elemento fundamental en la vida de los sujetos, puesto que constituye el punto de partida de y para la experiencia.



El ser humano es corpóreo, es decir, un ser de carne y hueso, un ser que habita un lugar en el mundo desde su existencia y, al mismo tiempo, es habitado por múltiples dimensiones que reposan sobre su existir corpóreo como posibilidad; el lenguaje, el pensamiento, la sensibilidad, las funciones biológicas y orgánicas así como las construidas socialmente tienen razón de ser en la corporeidad, esa que nos hace ser humanos (Orrego Noreña & Jaramillo Ocampo, 2019, p. 95).

Por ello, sostenemos que la corporalidad va más allá de entender el cuerpo desde el presupuesto biológico, pues existe más allá de la función reactiva frente a los estímulos del ambiente o del desarrollo evolutivo. En este sentido, los cuerpos jóvenes en la universidad habitan posiciones particulares que les permiten ciertos ejercicios de poder como «estudiantes». El cuerpo de los/as estudiantes condiciona y posibilita un conjunto de experiencias subjetivas que resultan particulares para los otros cuerpos que habitan la universidad. Asimismo, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, el cuerpo joven en tanto corporalidad existe como «espacio posible para la construcción de un vínculo subjetivo con el saber puesto en juego» (Escudero, 2014, p. 6). Como se expresa en una de las relatorías:

[...] por la modalidad de la UAM, en donde me encuentro con las mesas en círculo y viendo de frente a mis compañeros, sentí como una igualdad ante el profesor y mis compañeros, todos compartiendo lo que pudieran saber para construir el tema que estuviéramos viendo, y no como si fuera solo una exposición del profesor. Me sentí incluido con esta forma de enseñar. En cuanto a la relación con mis compañeros, fue muy extraño el no conocer a muchos en persona y poco a poco ponerle una cara a esas voces que se escuchaban en zoom, ponerles un cuerpo y ver que eran más altos de lo que me imaginaba, más tiernos, el estilo de vestimenta que tenían, las expresiones que hacen al hablar... Me emocionó, en cierta forma, ir conociéndolos, ya que claramente no era lo mismo que estar atrás de una computadora. Creo que llegamos con miedo, pena y, hasta cierto punto, sin saber cómo acercarnos, pero durante estas semanas todo eso fue desapareciendo (Relatoría 4SC, estudiante de la UAM-X, 2022).

La narración destaca la complejidad de la experiencia corpórea, por ejemplo, en aquello que produce la distribución de las sillas, en tanto dispone ciertos vínculos entre los diferentes cuerpos (el propio, el de los/as compañeros/as y el del docente). Como señala el estudiante, esta disposición posibilita la producción de una experiencia pedagógica diferente: «la sensación de inclusión» en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En esta narración, también se destaca que la presencia de los otros cuerpos produce extrañeza y emoción, así como miedo de acercarse ante la necesidad de «relacionarse de nuevo».



[...] la corporalidad juega un rol fundamental para el modo de subjetivación de los estudiantes. Las condiciones en las que se da la socialización en general, al interior de la institución universitaria, son imposibles de comparar cuando se intentan producir y desplegar en contextos o entornos virtuales (Contreras-Vizcaino & Zamora-Echegollen 2022, p. 86).

La corporalidad resulta, así, uno de los elementos fundantes del dispositivo escolar; se constituye en el espacio, en el topos (Foucault, 2008) y en el territorio (Deleuze, 2008) en donde se ejercen las tecnologías del yo y las relaciones de poder para la producción de «cuerpos dóciles y de subjetividades ad hoc a la sociedad capitalista y a la ciudadanía» (Contreras-Vizcaino & Zamora-Echegollen, 2022, p. 85).

Este proceso de producción de cuerpos dóciles se configura a lo largo de la vida escolar a partir de diferentes dispositivos que tendrán «la capacidad de capturar, determinar, interceptar, moldear, controlar y asegurar gestos, comportamientos, opiniones y discursos» (Zamora-Echegollen & Contreras-Vizcaino, 2022b, p. 14). La mayoría de estas estrategias se invisibilizan, son silenciosas y resultan difíciles de discernir, tanto por el estudiantado como por el profesorado. No obstante, la cancelación o la transformación que algunas de estas tecnologías de control y de vigilancia, que subyacen al dispositivo escolar, experimentaron con la modalidad virtual permitieron que durante el regreso a la presencialidad se hicieran visibles y, con ello, que pudiera problematizarse su existencia.



El regreso paulatino ha sido más difícil de lo esperado. [...] Me sorprendí cuando algún maestro me llamó la atención por estar distraída en el teléfono, o por no entender cómo relacionarme con mis compañeros, tomar apuntes a partir de un pizarrón, saber a qué altura del salón sentarme porque la miopía no me permite ver demasiado lejos o tener que definir qué llevar en mi mochila. Las cosas más rutinarias y simples fueron toda una aventura que, aunque tuvo sus desafíos, logré sobrellevar con éxito (Relatoría 5TSS, estudiante de la BUAP, 2022).

De las relatorías se desprende que durante el regreso a las actividades presenciales se visibilizaron una serie de aspectos, aparentemente sencillos o cotidianos (como tomar notas a partir de lo escrito en el pizarrón o saber donde sentarse para ver bien), que afectaron la corporalidad de los/as estudiantes de maneras diversas:

a través de la incomodidad, el miedo, el desconcierto. Estos aspectos se relacionan con mecanismos de disciplinamiento que disponen al cuerpo para estar en el espacio escolar de determinadas formas. Su descubrimiento produjo en los/as estudiantes cierto malestar, que les implicó, a su vez, desplazamientos en la forma de estar y de ser consigo mismos y con los demás.

Los afectos que produjo el regreso presencial a las clases posibilitaron el ejercicio reflexivo que permitió problematizar la corporalidad en la institución universitaria. Esta experiencia afectiva y reflexiva puso en evidencia la existencia de otros cuerpos y relevó la importancia de la convivencia con los otros en la producción del sí mismo. Asimismo, la convivencialidad adquiere una significación fundamental para la experiencia del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y denota una diferencia considerable respecto de la modalidad virtual.

De los elementos que se hacen notar [en el regreso a lo presencial] podría destacar la convivencia en un espacio donde se comparten los mismos intereses académicos, así como las preocupaciones. Recuerdo que en línea les mandaba mensajes a mis amigos sobre ciertas dificultades en algunas materias, pero se quedaba ahí. Cuando fui era más reconfortante estar hablando de eso y de otras muchas cosas... (Relatoría 7CCS, estudiante de la BUAP, 2022).

En mi experiencia, las clases presenciales y las virtuales mantienen más diferencias que similitudes, puesto que ambas detonan de cierta manera un margen diferenciador entre la relación estudiante-maestro-aprendizaje, [...] las clases presenciales son más dinámicas y con interacción social (Relatoría 30CCS, estudiante de la BUAP, 2022).

En las relatorías, se destaca el rol de la corporalidad en los procesos de socialidad y de socialización en la institución universitaria. La socialidad se refiere a los procesos entre pares, de tipo horizontales (como la plática casual «reconfortante» que supone, por ejemplo, comentar las dificultades que se experimentan en la clase, si hay dudas, si no se escuchó bien, o lo que llamaríamos las «pláticas de pasillo» sobre lo visto en clase). La socialización, en tanto, apunta a la relación social que se establece entre estudiantes y docentes, especialmente, la relación social jóvenes-adultos/as que implica el ejercicio de relaciones verticales de poder (como la posibilidad del docente

de vigilar y de sancionar la desatención de los/as jóvenes en la clase pero, también, la posibilidad de estar para resolver las dudas académicas que se presentan). En particular, en el segundo fragmento se reconoce el dinamismo que adquiere la relación «estudiante-maestro-aprendizaje» en la presencialidad de los cuerpos (Bauleo, 1977; Le Breton, 2000; Contreras-Vizcaino & Zamora-Echegollen, 2022).

Si bien la presencialidad potencia juegos más dinámicos entre los cuerpos y el desplazamiento de su disposición para el aprendizaje, tal como se expone en el siguiente apartado, los/as estudiantes refieren al impacto profundo de la pandemia en relación con los afectos tristes que les produce la presencia del otro en los procesos de socialidad y de socialización que experimentan sus cuerpos.

El miedo y la presencia del otro

Durante la pandemia, algunos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje procuraron ser subsanados con medios electrónicos y digitales. No obstante, estos se concentraron en el aspecto más inmediato de la institución escolar: la enseñanza de los contenidos académicos. En sentido inverso, fue claro que se desdibujaron otras cuestiones fundantes de la institución, como la producción de subjetividades gobernables y de cuerpos dóciles, para lo que se ponen en juego diversos dispositivos de control y de vigilancia, como la mirada del docente frente al grupo, el examen o el disciplinamiento de los cuerpos (Zamora-Echegollen & Contreras-Vizcaino, 2022b).

Asimismo, se canceló una serie de elementos menesteres para la socialización y la socialidad que guardan relación con la corporalidad, una dimensión que interviene en los procesos educativos y que suele naturalizarse. En este sentido, el regreso a las clases presenciales produjo afectos que denominaremos tristes, en la medida en que disminuyen la potencia del sujeto, al agotarlos y drenarles energía y capacidad de agencia (Deleuze, 1978).

En las relatorías, los/as estudiantes reiteraron que los afectos tristes se expresaban en la forma de una sensación de miedo ante el regreso, el espacio físico, y la posibilidad de perderse a sí mismos y frente a los otros. Como se manifiesta en algunas reflexiones: «En ocasiones, ir a la uni y encontrarme con otras personas me da miedo» (Relatoría 16SC, estudiante de la UAM-X, 2022); «[...] no sabía qué pasaría el

primer día de clases, tenía miedo de hablarle a los demás, de perderme en la escuela, tenía miedo de muchas cosas» (Relatoría 8SC, estudiante de la UAM-X, 2022).

Sin duda, el miedo está significado por el riesgo al contagio de covid-19, empero, también se relaciona con el temor a «no saber» cómo relacionarse con sus compañeros/as. La pandemia implicó un corte espacio-temporal en el que se abrió una especie de vacío social que afectó la subjetividad de los/as jóvenes, en especial, ante los procesos de socialidad y de socialización.

[...] el regreso a clases no fue para nada igual que antes, despertó sentimientos de incertidumbre y un poco de nostalgia, porque aun no siento que haya regresado de la pandemia. Lo que estaba [...] antes de la pandemia fue la presencialidad y no solo en clases... (Relatoría 5CCS, estudiante de la BUAP, 2022).

Ahora, que por fin hemos regresado a clases presenciales, se me hace muy raro convivir con mis compañeros.
No sé si realmente el estar encerrado afectó mi forma de relacionarme con las personas, porque yo siento que siempre he sido así.
Siempre me costó mucho relacionarme con los demás, pero ahora pareciera que aumentó la dificultad
(Relatoría 3SC, estudiante de la UAM-X, 2022).

Como lo han trabajado autores como Martín Heidegger, Emmanuel Levinas, Michel Foucault o Bolívar Echeverría, la presencia del otro es una dimensión menester en la producción de la subjetividad (Gasca Salas, 2005). Es decir, la constitución del sujeto –el ser en el mundo– se da, en gran medida, a partir de las relaciones sociales y del vínculo que establece con los otros. La subjetividad es un espacio en el que tienen lugar procesos que dotan de sentido a la relación del sujeto con el mundo (Deleuze, 1978). Por ello, la relación con los otros es requisito para la constitución del sujeto, en tanto permite significar la experiencia a partir de la diferencia y la similitud con lo diferente, lo extraño, lo ajeno (Foucault, 2003, 1961 [2020]). Este elemento será fundamental para la constitución como sujeto, en tanto permite coagular,³ con cierta coherencia, la experiencia con en el mundo, dándole continuidad y estabilidad a la existencia (Deleuze, 1978; Zamora-Echegollen, 2021).

No obstante, la relación con el otro –la otredad– se puede experimentar con miedo, temor, recelo, asco o rechazo. En el contexto de la pandemia, lo otro representaba un riesgo ante la posibilidad de contagio, lo que en muchos/as estudiantes produjo miedo; durante el regreso escalonado, a esto se sumó el temor ante la «extrañeza» de no saber cómo relacionarse con los otros: «Estar presencial en las clases de la universidad, para mí fue algo incómodo y muy extraño, ya que al regresar después de tanto tiempo me desacostumbré a estar rodeada de todos mis compañeros» (Relatoría 9SC, estudiante de la UAM-X, 2022).

El confinamiento produjo la enajenación frente a la presencia del otro e impactó, directamente, en la subjetividad de algunos/as jóvenes durante el regreso a las actividades presenciales. Como se desprende de los relatos, en la cotidianidad de la vida universitaria se releva la disminución de la potencia subjetiva y un dislocamiento de la propia corporalidad: «Con el *zoom*, me desacostumbré a hablar, me volví más tímido y, ahora que regreso, me doy cuenta que me cuesta mucho tomar la palabra. Espero que las repercusiones negativas vayan desapareciendo con el transcurso de las clases» (Relatoría 4SC, estudiante de la UAM-X, 2022).

Asimismo, la mera presencia de los/as compañeros/as afectó la experiencia del retorno de manera triste, al tiempo que produjo «situaciones de incomodidad» ante el des-conocimiento del otro; incluso, cuando ya se conocían por haber cursado en forma presencial, previo a la pandemia, o en forma virtual, durante el confinamiento.

15

Al estar en un salón de clases puedo percibir situaciones de incomodidad y que nos es un poco más difícil relacionarnos entre compañeros. A pesar de que algunos ya nos conocíamos, es como volver a conocer a las personas, y con los compañeros que tuvimos que trabajar de manera virtual, y no conocíamos en persona, es un poco extraño relacionarse (Relatoría 20CCS, estudiante de la BUAP, 2022).

El desplazamiento de la subjetividad producida durante la pandemia, generó, a su vez, un sentido de extrañeza de los/as propios/as jóvenes para sí y para con la presencia de los otros. En las relatorías, se denota el trabajo sobre sí y el esfuerzo que esto les implica: «Extrañaba mucho estar en un salón y hacer apuntes. Me sigo adaptando, porque me volví antisocial, me aislé mucho y, a veces, me siento rara por no hablarle a los demás» (Relatoría 5SC, estudiante de la UAM-X, 2022).

Por un lado, el retorno a las clases presenciales permite relevar la dimensión de la corporalidad y de la presencia del otro en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de socialidad y de socialización que tienen lugar al interior de la institución universitaria; en particular, en lo que se refiere a los cuerpos jóvenes de los/as estudiantes. Por otro lado, posibilita visibilizar el peso que tienen los dispositivos escolares de vigilancia y de control en la producción de subjetividades. Sin embargo, en todo ejercicio de poder existen estrategias de resistencia y líneas de fuga frente a la vigilancia y el control. ¿Cuáles fueron las estrategias de resistencia de los/as jóvenes universitarios/as durante el regreso de la pandemia?

La negraticidad y la (im)postura en la escuela

Entre los elementos que fueron cancelados por la virtualidad y por el confinamiento, se encuentran las dinámicas «extra-áulicas», relacionadas, por lo general, con los procesos de socialidad entre pares y con aquellas actividades de la cotidianidad escolar que suelen verse como «tiempo perdido»: el radio pasillo (rumores y chismes) y las pláticas cotidianas que mezclan desamores, discusiones teóricas vistas en clase y angustias de la vida familiar; todas envueltas en las aglomeraciones entre clases, cafeterías y jardines (Ardoino, 2002; Manero Brito, 2022).

Los/as estudiantes narraron con nostalgia estos momentos elementales de la vida universitaria: «[...] extrañaba ir a la escuela y relacionarme con mis compañeros» (Relatoría 3SC, estudiante de la UAM-X, 2022); «[extrañaba] la facilidad con la que conectas con los compañeros de clase, pues antes era algo que se daba por sentado y ahora te das cuenta que el tiempo en común que pasas fuera de clase es crucial para hacer amigos» (Relatoría 7SC, estudiante de la UAM-X, 2022).

Otros/as estudiantes hacen énfasis en «lo perdido» durante las clases virtuales y en la importancia de los espacios físicos para su experiencia en la universidad:

[...] me perdí esa deliciosa convivencia que se da al interior de las puertas de una escuela, esas miradas de enamoramientos fugaces, la comida repentina entre clases, para quejarnos o regocijarnos de nuestros profesores, las tareas, los exámenes, el transporte. A mí me encanta el transporte público, sobre todo, el metro (Relatoría 14SC, estudiante de la UAM-X, 2022).

[...] recuerdo salir de clase deseando saciar el hambre con el sabor de un burrito, mientras escuchaba a mis camaradas vacilar con pláticas de existencialismo y filosofía. No importaba que en esos días no entendiera mucho de lo que hablaban, disfrutaba lo delicioso que resultaba la fonética de aquellas profundas palabras que ponían a trabajar mi limitado saber
(Relatoría 6SC, estudiante de la UAM-X, 2022).

Analizar las relaciones sociales que se generan al interior de la institución educativa no implica solo develar las tecnologías de poder sobre los cuerpos o los dispositivos de control y de vigilancia, sino relevar la capacidad de agenciamiento de los sujetos jóvenes que crean resistencias y líneas de fuga ante el ejercicio de poder y de sujeción (Deleuze, 2008). En este sentido, los relatos dan cuenta de la manera en la que se construyen espacios de ocio, de diversión y de cariño, así como de otras formas de socialidad que son parte de la experiencia educativa.

De este modo, los/as jóvenes universitarios/as desarrollan formas de resistencia que Manero Brito (2022) define como parte de una impostura ante las tareas a cumplir por el grupo, las cuales, generalmente, están formuladas en términos de lo académico. No obstante, también encontramos resistencias al cambio (de las dinámicas escolares, del propio grupo) y al dispositivo de la «escuela examinadora» y de los dispositivos de disciplinamiento, de control y de vigilancia. En palabras del autor, «desde la perspectiva elaborada por J. Ardoino, debemos pensar esta “impostura” como una de las formas que adquiere la negatricidad de los estudiantes en el contexto escolar» (p. 12).

En términos generales, Manero Brito (2022) define a la negatricidad como «la acción de los sujetos investigadores en el sentido de desarmar, frustrar, las estrategias de conocimiento del investigador» (p. 14). En este caso, la negatricidad se concibe como aquellas acciones del grupo para desarmar y para frustrar algunas de las estrategias del dispositivo escolar, como aquellos supuestos sobre que la escuela es solo para aprender conocimientos y que en ella los cuerpos están para ser disciplinados, examinados. La negatricidad aparece, entonces, como una fuerza de resistencia que produce una (im)postura de los cuerpos, supuestamente dóciles, frente a los dispositivos de disciplinamiento y de control (Foucault, 1994, 2008).

En el escenario institucional de la universidad, los/as jóvenes crean espacios de socialidad lúdicos, de creatividad, de producción de afectos alegres que potencian la energía del sujeto en espacios que posibilitan encuentros que los hacen sentir bien y que permiten su agenciamiento en tanto sujetos jóvenes (Deleuze, 1978).

Me alegré del regreso por la posibilidad de reencontrarme con mis compañerxs de generación y con quienes había conocido de otras generaciones mientras había confinamiento. No es lo mismo quedar en algún lugar y vernos que estar en la universidad con ese rol de estudiantes. Además, pienso que es muy importante y necesario para el aprendizaje el hecho de estar presentes en una clase para entender de mejor manera los diferentes diálogos. Me entusiasmaba escuchar a lxs compañerxs, tanto de mi generación como de otras que no participaban en clase virtual (incluyéndome)
(Relatoría 8CCS, estudiante de la BUAP, 2022).

El regreso a clases se sintió como el primer día de universidad. Todo estaba tan vacío y solitario... Recuerdo que caminé desde la biblioteca central hasta la facultad y solo encontré dos personas. Al final, aunque me fui emocionada de ver todo de nuevo, me di cuenta que le hacía falta lo más importante, nosotros. Los estudiantes somos el pilar fundamental para la universidad, somos la razón de que esta exista. Creo que la nueva normalidad es muy triste porque es muy solitaria, porque no tienes la calidez de un saludo y tampoco la interacción
(Relatoría 2CCS, estudiante de la BUAP, 2022).

En esta relatoría, observamos el proceso reflexivo respecto de que la universidad está constituida, también, y fundamentalmente, para y por los/as estudiantes, quienes le dan vida, tanto al establecimiento como a la propia institución. Asimismo, se enfatiza la necesidad de tener contacto con otras personas, la calidez que brinda un saludo y la importancia de las palabras de los otros para el trabajo sobre sí.

No podemos dejar de mencionar que en la UAM Xochimilco, durante el período de regreso a clases presenciales, algunos espacios (como los jardines, la biblioteca y la cafetería) se encontraban clausurados, y no solo formalmente, sino que, de hecho, estaban cercados por cintas que impedían el acceso, en particular, a los jardines. Habían sido clausurados por falta de mantenimiento y porque constituían «espacios

de riesgo». Ante esto, lo interesante fue que los/as jóvenes fueron arrancando las cintas y que, para el final de la primera semana, los espacios habían sido «recuperados» y ocupados por los/as estudiantes. Esta imagen resulta significativa en cuanto al ejercicio del poder y a la (im)postura del cuerpo de los/as jóvenes universitarios que, si bien concurren a clases para formarse como futuros trabajadores, también asisten a los establecimientos para vivir experiencias que van más allá de la transmisión de conocimientos y de las relaciones jerárquicas de socialización con docentes y autoridades universitarias.

Conclusión

El presente artículo constituye una nueva lectura sobre el conjunto de relatorías que fueron aportadas por nuestros/as estudiantes durante el retorno a las clases presenciales en dos universidades públicas de México. Por nuestra parte, el regreso implica la apuesta por sostener la dignidad epistémica del relato de los/as jóvenes y su potencia para impulsar procesos de reflexión teórica en las ciencias sociales.

En este trabajo, abordamos algunas vetas de análisis que si bien habían quedado expuestas en otra publicación que se desprende de este estudio (y que fueron organizadas en torno a las categorías regreso a clases presenciales, afectos, diferencias entre las modalidades y otras) no habían podido ser profundizadas y que, hemos desarrollado aquí: afectos, cuerpo y corporalidad; miedo y presencia del otro; y, negatricidad e (im)postura en la escuela.

En relación con la corporalidad, podemos destacar que al interior de la institución universitaria instituida el cuerpo joven se entiende, generalmente, como cuerpo dócil –reducido a sus funciones biológicas–, pasivo y dispuesto –en tanto receptáculo de contenidos académicos–. En conclusión, se trata de un cuerpo naturalizado que está ahí para ser formado y disciplinado.

La emergencia sanitaria, reflexionada a través de las palabras de los/as jóvenes, pone en evidencia que el cuerpo joven es más que eso. La ausencia de la dimensión corpórea en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tuvieron lugar durante la pandemia implicó el empobrecimiento de la experiencia en el reconocimiento de su propia corporalidad y la de los otros.

El regreso presencial a las clases abrió un espacio que produjo y que posibilitó el ejercicio reflexivo para problematizar una serie de malestares y de afectos tristes que experimentaban durante el confinamiento, pero que no les permitían discernir qué era exactamente lo que les ocurría, por qué se sentían así, por qué el aprendizaje no era el mismo y que ese algo que les hacía falta eran los cuerpos.

En la presencialidad, el cuerpo de los otros hizo evidente la diferencia en el vínculo social que se había establecido durante la virtualidad. Las relatorías sobre el reencuentro con los/as compañeros/as de quienes se habían separado debido al confinamiento o la experiencia del encuentro con aquellos/as con quienes tomaron clases virtuales durante dos años, pero que no conocían «personalmente», ponen al descubierto la relativa clausura de la dimensión corporal en las clases virtuales.

Ahora bien, los espacios del reencuentro y del encuentro produjeron experiencias afectivas tristes que los/as jóvenes relacionan con el miedo y con la incomodidad. En particular, los cuerpos jóvenes se descubrieron incapaces o inseguros para acercarse a los otros, para entablar vínculos de socialidad, para in-corporarse a las relaciones jerárquicas de socialización con los/as docentes y para estar-ahí, en la universidad, como estudiantes.

Asimismo, en el proceso de retorno presencial se recuperaron elementos que se habían cancelado durante el confinamiento: el uso de los espacios extra-áulicos, de negatricidad y de (im)postura ante la institución universitaria. La corporalidad ocupó, poco a poco, los espacios otros, como los jardines, los pasillos, las entradas, la cafetería, los campos; es decir, los/as estudiantes se acuerparon para hacer esas otras cosas que le dan vida y que dotan de sentido a la experiencia de los cuerpos jóvenes en la institución universitaria.

A partir de estas experiencias, consideramos importante tomar con precaución ciertos deseos por la implementación acrítica de las TIC y de los modelos híbridos en la institución escolar en el futuro cercano. En este texto, queda evidenciado que aquellas miradas que consideran un «éxito» rotundo las clases en línea y virtuales desarrolladas durante la contingencia sanitaria, reducen la complejidad de las múltiples dimensiones que se entrelazan y que dan sentido a la existencia de la institución universitaria y, más aún, que niegan la potencia y la capacidad reflexiva de los/as jóvenes.

En este sentido, el objetivo transversal de este texto es posicionar la propia voz de los/as estudiantes que, una y otra vez, señalan que si bien la virtualidad fue necesaria durante el confinamiento también produjo efectos perversos y afectos nocivos, todo lo cual resalta la imposibilidad de suplir la complejidad que implica la educación presencial.

Por nuestra parte, queda enunciada la sospecha ante la supuesta inevitabilidad del uso de TIC para los diferentes procesos de enseñanza y de aprendizaje: ¿realmente es inevitable y deseable la migración hacia la virtualidad? ¿Hasta qué punto podemos desoir las insatisfacciones y las angustias que estos modelos producen en los/as jóvenes? ¿Por qué naturalizar que los/as jóvenes de las nuevas generaciones son «nativos digitales»? ¿Acaso no será la mirada y la voz adulta imponiendo sus propios deseos y ensoñaciones sobre las nuevas generaciones?

Sin lugar a dudas, gran parte del trabajo de los estudios sobre las juventudes en las últimas décadas ha versado acerca de la relación que establecen los/as jóvenes con los dispositivos y los entornos digitales; empero, la pandemia nos colocó ante un escenario que aceleró su incorporación a espacios y a instituciones que se habían resistido a su inclusión total. Consideramos menester continuar reflexionando sobre estos sucesos y fenómenos antes de aventurarnos a decretar y a festejar el fin de la pandemia y de sus efectos.

Referencias

Ardoino, J. (2002). El tiempo denegado en (y por) la escuela. *Revista Nordeste. Segunda época*, (18), 113-132.

Ball, S. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata.

Bauleo, A. (1977). *Contrainstitución y grupos*. Fundamentos.

Castillero, A. (2021). ¿Educación presencial o a distancia? Reflexiones acerca de su posibilidad y limitaciones. *Acción y reflexión educativa*, (46), 186-197. <https://doi.org/10.48204/j.are.n46a8>

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.

Contreras-Vizcaino, J. J. y Zamora-Echegollen, M. A. (2022). Afectos y efectos de la pandemia en la educación superior en México. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(1), 73-88.
<https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.73>

Deleuze, G. (24 de enero 1978). Curso sobre Spinoza. (Trad. E. Hernández; Recop. R. Marginales). Vincennes, Francia.

Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición* [Différence et répétition]. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1968).

Deleuze, G. (2008). *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*. (Trad. José Luis Pardo). Pre-Textos.

Escudero, C. (diciembre de 2014). Educación corporal: enseñanza, cuerpo y subjetividad. VIII Jornadas de Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, 1954-1988* (Vols. III, 1976-1979). Gallimard.

Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1975).

Foucault, M. (2008). Topologías (dos conferencias radiofónicas). *Fractal*, (48), 19-40.
<https://www.mxfractal.org/articulos/RevistaFractal48MichelFoucault.php>

Foucault, M. (2020). *Historia de la locura en la época clásica I* [Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique]. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1961).

Gasca Salas, J. (2007). Alteridad, corporalidad social del sujeto y politicidad. *Mundo Siglo XXI. Revista del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional*, (8), 97-108. <http://hdl.handle.net/10469/7347>

Henry, M. (2001). *Encarnación, una filosofía de la carne*. Sígueme.

Le Breton, D. (2000). El cuerpo y la educación. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 35-42.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0000220035A>

Lourau, R. (2001). *El análisis institucional*. Amorrortu.

Manero Brito, R. (2022). *Ecos del retorno. La institución escolar, el aula y el examen*. Área 3. Cuadernos de temas grupales e institucionales, 26, 1-16.

Moreno Hernández, H. C. (2017). Producciones éticas de los estudiantes frente a la experiencia escolar: conflictos y violencias. *Argumentos*, 84(3), 99-118.
<https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/37>

Orrego Noreña, J. F. y Jaramillo Ocampo, D. A. (2019). Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(1), 89-97. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.07>

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de sentido*. Paidós.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. La piqueta.

Zamora-Echegollen, M. A. (2021). *Trabajo y desafección en el capitalismo contemporáneo. Afectos y subjetividad en médicos del hospital universitario*. [Tesis de Doctorado, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/15298>

Zamora-Echegollen, M. A. y Contreras-Vizcaino, J. J. (Coords.) (2022a). *Las epistemologías y las artes: a debate*. Universidad de Oriente.

Zamora-Echegollen, M. A. y Contreras-Vizcaino, J. J. (2022b). La migración forzada del dispositivo escolar al espacio familiar: experiencias y problematizaciones de las clases virtuales durante la contingencia sanitaria. *Diálogos sobre educación*, 13(24), 1-23. <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1054>

Apéndice metodológico

A continuación, se ofrece la caracterización de los/as estudiantes que participaron del estudio mediante la elaboración de relatorías (de manera destacada se indican aquellos casos que fueron citados en el presente trabajo).



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

SUJETO	ID	GÉNERO	ASIGNATURA	SEMESTRE/ TRIMESTRE	AÑO DE LICENCIATURA	CARRERA	UNIVERSIDAD	EDAD	ORIGEN
1	1TSS	Masculino	Teoría de Sistemas Sociales	-	Sin información	Sociología	BUAP	-	Sin información
2	2TSS	Masculino	Teoría de Sistemas Sociales	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	22 años	Sin información
3	3TSS	Femenino	Teoría de Sistemas Sociales	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
4	4TSS	Masculino	Teoría de Sistemas Sociales	-	Sin información	Sociología	BUAP	23 años	Sin información
5	5TSS	Femenino	Teoría de Sistemas Sociales	Tercero	2do año	Sociología	BUAP	20 años	Sin información
6	6TSS	Masculino	Teoría de Sistemas Sociales	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
7	7TSS	Femenino	Teoría de Sistemas Sociales	Octavo	4to año	Sociología	BUAP	23 años	Sin información
8	8TSS	Femenino	Teoría de Sistemas Sociales	Tercero	2do año	Sociología	BUAP	-	Sin información
9	9TSS	Femenino	Teoría de Sistemas Sociales	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
10	10TSS	Femenino	Teoría de Sistemas Sociales	Quinto	2do año	Sociología	BUAP	-	Sin información
11	1CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
12	2CCS	Masculino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Cuarto	2do año	Sociología	BUAP	20 años	Sin información
13	3CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
14	4CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
15	5CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
16	6CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
17	7CCS	Masculino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Cuarto	2do año	Sociología	BUAP	20 años	Sin información
18	8CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
19	9CCS	Masculino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Octavo	4to año	Sociología	BUAP	-	Sin información
20	10CCS	Masculino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	21 años	Estado de Guerrero
21	11CCS	Masculino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
22	12CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información

23	13CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
24	14CCS	Masculino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
25	15CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Octavo	4to año	Sociología	BUAP	-	Sin información
26	16CCS	Masculino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	-	Sin información	Sociología	BUAP	-	Sin información
27	17CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
28	18CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
29	19CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	-	Sin información	Sociología	BUAP	-	Sin información
30	20CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
31	21CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
32	22CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Tlaltenango, Puebla
33	23CCS	Masculino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	-	Sin información	Sociología	BUAP	-	Sin información
34	24CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
35	25CCS	Masculino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
36	26CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
37	27CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
38	28CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
39	29CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
40	30CCS	Masculino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
41	31CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
42	32CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	-	Sin información
43	33CCS	Femenino	Corrientes Contemporáneas de la Sociología	Sexto	3er año	Sociología	BUAP	20 años	Sin información
44	1SC	Masculino	Sujeto y Cultura	Quinto	2do año	Psicología	UAM-X	20 años	Sin información
45	2SC	Femenino	Sujeto y Cultura	Quinto	2do año	Psicología	UAM-X	21 años	Sin información
46	3SC	Masculino	Sujeto y Cultura	Quinto	2do año	Psicología	UAM-X	20 años	CDMX
47	4SC	Femenino	Sujeto y Cultura	Quinto	2do año	Psicología	UAM-X	19 años	Sin información
48	5SC	Femenino	Sujeto y Cultura	Quinto	2do año	Psicología	UAM-X	20 años	Sin información

49	6SC	Masculino	Sujeto y Cultura	Quinto	2do año	Psicología	UAM-X	24 años	CDMX
50	7SC	Masculino	Sujeto y Cultura	Quinto	2do año	Psicología	UAM-X	21 años	Sin información
51	8SC	Masculino	Sujeto y Cultura	Quinto	2do año	Psicología	UAM-X	24 años	Naucalpan
52	9SC	Masculino	Sujeto y Cultura	Quinto	2do año	Psicología	UAM-X	21 años	Sin información
53	10SC	Femenino	Sujeto y Cultura	Quinto	2do año	Psicología	UAM-X	20 años	Sin información
54	11SC	Femenino	Sujeto y Cultura	Quinto	2do año	Psicología	UAM-X	20 años	CDMX
55	12SC	Femenino	Sujeto y Cultura	Quinto	2do año	Psicología	UAM-X	23 años	CDMX
56	13SC	Femenino	Sujeto y Cultura	Quinto	2do año	Psicología	UAM-X	20 años	Oaxaca
57	14SC	Masculino	Sujeto y Cultura	Quinto	2do año	Psicología	UAM-X	20 años	Sin información
58	15SC	Masculino	Sujeto y Cultura	Quinto	2do año	Psicología	UAM-X	20 años	Sin información
59	16SC	Femenino	Sujeto y Cultura	Quinto	2do año	Psicología	UAM-X	23 años	Acapulco, Guerrero
60	17SC	Masculino	Sujeto y Cultura	Quinto	2do año	Psicología	UAM-X	20 años	Sin información



Notas

1 Mayleth Alejandra Zamora-Echegollen es docente en la licenciatura en Psicología; José Javier Contreras-Vizcaino se desempeñaba como docente en la licenciatura en Sociología.

2 Michel Henry (2001) distingue entre *cuerpo* y *corporeidad*, en tanto que el cuerpo es mucho más que funciones biológicas y carne. El ser humano *encarna* al cuerpo a través de deseos, de símbolos y de significantes construidos históricamente. El cuerpo como corporeidad se produce. Esta discusión encuentra sus raíces en la fenomenología, principalmente, en la propuesta merleau-pontiana sobre la percepción, y las dimensiones vivientes y corpóreas.

3 Retomamos la palabra usada por Deleuze (2002, 2008) para referirse al proceso de darle estabilidad a la experiencia, dado a que el autor se opone a usar términos como cristalizar o identificar, en su discusión sobre el sujeto universal kantiano y las posibles totalizaciones que apuntan a identidades cristalizadas o fijas.