



Recibido: 30 septiembre 2022

Revisado: 15 noviembre 2022

Aceptado: 1 diciembre 2022

Dirección autores:

<sup>1</sup> Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Avda. San Claudio 500, Cd Universitaria, Cnel. Miguel Auza, 72570 ,Puebla (México)

<sup>2</sup> Departamento de Educación y Comunicación. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. Calz. del Hueso 1100, Coapa, Villa Quietud, Coyoacán, 04960, Ciudad de México (México)

E-mail / ORCID

[josejcontrerasvizcaino@gmail.com](mailto:josejcontrerasvizcaino@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-2913-7751>

[maylethzamora@gmail.com](mailto:maylethzamora@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-9016-5404>

## ARTÍCULO / ARTICLE

# Afectos y efectos de la pandemia en la educación superior en México

## Affects and effects of the pandemic on higher education in Mexico

José Javier Contreras-Vizcaino<sup>1</sup> y Mayleth Alejandra Zamora-Echegollen<sup>2</sup>

**Resumen:** A partir de la pandemia, trabajadores, docentes y alumnos nos hemos enfrentado a un sinnúmero de ajustes y al «regreso» paulatino de las actividades presenciales. Bajo el objetivo de indagar más finamente sobre las experiencias en el regreso a clases presenciales, hemos recuperado un total de 60 relatorías pertenecientes a estudiantes de dos universidades públicas de México que elucidan la complejidad y los efectos en los modos de subjetivación. El material se sistematizó a través de la teoría fundamentada y se realizó el análisis desde la teoría de los afectos deleuziana, así como de presupuestos teóricos que problematizan la socialización y socialidad en la presencialidad, su efecto en los procesos de aprendizaje y el papel de la institución universitaria y del dispositivo escolar. Los resultados se presentan en cuatro categorías centrales: el regreso a clases presenciales; los afectos y sensaciones que provocó la pandemia y el regreso presencial; las clases virtuales y presenciales; y el modelo híbrido.

**Palabras clave:** Afectos, Pandemia, COVID-19, Universidad, Subjetividad, Dispositivo escolar.

**Abstract:** Since the pandemic, workers, teachers and students have faced countless adjustments and the gradual return to face-to-face activities. In order to investigate deeply about the experiences of the return to face-to-face classes, we have recovered 60 narrations of students from two public universities in México who elucidate the complexity and effects on modes of subjectivation. The material obtained has been systematized through grounded theory and the analysis was contrasted from the theory of deleuzian affections, as well as theoretical approaches that problematize socialization and sociality in face-to-face classes, its effect on learning processes and the role of the university institution and the school device. The results are presented in four central categories: impressions and opinions about the return to face-to-face classes; the affections and sensations caused by the pandemic and the face-to-face return; the virtual and face-to-face classes; and the hybrid model.

**Keywords:** Affections, Pandemic, COVID-19, University institution, Subjectivity, School device

## 1. Introducción

A lo largo de los últimos dos años de confinamiento, se han implementado una serie de estrategias para la contención del contagio por la COVID-19. Con ello, hemos sido testigos de una cantidad importante de cambios y adecuaciones a la vida que se tenían antes de la pandemia. No obstante, en el terreno educativo seguimos en movimiento, las modificaciones y adecuaciones a las clases no han parado desde marzo del 2020. Hemos transitado de un modelo presencial antes incuestionable, a modelos de clases virtuales y en línea que implementaron un sinnúmero de estrategias educativas, pedagógicas y tecnológicas. Actualmente, nos enfrentamos al regreso escalonado a las clases presenciales en donde muchos señalan que la mejor opción sean los modelos híbridos<sup>1</sup>.

En este camino sinuoso, trabajadores, administrativos, docentes y estudiantes nos hemos adaptado lo mejor que hemos podido. Sin embargo, «lo mejor que hemos podido» ha venido acompañado de malestares, quejas, frustraciones, deseos y fantasías que no siempre se escuchan, se hablan o se visibilizan. Por ello, consideramos menester exponer los resultados de nuestra investigación sobre las experiencias, sentires y afectos de estudiantes de dos universidades públicas en México: la Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco (UAM-X) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Cabe señalar que la propuesta investigativa actual se engarza con una investigación anterior iniciada en mayo del 2020, durante la emergencia sanitaria<sup>2</sup>. En la investigación previa, se recuperaron y sistematizaron las experiencias de estudiantes de una universidad privada y de otra pública del estado de Puebla para, posteriormente, construir un cuestionario para indagar sobre las condiciones materiales y de posibilidad para la migración forzada a entornos virtuales (Zamora-Echegollen y Contreras-Vizcaino, 2020b). A partir de este estudio, pudimos visibilizar algunas de las problemáticas que aquejaron a muchos estudiantes universitarios y que están en resonancia con otros estudios realizados a lo largo del globo. Ejemplo de ello, destacamos la investigación de Raquel Sabino de Albuquerque (2021) quien analiza la percepción de docentes y gestores escolares en Brasil, señalando la angustia de los profesionales de la educación frente el aislamiento.

En el mismo orden de ideas, nuestras inquietudes se engarzan con aquellas investigaciones realizadas durante la pandemia que se dedicaron a visibilizar los efectos en el sector educativo a nivel mundial (Onyema et al., 2020); las tensiones y conflictos que se produjeron en profesores y estudiantes con el uso de tecnologías para la educación (Arancibia et al., 2020; Zubillaga & Gortázar, 2020); así como la visibilización de brechas de clase social entre estudiantes y escuelas que trabajaron en línea y en sistemas virtuales (Cáceres-Muñoz et al., 2020; Hodges et al., 2020; Suárez-Guerrero et al., 2022; Pacheco et al., 2021). Así como las características de los periodos de «encierro» (Cáceres-Muñoz et al., 2020; De Sousa Santos, 2020) han tenido sus particularidades en cada país y contexto, el «retorno» a las actividades presenciales

<sup>1</sup> De acuerdo con Escudero Nahón (2019), los entornos híbridos se refieren a cualquier modelo o estrategia educativa que se implemente para la conveniencia de diferentes modelos educativos virtuales y presenciales, con el fin de ofrecer herramientas pedagógicas y de aprendizaje para estudiantes y docentes.

<sup>2</sup> La emergencia sanitaria fue reconocida por la OMS a nivel mundial el 30 de enero del 2020 y se aplicó en México el 30 de marzo del mismo año (OMS, 2022; Gobierno de México, 2020).

también ha tenido sus singularidades que vale la pena señalar y problematizar a lo largo del presente escrito.

En México, el regreso a clases se planeó como «regreso escalonado» a las actividades presenciales que implicó decidir, diferenciar y programar las actividades prioritarias y quiénes cumplían con los requisitos para regresar de manera presencial a las actividades y quiénes no<sup>3</sup>. En este sentido, la propuesta de ambas universidades (UAM-X y BUAP) fue prorrogar el regreso presencial para docentes y trabajadores administrativos pertenecientes al grupo etario de adultos mayores (65 años en adelante) y/o con padecimientos crónicos y crónico-degenerativos como: enfermedades cardiovasculares (hiper e hipo tensión); respiratorias (fibrosis o hipertensión pulmonar) o endocrinológicas (diabetes), entre otras. Asimismo, el regreso se vio condicionado por los programas nacionales y estatales de vacunación que se diseñaron de acuerdo con el suministro de vacunas y la priorización de personas a vacunar<sup>4</sup>.

En este contexto de reacomodo generalizado, comenzamos a preguntarnos por las experiencias del retorno a actividades presenciales por parte de nuestros estudiantes, en particular para escuchar: ¿qué problemáticas están surgiendo o se están agravando en su entorno más próximo?; ¿qué impactos tiene el regreso a las actividades presenciales para ellos y ellas, fundamentalmente en torno a sus relaciones y prácticas sociales inmediatas?; ¿cuáles son las características en las que se desenvuelve su propia socialización con compañeros, docentes y familiares?; y ¿cuáles son los afectos que atraviesan e incitan las experiencias mencionadas? Para ello, presentamos los resultados globales de la sistematización de 60 experiencias de estudiantes de nivel superior las cuales se trabajaron a partir de la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (1998), metodología de corte cualitativa basada en dos estrategias: la comparación constante y el muestreo teórico.

Los resultados obtenidos de la sistematización de las experiencias apuntan a cuatro categorías centrales: las impresiones y opiniones sobre el regreso a clases presenciales; los afectos y sensaciones que provocó la pandemia y el regreso presencial; las diferencias y similitudes entre las clases virtuales y presenciales; y la categoría de «otros», que engloba sentires y opiniones sobre el modelo híbrido, sensaciones de culpa y del reconocimiento de la diferenciación social entre clases sociales que se visibilizó a lo largo de la contingencia sanitaria. Finalmente, se discuten a modo de conclusión las categorías teóricas construidas desde el muestreo teórico emanado de la codificación abierta y axial de las relatorías: afectos y afecciones desde la teoría de Gilles Deleuze (1978; 1996; 2005; 2007); el dispositivo escolar (Zamora-Echegollen y Contreras-Vizcaino, 2020b), la institución universitaria (Castoriadis, 2013; Lourau, 2001); y el papel de la socialización en los procesos de aprendizaje (Moreno, 2017; Vygostky, 1995).

<sup>3</sup> El «Acuerdo número 23/08/21» publicado por la Secretaría de Educación Pública federal (SEP) en el Diario Oficial de la Federación el día 20 de agosto de 2021, condensa y describe el proceso que va desde la declaratoria de emergencia sanitaria nacional hasta el acuerdo para el regreso seguro y la reanudación de las actividades educativas presenciales en México. Cfr: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021#gsc.tab=0)

<sup>4</sup> El calendario de vacunación en México se planteó en cinco etapas: la primera etapa de diciembre 2020 a febrero 2021 dirigido a personal de salud de atención de primera línea de atención a covid-19; la segunda etapa de febrero a mayo 2021 para personas de 60 años o más y el personal de salud restante; la tercera etapa de mayo a junio 2021 para personas de 50 a 59 años y embarazadas a partir del tercer mes de embarazo; la cuarta etapa durante junio y julio 2021 para personas de 40 a 49 años; y la quinta etapa de julio 2021 a marzo 2022 para el resto de la población organizada de manera decreciente de 39 años a 18 años, y luego de 12 a 17 años (Secretaría de Salud [SSA], 2022).

## 2. Método

La fundamentación y estrategia metodológica propuesta para la presente investigación, emana de las discusiones fenomenológicas que buscan atender y problematizar los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del sujeto y de los modos en que éste experimenta la realidad (Taylor y Bogdan, 1987). En ese sentido, partimos de un método inductivo, basado en la recuperación y sistematización de experiencias, relatos, narraciones y observaciones particulares con el fin de generar conclusiones generales. La elección del terreno de investigación estuvo condicionada a los espacios laborales de los investigadores. En el caso de José, labora como docente en la licenciatura en Sociología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), y Mayleth es docente en la licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco (UAM-X).

La BUAP es una universidad de carácter público estatal, autónoma y descentralizada que ofrece un total de 81 carreras. Asimismo, está dividida por áreas: centro histórico, área de ciencias de la salud, ciudad universitaria, facultad de lenguas, complejo cultural universitario y las unidades regionales ubicadas en diferentes municipios del estado de Puebla (Zamora-Echegollen y Contreras-Vizcaino, 2020b). La Universidad Autónoma Metropolitana es «una institución descentralizada del Estado, autónoma, con personalidad jurídica y patrimonio propio» (UAM, 2022, párr. 8), que cuenta con cinco unidades ubicadas en diferentes lugares de la Ciudad de México: Iztapalapa, Xochimilco, Cuajimalpa, Azcapotzalco y Lerma. La unidad Xochimilco ofrece 18 licenciaturas en tres divisiones académicas: Ciencias y Artes para el diseño, Ciencias Biológicas y de la Salud y Ciencias Sociales y Humanidades.

En cuanto a la estrategia de recuperación de las experiencias sobre el regreso a clases presenciales, José como docente de la BUAP y Mayleth de la UAM, invitaron a sus estudiantes, durante los meses de marzo a mayo de 2022, a redactar una relatoría o ensayo que reflexionase en torno a las experiencias, afectos, emociones e impresiones del regreso a clases presenciales. Durante la actividad se indicó que no habría mínimo ni máximo de cuartillas, por lo que se trató de una actividad abierta y voluntaria de composición y reflexión libre (sin esquema o estructura pre-establecido). Para estimular la redacción del escrito, 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 entre la clase virtual y la presencial?; ¿Cuáles son las similitudes? En total participaron un total de 60 estudiantes, 17 de la UAM y 43 de la BUAP, quienes escribieron individualmente en promedio una cuartilla y media. Las composiciones fueron principalmente narraciones y relatorías que describen sus experiencias y sentires sobre el regreso a clases presenciales.

Para el análisis de la información emanada de las relatorías, se utilizó la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998), metodología que se basa en dos estrategias: la comparación constante y el muestreo teórico. En la comparación constante, se realizó un proceso de codificación abierta, la cual implicó la sistematización de las 60 relatorías. Primero, cada miembro del equipo de trabajo realizó una primera sistematización en la que codificó y comparó la información organizándola en temas principales o referentes de sentido comunes a lo largo de los 60 escritos. Después, se realizó una codificación axial basada en la comparación entre ideas y temas similares.

Este paso permitió formar conjuntos y relacionar referentes de sentido y con ello, ideas que son reiterativas o que tienen mayor frecuencia (Strauss y Corbin, 1998). Posteriormente, se realizó una sistematización que comparara la información obtenida de los y las estudiantes de cada universidad, esto es, similitudes y diferencias entre las codificaciones emanadas de la BUAP y de la UAM. De este modo, fue posible relacionar categorías que engloban ideas centrales de los y las estudiantes de ambas universidades. Las categorías fueron las siguientes: 1) regreso a clases presenciales; 2) afectos; 3) diferencias entre la virtualidad y la presencialidad; y 4) otras.

Una vez realizado el proceso de identificación se pasó a la codificación selectiva, la cual tiene como objetivo codificar las categorías periféricas que se relacionan con las centrales (Strauss y Corbin, 1998). De este modo, la categoría central regreso a clases presenciales, contiene categorías periféricas como: rutinas, retos, socialización, interacción, conocer gente, reencontrarse con amigos y docentes, libertad de salir. Para la categoría afectos los elementos periféricos fueron: emoción, alegría, felicidad, ilusión, motivación, curiosidad, entusiasmo, extrañeza, nerviosismo, ansiedad, miedo, timidez, nostalgia, tristeza, inseguridad. La categoría diferencias entre la virtualidad y la presencialidad contuvo los siguientes elementos: 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. Finalmente, en la categoría otras se engloban: el modelo híbrido, culpa y distinción social. Por último, se pasó al muestreo teórico, el cual consiste en construir un marco que permita interpretar y analizar la información obtenida y sistematizada de la comparación constante y de la codificación abierta (Strauss y Corbin, 1998). La elección de las propuestas teóricas estuvo basada en las categorías centrales y periféricas sistematizadas a través de la primera estrategia ya antes mencionada.

A partir de ello, se construyó un marco teórico que problematice, por un lado, las sensaciones y afectos que el regreso presencial había producido en los y las estudiantes, los cuales, se deben considerar como afectos históricamente situados. Por el otro, los efectos que producen los dispositivos e instituciones sociales, en este caso, el dispositivo escolar y la institución universitaria que organizan los tiempos y espacios del aprendizaje. Finalmente, la primacía de la socialización como elemento fundante y mediador del aprendizaje y de la constitución del sujeto.

### **3. Resultados**

En el apartado anterior señalamos que para esta investigación se contó con la colaboración de 60 estudiantes (17 de la UAM-X y 43 de BUAP); por lo que se sistematizaron el mismo número de relatorías (60), a través de las categorías centrales: regreso a clases presenciales, afectos, diferencias entre la virtualidad y la presencialidad, y otras. A continuación, se presentan los resultados agrupados por categoría central.

#### **3.1. Regreso a Clases Presenciales**

Los resultados de la primera categoría regreso a clases presenciales son los siguientes: en primer lugar, tenemos que los y las estudiantes mencionan el reto de regresar a sus rutinas previas a la pandemia. El reto implica el proceso reflexivo sobre el tiempo que

destinan a las actividades de preparación para ir a la universidad, tales como: levantarse más temprano, bañarse, desayunar, preparar el almuerzo, entre otras.

«Cambio en la rutina que ya se había nuevamente modificado, digo adaptación por el hecho de los tiempos de traslado, del momento de hacer las tareas trabajos, el quehacer que me toca en casa, entre otras variables más.» (Relatoría 27<sup>5</sup>, estudiante de la BUAP).

«El regreso a clases para mí ha sido algo nuevo y un gran reto después de estar un año completo en línea y no sólo eso, el hecho de regresar a realizar las actividades cotidianas de antes, como salir y transportarme, es nuevo.» (Relatoría 5, estudiante de la UAM).

Adaptación, readaptación y novedad son aspectos del proceso reflexivo que resaltan del regreso a clases. Igualmente, se menciona la libertad de salir a la calle y realizar otro tipo de actividades, la posibilidad de liberarse en cierta medida de la dinámica familiar, de su casa, de las actividades domésticas y de las problemáticas sociales agudizadas por la misma pandemia.

«El regreso a clases de forma híbrida, para mí fue como un respiro, debido a que mi situación familiar se complicó durante la pandemia, y por problemas que existían previos a esta, el poder salir de mi casa, aunque sea 2 o 3 horas al día fue muy refrescante.» (Relatoría 13, estudiante de la BUAP).

Por otro lado, se hace mucho énfasis en el reencuentro con amistades que dejaron de frecuentar una vez iniciada la pandemia, conocer en persona a los y las compañeras de clase con quienes habían tomado dos años de clases en entornos virtuales, pero que no habían visto en persona o que no habían visto en absoluto, dado que muchos mantenían la cámara apagada por problemas de conectividad, baja velocidad del internet o equipos sin las funciones requeridas (Zamora-Echegollen y Contreras-Vizcaino, 2020b). En particular en las relatorías de la BUAP, con estudiantes que lograron cursar un semestre y medio antes de la pandemia, el reencuentro del regreso se experimentó como «el primer día de clases».

«El primer día de regreso a clases presenciales se sintió extrañamente como el primer día de ingreso en la licenciatura». «Es como entrar de nuevo a la universidad [...] En este regreso a clases presenciales, será empezar de nuevo.» (Relatorías 36 y 40, estudiantes de la BUAP).

El reencuentro fue, también, reencantamiento con aquello que les había llevado a estudiar la licenciatura en Sociología.

«Algo que sí tengo en mente y que soy muy consciente de ello es que regresar a la universidad, estar por los pasillos, entrar a mi salón y tomar las clases ahí sí me impactó demasiado; porque recordé mi primer semestre y lo ilusionada que estaba por mi carrera [...] Fue haber descongelado un recuerdo y un sentimiento que pensaba que ya había perdido desde hace mucho.» (Relatoría 17, estudiante de la BUAP).

En cambio, quienes no habían cursado de manera presencial describieron la sorpresa de conocer en persona a sus compañeros, señalando la caída de imaginarios y fantasías con respecto a cómo sería su aspecto físico; otros/as mencionaron que las

<sup>5</sup> Elegimos señalar el número de relatoría y la adscripción de los estudiantes a la universidad para indicar la procedencia del extracto citado. No obstante, conservamos el anonimato de todos los participantes.

voces les hacían imaginar a la persona de otra forma, fantaseando sobre su altura y constitución.

«Construyes una imagen de las personas con las que te relacionas en línea, pero realmente nunca las estás viendo personalmente.» (Relatoría 3, estudiante de la UAM).

En otro orden de ideas, se encontraron diferencias en las elaboraciones en torno a la forma de nombrar la relación social con los otros. En el caso de la UAM, los y las estudiantes se refirieron a socialización; mientras que, en el caso de la BUAP resaltó el concepto de interacción. Esta diferencia sin duda estuvo marcada por los contenidos temáticos<sup>6</sup> de las clases que estaban cursando durante el periodo de marzo a mayo. Empero, en ambas universidades se refieren a los procesos de alteración en la rutina establecida durante estos dos años, la cual genera incertidumbre y un proceso de adaptación.

«Creo que para mí y otros compañerxs este regreso será una vez más, la alteración de nuestra rutina [...]» (Relatoría 28, estudiante de la BUAP [sic]).

### **3.2. Afectos**

En la segunda categoría denominada afectos, los y las estudiantes de ambas universidades experimentaron emoción, alegría, ilusión, curiosidad, felicidad de regresar a las clases presenciales. Simultáneamente, a estos afectos alegres, los y las alumnas experimentaron nerviosismo, miedo y ansiedad de salir de casa, de estar físicamente en la universidad y de tener que relacionarse con sus compañeros y docentes.

«Me emocionó en cierta forma ir conociéndolos, ya que claramente no era lo mismo que estar atrás de una computadora, creo llegamos con miedo, pena y hasta cierto punto sin saber cómo acercarnos.» (Relatoría 4, estudiante de la UAM).

«En este semestre que se comenzó a dar clases presenciales, ha sido un difícil reto para mí, me sentía emocionada y feliz por que en general me gusta aprender, pero esto fue superado por toda la ansiedad, nerviosismo, preocupación y malestar que me causa tan sólo pensar en salir.» (Relatoría 4, estudiante de la BUAP [sic]).

Está tensión y simultaneidad de afectos no es un elemento que debamos pasar desapercibidos, al contrario, debemos señalar que se tratan de elementos que visibilizan la complejidad del encierro y del periodo de aislamiento social provocado por la pandemia.

«El ver nuevamente tanta gente reunida en un mismo lugar (la universidad en general) me da ciertos momentos de incomodidad o ansiedad por lo que en momentos es difícil caminar por las instalaciones sin sentir alguna especie de miedo.» (Relatoría 19, estudiante de la BUAP).

En ese sentido, consideramos que la timidez, inseguridad o miedo para acercarse a otras personas, son elementos periféricos y transversales a las categorías

<sup>6</sup> En el caso de la UAM-X los y las estudiantes que participaron se encontraban cursando el módulo V intitulado «Sujeto y Cultura», donde se discutió ampliamente sobre socialización. En el caso de la BUAP, los estudiantes cursaron la materia de Corrientes Contemporáneas de la Sociología que conlleva el reconocimiento de los aspectos claves del Interaccionismo simbólico y del Constructivismo social, entre otras corrientes.

regreso a clases presenciales y afectos. Son transversales en la medida que los y las estudiantes se descubrieron tímidos a la hora de entablar conversaciones o formar vínculos con sus compañeros. Es decir, fue hasta el regreso a las clases presenciales que estas sensaciones y afectos emergieron y se hicieron sentir por ellos y ellas. Asimismo, mencionan sentir miedo o inseguridad sobre qué decir, también sensaciones de incomodidad y de extrañeza frente a la corporalidad de las otras personas.

En una cantidad importante de relatorías de ambas universidades, se destaca el descubrirse tristes. En algunos casos llegan incluso a hablar de depresión.

«Fue inevitable caer en depresión ya que en mi casa volvieron a sus actividades normales casi a finales del 2020 y yo me quedaba encerrado en casa solo escuchando las clases, tampoco hablaba ya con compañeros, y perdí el contacto de muchas personas que conocí en la universidad.» (Relatoría 6, estudiante de la BUAP).

En las reflexiones algunos estudiantes vinculan la tristeza con cierta nostalgia de aquello que se perdió por la pandemia, haciendo referencia a las muertes de familiares y conocidos, pero también sobre la pérdida de experiencias propias de su edad (juventud) y de la experiencia universitaria.

«Me sentí triste e impotente. Como una pandemia me había quitado muchas experiencias que como joven debía vivir en mis breves años universitarios.» (Relatoría 4, estudiante de la BUAP).

Otros más recuerdan con nostalgia las cosas (el mundo) antes de la pandemia y que ahora, se enfrentan a la incertidumbre de no saber qué pasará, si el mundo regresará a ser el de antes, o peor aún, si habrá un aumento de contagios que nos obligue a regresar a las medidas de confinamiento. Por otro lado, algunas diferencias entre las universidades versan en torno a sentimientos de pertenencia e identidad. En el caso de la UAM se enfatiza la sensación de pertenencia e identidad a la institución hasta haber pisado las instalaciones. En otras palabras, durante la pandemia, no se sentían parte de la universidad o estudiantes «de verdad».

«Felicidad, pues fue hasta ese momento que me sentí perteneciente a la UAM.» (Relatoría 1, estudiante de la UAM).

De este modo, la pertenencia e identidad produce afectos alegres y otra disponibilidad.

«Sentirme parte de la UAM ha hecho que tenga más motivación para estudiar, siempre me siento más emocionada y feliz» (Relatoría 10, estudiante de la UAM).

### **3.3. Diferencias y Similitudes entre Clases Virtuales y Presenciales**

En la tercera categoría diferencias y similitudes entre las clases virtuales y presenciales, encontramos que el estudiantado de ambas universidades enfatiza el aumento de gastos, esto es, el aumento del presupuesto familiar e individual destinado para las clases presenciales, dado que implica los costos del pasaje, del consumo de alimentos fuera del hogar, de los materiales para el estudio (libretas, fotocopias, libros).



«Ahora que hemos regresado a clases los gastos también.» (Relatoría 9, estudiante de la BUAP).

«Antes de darme cuenta ya estaba analizando cómo mis gastos se incrementarían a partir de ese día, volver a apartar el dinero del transporte, comer fuera de casa cuando el tiempo no me bastara para salir con un sándwich, los gastos inherentes a la vida estudiantil, como las copias, los materiales, las impresiones.» (Relatoría 4, estudiante de la BUAP).

«Volver implicaba dinero para el transporte, menos tiempo de sueño, y un traslado lleno de tránsito, calor y humanidad.» (Relatoría 12, estudiante de la UAM).

Asimismo, se destaca el tiempo dedicado para el transporte entre sus casas y la universidad. En estas elaboraciones se releva la incomodidad del transporte público, la frustración de perder el tiempo en el tránsito o simplemente el volver a acostumbrarse al traslado de un punto a otro.

«También fui consciente de la pérdida de tiempo que me hago con respecto al trayecto de mi casa a la universidad. Pero, sobre todo, del regreso de la universidad a mi casa porque antes de la pandemia yo tomaba el STU<sup>7</sup>, el cual me ayudaba bastante con respecto al trayecto, la seguridad y mi economía.» (Relatoría 17, estudiante de la BUAP).

Este elemento periférico se engarza con el tema de gestionar los tiempos. Los y las estudiantes señalan que una de las ventajas de las clases virtuales consistía en organizar una variedad de actividades en casa, situación que les permitía realizar muchas cosas a la vez. Ahora, con el regreso a clases presenciales, la administración de su tiempo y por tanto, de las actividades que debían realizar, se veía limitado y coartado por el tiempo destinado al traslado a la universidad.

«La pandemia fue más bendición que una maldición. [...] Cuando iba a clases presenciales pasaba en total 4 horas en el transporte público para ir de mi casa a la escuela, dos de viaje de ida y a veces más de dos horas al regresar, por esta razón desde mi perspectiva, la pandemia fue más bendición que una maldición» (Relatoría 20, estudiante de la BUAP).

Sobre este punto, es importante mencionar que muchos/as señalaron realizar actividades mientras tomaban las clases en línea, ya fuera actividades domésticas como lavar platos, cocinar, doblar ropa, cuidar familiares; y actividades de otra índole como ver películas o jugar videojuegos. No obstante, muchos otros se vieron obligados a trabajar mientras estudiaban, debido a que sus padres o tutores perdieron sus trabajos durante la pandemia o les redujeron los salarios, por lo que los y las estudiantes tuvieron la necesidad económica de trabajar. Ahora, en el contexto del regreso, muchos/as expresaron su preocupación por no saber cómo podrán -o no- gestionar ambas actividades.

«Por motivos de economía tuve que ponerme a trabajar y me era difícil compaginar las dos actividades ya que el único trabajo que pude conseguir en pandemia era como vendedora de comida en un mercado, luego mi familia y yo nos enfermamos de COVID y nos endeudamos, y por tal motivo tuvimos que trabajar más, para pagar la deuda.» (Relatoría 44, estudiante de la BUAP).

<sup>7</sup> Sistema de Transporte Universitario.

En ese sentido, el regreso a las clases presenciales trae consigo la «dedicación exclusiva al estudio» que, por un lado, pone tensión para aquellos que trabajan o realizan actividades de cuidado en el seno familiar, pero por el otro, posibilita que pongan más atención, se concentren más y aprendan mejor.

Por otro lado, es importante destacar que, mientras las formulaciones de los y las estudiantes de la UAM se expresan en sentido afirmativo como: «en presencial aprendo más», «comprendo mejor», «me concentro más»; en la BUAP, la formulación se expresa en negativo: «en las clases virtuales aprendo menos o incluso nada», «me cuesta trabajo concentrarme en las clases virtuales», «no siento un aprendizaje óptimo», «siento no haber aprendido nada durante estos últimos dos años», o «se me dificultaba poner atención en clase», son algunas de las expresiones recurrentes.

Otra de las similitudes que se destaca en las relatorías es el papel de la corporalidad y de la relación social presencial en los procesos de aprendizaje. En ambas universidades destacan que en las clases presenciales hay elementos como la mirada del otro, la cual increpa la participación, que posibilitan un aprendizaje más profundo y una relación distinta que les hace hablar y saberse escuchados por los demás. Igualmente, los estudiantes señalan que se visibiliza quiénes están poniendo atención y quienes se muestran interesados/as; también rescatan como a través de la postura corporal y de la mirada ellos/as pueden saber quiénes están atendiendo a la clase.

«Estar con mis compañeros, convivir, escuchar al profesor y poder realizar actividades en presencial fue mejor» (Relatoría 1, estudiante de la UAM).

Asimismo, mencionan el cambio en la dinámica de la clase a través del uso de recursos e instrumentos didácticos como el pizarrón, el material de lectura impreso, la disposición de los mesabancos, entre otros. Simultáneamente, se hizo notar la implementación del uso de dispositivos tecnológicos (celulares, tabletas y computadoras) para la toma de nota pues, señalan los y las estudiantes, que antes de la pandemia no usaban dichos dispositivos para registrar notas y apuntes. Lo anterior redundaba en que algunas notaron cierta dependencia al celular tanto como medio de comunicación como dispositivo de apoyo escolar en el que revisan el material digital, el programa de estudio u otros materiales.

Esta situación puso en tensión a algunos estudiantes, dado que decidieron dejar sus dispositivos tecnológicos en casa a causa de la inseguridad que perciben en el espacio público. Una cantidad importante de relatorías de mujeres en ambas universidades mencionan sentir miedo de salir a la calle y ser víctimas de algún crimen, particularmente de acoso, levantones y secuestros. Por ello, muchas de estas alumnas decidieron en un inicio regresar a la modalidad virtual, con el objetivo de «sentirse a salvo en casa». No obstante, el regreso a la presencialidad en el actual ciclo escolar les despierta ansiedad y miedo ante la situación de violencia que se vive en México.

### **3.4. Otros**

En la última categoría, otros, se recuperaron elementos periféricos que apuntan a las ventajas de un modelo híbrido de clases, en donde se puedan combinar algunos elementos de las clases virtuales como el uso de las plataformas para el registro de actividades (tareas y participaciones), en vez de imprimirlos y entregarlos físicamente, o en tanto repositorio de materiales digitales (texto, libros, artículos). También se mencionó la practicidad de grabar las clases virtuales, situación que permitió al

estudiantado volver a revisar las clases para estudiar o para resolver dudas. Finalmente, destacan las facilidades de tener asesorías de equipo y colectivas para los trabajos de investigación lo cual permite trabajar simultáneamente entre los miembros del equipo en el mismo documento y ser revisado en tiempo real.

Por otro lado, encontramos en las diferencias entre estudiantes de la UAM y la BUAP que, en la segunda, las y los alumnos señalan sentirse «culpables<sup>8</sup>» por su «atraso» o por no haber «aprendido» lo suficiente. Muchos/as de ellas dicen haberse desmotivado a lo largo de la pandemia y no haber entrado a las sesiones virtuales, haberse puesto a hacer otras cosas, no prestar suficiente atención o no haberse comprometido con la carrera.

«Estar en las clases virtuales me ha hecho dudar mucho, a veces siento que es más difícil de lo que ya era, por lo que considero un atraso enorme en cuanto al nivel de conocimientos he notado que algunos de nosotros (incluyéndome) hemos estado cursando nuestra carrera sin que estemos ahí como tal, estuvimos sentados frente a un computador, poniendo el mínimo esfuerzo y entregando trabajos por entregar» (Relatoría 3, estudiante de la BUAP).

La disposición anterior genera una sensación de insuficiencia por parte de ellos y de incompreensión más o menos generalizada de los contenidos temáticos, señalan sentir que «no saben nada» sobre su carrera o simplemente que «debieron aprender más».

«A veces me siento incómoda y con un tanto de miedo, pues ya no me siento capaz de atender mis clases con el mismo rendimiento que antes» (Relatoría 14, estudiante de la BUAP).

«Ahora siento tanta culpa de haber sido así y de no haberme podido acoplar a la modalidad [virtual]» (Relatoría 8, estudiante de la BUAP).

Estos son algunos de los resultados de nuestra investigación, de las reflexiones que narran los y las estudiantes de ambas universidades, de las particularidades de cada grupo, las diferencias y las similitudes entre ambos.

#### **4. Conclusión**

Lo presentado hasta el momento sintetiza la variedad de experiencias en el regreso a clases presenciales que relataron los y las estudiantes. En particular, salta a la vista la multiplicidad de afectos y sensaciones que produjo este regreso. Por un lado, aquellos afectos relacionados a la «emoción», a la alegría de verse con sus amigos, de estar físicamente en las instalaciones de la universidad, a la felicidad, ilusión, motivación y entusiasmo que causó el regreso; por el otro, el miedo, la timidez, el nerviosismo y la extrañeza a estar con otros, la ansiedad de salir nuevamente; la tristeza y la nostalgia

<sup>8</sup> En realidad, el afecto que se significa como culpa por parte de los y las estudiantes, guarda relación en sus reflexiones con la responsabilidad en relación con la dedicación exclusiva al estudio, al tiempo y esfuerzo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje durante las clases virtuales en la pandemia. La mayoría de ellos reconocen que no dedicaron el suficiente tiempo, esfuerzo y atención a las clases virtuales y que su presencia-ausencia en las sesiones sincrónicas se debía al relajamiento de las normas habituales y al espacio mismo; algunos más tuvieron que ingresar al mercado laboral, lo que implicó que tuvieran poco o casi nada de tiempo y fuerzas de dedicación al estudio. Muchos más señalan que el tiempo de clases virtuales implicó un tiempo en el cual lo importante era pasar las materias, mientras que ahora es un tiempo para estudiar "en serio".

ante lo perdido durante la contingencia sanitaria. De acuerdo con Gilles Deleuze (1978; 2007), los afectos son aquello que nos permite ligarnos con la realidad. Es decir, los afectos son los que nos permiten vincularnos con el mundo, con lo que se percibe. De este modo, los afectos al significar la experiencia, la hacen posible. Luego entonces, los afectos «alegres» son aquellos que significan la experiencia movilizando y potenciando nuestro actuar. Por ello son percibidos como placenteros y energizantes. Asimismo, se encuentran los afectos «tristes», los cuales drenan la potencia, dejando al sujeto sin energía, sin potencia para actuar (Deleuze, 1978; 2007). Bajo esta lógica, podemos comprender mejor la ambivalencia de los afectos producidos por el regreso a clases, que por un lado, movilizan a los sujetos dotándolos de potencia, significada como emoción, alegría, ímpetu; por el otro, el miedo, la tristeza, la ansiedad que las y los paralizan, contienen su fuerza.

Además de esta línea melódica de los afectos alegres y tristes, Deleuze (1978) distingue tres formas de relacionarnos con el mundo a través de las afecciones, en otras palabras, de cómo nos afecta el mundo. En primer lugar, la idea-afección, que se refiere a la percepción del afecto sin la posibilidad de discernir la causa; ejemplo de ello, es la alegría de ver a sus amigos, de salir y regresar a la universidad. Empero, en este nivel de experiencia, no se puede discernir claramente por qué están tan alegres por ello, sólo se puede identificar el efecto de la experiencia en ellos/as mismos/as, pero no la causa. En segundo lugar, encontramos la idea-noción, en donde el sujeto comprende la causa y efecto de los afectos producidos en la experiencia, por lo que le permite decidir sobre la conveniencia o inconveniencia que le causa una situación (Deleuze, 1978). Por ejemplo, la identificación clara de las ventajas de las clases virtuales en términos de la administración del tiempo y de la realización de diversas actividades: labores del hogar, trabajar y estudiar, ahorrarse el tiempo de transporte, evitar situaciones de riesgo como los asaltos. Con ello, los y las estudiantes se enfrentan a la ambivalencia del regreso presencial, dado que identifican aquellas experiencias que potencian su energía y que los hacen sentir bien, y también, simultáneamente, reconocen algunas bondades del trabajo en línea. Lo anterior produce afectos contradictorios ante una misma experiencia, en este caso, el regreso a clases presenciales.

En la tercera experiencia, la idea-esencia, donde el sujeto logra identificar al conjunto de relaciones que son constituyentes a la experiencia (Deleuze, 1978). Ahora bien, no se trata de una especie de sujeto supraconsciente que sabe cómo están constituidas sus propias relaciones sociales; si no que tiene identificadas hasta cierto punto algunas de sus potencias y sus condiciones de posibilidad (Zamora-Echegollen, 2021). Con ello, es posible la modificación de ciertas condiciones de la experiencia, en este caso concreto: decidir sobre los horarios de la escuela frente a la necesidad de trabajar; organizar sus relaciones familiares para el mantenimiento de las rutinas gestadas durante la pandemia; tomar decisiones frente a la organización de sus actividades diarias (comida, tareas escolares y de reproducción de la vida social); o, tomar la decisión de regresar a modalidad virtual y dejar los dispositivos celulares por miedo a la inseguridad en el país. En consecuencia, en los relatos que los y las estudiantes narran escuchamos las tres dimensiones de reflexividad que adquieren los afectos para significar la experiencia del regreso escalonado a las clases presenciales. Pero ¿cómo podemos profundizar en la misma experiencia de los sujetos?; ¿cómo se pone en juego y en tensión esta experiencia con el conjunto de las relaciones sociales capitalistas?; ¿por qué la experiencia se significa de esta manera y no de otra?

Es importante tomar en cuenta el contexto mismo en el que se presentan dichas reflexiones, los sujetos sociales a los que nos acercamos no son, tampoco, cualquier sujeto social, son estudiantes de educación superior y, por ello, existen en y reflexionan desde condiciones materiales y de posibilidad bien concretas. Los afectos expresados frente al regreso escalonado a clases presenciales están atravesados por una diversidad de dispositivos e instituciones que no sólo dotan de sentido la experiencia, sino que producen los modos de subjetivación desde la cual se significa la reflexión. Para Cornelius Castoriadis (2013, p. 212), la institución es una «red simbólica, socialmente sancionada en la que se combinan en proporción y en relación variables un componente funcional y un componente imaginario». Es así como, al referirnos a la institución universitaria, hacemos mención del espacio donde se entrecruzan, adquieren sentido y tienen lugar las relaciones sociales simbólicas e imaginarias que se han constituido históricamente como la «universidad» (Zamora-Echegollen y Contreras-Vizcaino, 2020a). Por ejemplo, un espacio formativo, académico y escolar; y simultáneamente de libertad, gestora de actividades distintas a la «escuela», como un espacio en donde se hacen amigos, un lugar de encuentro.

Asimismo, en la institución universitaria se encuentran otras instituciones que le son transversales, como la institución científica, la educativa, la burocrática o la institución del trabajo. También se encuentran otras formas sociales, a saber, los dispositivos, que «tienen la capacidad de capturar, determinar, interceptar, moldear, controlar y asegurar gestos, comportamientos, opiniones y discursos» que producen subjetividades con determinadas características y fines (Zamora-Echegollen y Contreras-Vizcaino, 2020b, p. 14). En este sentido, desde las experiencias relatadas durante la migración forzada a las clases virtuales, las y los estudiantes señalaron las dificultades para tomar clases en casa, tales como: los distractores al interior del hogar y al exterior del mismo; las modificaciones en la rutina y, con ello, cambios en la relación con sus propios cuerpos; las condiciones materiales en las que se realizaban sus actividades cotidianas; las relaciones familiares y la inclusión de muchos/as de ellos/as en las actividades de reproducción y cuidado; etc. (Zamora-Echegollen y Contreras-Vizcaino, 2020b). Con ello, lo que se visibilizó fueron algunas de las características del dispositivo escolar que suelen estar ocultas; que tienen como «objetivo estratégico la producción de cuerpos dóciles y subjetividades ad hoc a la sociedad capitalista y la ciudadanía». Tal es el caso de la organización funcional de espacios y tiempos específicos para la realización de las actividades académicas y escolares; el disciplinamiento del cuerpo para el trabajo que incluye la delimitación clara de tiempos y espacios para actividades de disfrute o para ir atender sus necesidades fisiológicas (alimentación, descanso, recreo, ir al baño, etc.) (Zamora-Echegollen y Contreras-Vizcaino, 2020b, p. 20).

De este modo, la pandemia surge como analizador que permite visibilizar aquellos modos de subjetivación que tienden a ser naturalizados y totalizados por los sujetos sociales (Lourau, 2001; Zamora-Echegollen y Contreras-Vizcaino, 2020a). Asimismo, el trajín del ir y venir de clases presenciales a virtuales y de regreso ha dado espacio para reflexionar en ciertos espacios las condiciones materiales y de posibilidad en los que se presenta el proceso de enseñanza y aprendizaje, las estrategias y técnicas pedagógicas tanto de estudiantes como de docentes. Pero, sin duda, otros elementos que emergieron a partir del analizador pandemia, es la relevancia de la corporalidad, la socialización y la socialidad, como partes del dispositivo escolar y, por tanto, del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las miradas cómplices de las y los estudiantes; los gestos; la postura del cuerpo que indica cansancio, aburrimiento o atención; los olores acumulados en el aula después de algunas horas; los sonidos sordos de los pasillos; son elementos que resultan imposibles de recrear bajo la modalidad virtual y que juegan parte del dispositivo escolar. Por otro lado, como hemos señalado en otros espacios<sup>10</sup>, la escuela no es un dispositivo exclusivo de los procesos educativos (AUTOR, AÑO), sino que también incluye a la socialización y de la socialidad. La primera, referida al proceso social por el cual se ponen en tensión, se adquieren, se inscriben y se problematizan el conjunto de condiciones, significaciones e imaginarios del grupo que dan sentido y producen la experiencia del sujeto social (Castoriadis, 2013; Moreno, 2017; Echeverría, 2011). Ahora bien, dicho proceso se puede promover a través de relaciones sociales con sentido vertical o con sentido horizontal, para el caso de aquellas que presentan cierta horizontalidad, nos referimos a la socialidad (Moreno, 2017); por ejemplo, cuando la socialización se presenta entre grupos de pares como es el caso de las relaciones de los estudiantes entre sí.

Igualmente, si 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. La autoridad que representan los docentes en el acto educativo se desdibuja detrás del computador, su voz, su gestualización, pierden presencia ante la mediación de las plataformas virtuales. Si a ello le sumamos el hecho de que las y los estudiantes narran y hacen explícito que su atención divaga cuando toman clase en sus hogares, o que, incluso, se encuentran haciendo múltiples actividades además de «tomar clase»; resulta evidente que el proceso de socialización se significa de manera distinta a la instituida.

Algo similar ocurre con los elementos de la socialidad de los estudiantes con sus pares, el afecto de extrañeza y alejamiento ante la presencia y los cuerpos de sus compañeros se hace, necesariamente, presente. La pandemia implicó, en primera instancia, el enclaustramiento de los sujetos sociales con sus núcleos más cercanos durante un periodo de tiempo considerable: dos años en México. La significación y los imaginarios colectivos comenzaron a perder sentido o, incluso, para algunos nunca tomaron sentido; por ejemplo, el sentido de pertenencia a la universidad y su identificación como grupo y como estudiantes.

Lo anterior se potencia, de alguna manera, cuando nos encontramos en disciplinas formativas como la Psicología y la Sociología para las que el cuerpo de los otros, su presencia y subjetividad es la condición sine qua non de la existencia de las mismas disciplinas, su razón de ser. La angustia que se refleja ante el «no tratamiento» de la presencia del otro se puede comprender como una pérdida de la realización del proceso de socialización en el modo de subjetivación de los y las estudiantes y, con ello, como una falta de efectividad de las funciones particulares del dispositivo escolar y de la institución universitaria.

Ante ello, las percepciones de haber «aprendido menos» en la modalidad virtual y «aprender más y mejor» en lo presencial, obedecen a los propios procesos invisibilizados de la socialización y la socialidad, elementos fundamentales para el aprendizaje significativo (Vygostky, 1995; Meirieu, 2020). En ese sentido, los resultados obtenidos a través de la sistematización de relatorías de estudiantes visibilizan una complejidad de discusiones, temáticas y líneas de investigación que, sin duda alguna,

tendrán que ser recuperadas y problematizadas a mayor profundidad. Por ejemplo, algunas de las relatorías expresan las diferencias y brechas de clases en las que se perciben la disparidad en las condiciones materiales y de posibilidad para llevar a cabo las actividades escolares en línea. Lo anterior se encuentra en consonancia con las brechas observadas por otros autores en América Latina y el mundo (Cáceres-Muñoz et al, 2020; Mierieu, 2020; Van Dijk, 2013). Las brechas no se muestran sólo en las condiciones materiales de estudiantes y profesores, sino también en las habilidades y conocimientos necesarios para el uso de las TIC (Orton-Johnson & Prior, 2013; Van Dijk, 2013). Ello conlleva que la experiencia afectiva y efectiva por parte de los estudiantes les produzca angustia e incomodidad, tal como se observa en varios estudios realizados con profesores (Albuquerque, 2021; Arancibia et al, 2020).

Finalmente, tanto la «migración forzada» como el regreso a clases presenciales han implicado un conjunto de retos a nivel material y pedagógico. En el caso del presente texto, prestamos especial atención a los procesos afectivos evocados durante la pandemia, en tanto la migración forzada de las clases en línea, como en el ahora regreso escalonado a la presencialidad. No obstante, será menester profundizar los análisis en las derivas de la corporalidad-socialización-socialidad, tanto en los procesos de aprendizaje, como en los efectos de las adecuaciones, mutaciones y actualizaciones de la institución universitaria-educativa y del dispositivo escolar actual.

## 5. Referencias

- Albuquerque, R. S. de (2021). Educação em tempos de pandemia: sentimentos e percepções dos professores. *Ensino Em Perspectivas*, 2(4), 1–5. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6714>
- Arancibia, M. L., Cabero, J., & Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación universitaria*, 13(3), 89-100.
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S., & Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 5(3), 199–221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquets.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Deleuze, G. (24 de enero 1978). *Curso sobre Spinoza*. (E. Hernández, Trad., & R. Marginales, Recopilador) Vincennes, Val de Marne, Francia. Obtenido de <http://reflexionesmarginales.com/3.0/wp-content/uploads/2013/01/Gilles-Deleuze-Curso-Sobre-Spinoza.pdf>
- Deleuze, G. (1996). *Spinoza y el problema de la expresión*. Barcelona: Muchnik.
- Deleuze, G. (2005). *La Isla Desierta y otros textos*. Textos y entrevistas 1953-1974. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2007). *Dos regímenes de locos*. Valencia: Pre-textos.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Echeverría, B. (2011). *Crítica de la modernidad capitalista*. La Paz: OXFAM; Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Escudero-Nahón, A. (2019). Intermodalidad educativa: propuesta de desarrollo conceptual con una revisión sistemática y una cartografía conceptual. *Desafíos educativos*, 3(6), 19-28.
- Gobierno de México (2020). Se declara como emergencia sanitaria la epidemia generada por COVID-19. <https://coronavirus.gob.mx/medidas-de-seguridad-sanitaria/>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Recuperado el 21 de noviembre de 2022, de <https://bit.ly/3b0Nzx7>
- Lourau, R. (2001). *El análisis Institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Meirieu, F. (18 de abril de 2020). *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?* Recuperado el 23 de noviembre de 2022, de [http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/?utm\\_campaign=shareaholic&utm\\_medium=twitter&utm\\_source=socialnetwork](http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/?utm_campaign=shareaholic&utm_medium=twitter&utm_source=socialnetwork)
- Moreno Hernández, H. C. (2017). Producciones éticas de los estudiantes frente a la experiencia escolar: conflictos y violencias. *Argumentos*, (3)84, 99-118. <https://www.redalyc.org/pdf/595/59552650006.pdf>
- OMS (2022). La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia. [https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15756:who-characterizes-covid-19-as-a-pandemic&Itemid=1926&lang=es#gsc.tab=0](https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15756:who-characterizes-covid-19-as-a-pandemic&Itemid=1926&lang=es#gsc.tab=0)
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.
- Orton-Johnson, K., & Prior, N. (comps.) (2013). *Digital Sociology: Critical Perspectives*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, J., & Maia, I. B. (2021). Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as percepções dos professores na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 187-204.
- Secretaría de Educación Pública (20 de agosto de 2021). Acuerdo número 23/08/21, en *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021#gsc.tab=0)
- Secretaría de Salud (s.f.). *Calendario de vacunación*. Recuperado el 8 de septiembre de 2022 de <https://vacunacovid.gob.mx/calendario-vacunacion/>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de sentido*. México: Paidós.
- UAM (2022). *Historia de la UAM Xochimilco*. Recuperado en: <https://www.xoc.uam.mx/acerca-uam-historia>
- Van Dijk, J. (2013). Inequalities in the Network Society. En K. Orton-Johnson y N. Prior. (comps.), *Digital Sociology: Critical Perspectives* (pp. 105-124). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- Zamora-Echegollen, M. A. (2021). Trabajo y desafección en el capitalismo contemporáneo. Afectos y subjetividad en médicos del hospital universitario. [Tesis de Doctorado, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélaz Pliego"]. BUAP. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/15298>
- Zamora-Echegollen, M. A. y Contreras-Vizcaino, J. J. (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.