

**UNIDAD XOCHIMILCO**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**NARRATIVAS ESTUDIANTILES: EXPERIENCIAS DE SEGUNDO AÑO  
DE SECUNDARIA TRAS EL RETORNO A CLASES PRESENCIALES  
EN EL CENTRO ESCOLAR NIKOLA TESLA**

**TRABAJO TERMINAL**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO  
DE: LICENCIADOS EN PSICOLOGÍA  
PRESENTAN:**

**ANDRADE NAVA LESLIE LUZ**

**PALLAS MARES KARLA GRETA**

**RAMÍREZ GUTIÉRREZ ANDREA**

**RODRÍGUEZ MARTÍNEZ MAYRA  
CRISTINA**

**ASESORES:**

**SOTO MARTÍNEZ ADRIANA**

**SALAZAR ÁLVAREZ MYRNA**

**LECTORES:**

**IZQUIERDO RIVERA ALICIA**

# ÍNDICE

Introducción.....	2
Problema y pregunta de investigación.....	4
Dispositivo de intervención y herramientas metodológicas.....	26
<i>Contexto del campo</i> .....	26
<i>Descripción del Campo</i> .....	29
<i>Herramientas metodológicas</i> .....	32
<i>Dispositivo</i> .....	32
<i>Intervención</i> .....	34
<i>Grupalidad</i> .....	35
<i>Dispositivo de intervención grupal</i> .....	36
<i>Entrevista individual</i> .....	36
<i>Observación participante</i> .....	37
<i>Diario de campo</i> .....	37
<i>Rapport</i> .....	38
<i>Dibujo</i> .....	39
<i>Entrevista grupal</i> .....	39
<i>Organigrama</i> .....	40
<i>Sesión 1: Presentación con el grupo 2º B</i> .....	41
<i>Sesión 2: La anécdota</i> .....	41
<i>Sesión 3: Entrevista grupal</i> .....	43
<i>Sesión 4: Organigrama y Dibujo</i> .....	44
<i>Sesión 5: Noticiero</i> .....	45
<i>Sesión 6: Cereal de las emociones</i> .....	46
<i>Sesión 7: Cierre</i> .....	47
<i>Narrativas</i> .....	48
Construcción de las categorías de análisis.....	51
Análisis a partir de los hallazgos del <i>campo</i> .....	53
<i>Temporalidades de la experiencia estudiantil</i> .....	53
<i>Afectos y emociones en las narrativas estudiantiles</i> .....	68
Reflexiones Finales.....	79
Bibliografía.....	83

## Introducción

La Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, fue fundada en 1974 y se nombró como Rector al Dr. Ramón Villarreal; la principal intención de este nuevo proyecto era hacer una propuesta innovadora, diferente al sistema educativo tradicional y que, al mismo tiempo, construyera profesionales capaces de atender y mirar de forma crítica y reflexiva las problemáticas sociales. Para esto, el Proyecto Xochimilco puso en práctica un nuevo modelo educativo: el sistema modular. “Este propone una nueva forma de ordenar los conocimientos y con ello, define la enseñanza a partir de la vinculación con la realidad.” (Arbesú, 2003)

Dentro de la división de Ciencias Sociales y Humanidades que se inauguró con este enfoque educativo, en ese año, encontramos la Licenciatura en Psicología. Sonia Comboni Salinas (1990) menciona que, la estructura de esta, parte de la necesidad de que, como estudiantes, se adquieran los conocimientos básicos mediante los cuales, en la práctica se desarrolle la capacidad crítica y analítica de los alumnos; asimismo, se pretende una orientación científica profunda en el campo social y educativo. Para esto, se han creado dos rutas para los últimos tres trimestres de la licenciatura, que son el “Área de Concentración en Psicología social”, y el “Área de concentración en Psicología Educativa”.

En este sentido, y como estudiantes del área de Concentración en Psicología Educativa, nuestro Trabajo de Investigación Terminal pretende problematizar las *Narrativas estudiantiles: experiencias del segundo año de secundaria en el retorno a clases presenciales en el Centro Escolar Nikola Tesla*<sup>1</sup>. Sin embargo, llegar a este tema no fue sencillo, por lo que en el *Problema y Pregunta de Investigación* propuesto en este escrito, pretendemos dar un recorrido por cada uno de los procesos que atravesamos como equipo, los conceptos más destacados cómo los entendemos, así como la manera en que se construyeron las preguntas que nos condujeron en este camino, tomando en

---

<sup>1</sup> El nombre del Centro Escolar ha sido modificado por cuestiones de privacidad.

cuenta el último giro importante que tuvo la investigación al comenzar a integrar las *narrativas* como parte fundamental de las experiencias.

Asimismo, consideramos que el contexto del campo en el cual fue desarrollado el presente trabajo, resulta elemental para poder realizar un análisis acerca de este y, sobre cómo fue construido nuestro dispositivo de intervención, así como las diversas herramientas metodológicas que fueron utilizadas para poder llevar a cabo las siete sesiones realizadas con el grupo 2°B del CENT, tomando esto en consideración, dichas sesiones son descritas con el propósito de dar a conocer las intenciones con las cuales fueron realizadas. Del mismo modo, las narrativas de la experiencia se ponen en juego pero como herramienta metodológica que nos otorga una mirada diferente para poder leer este material.

Ahora bien, este dispositivo de intervención dispuso una serie de elementos para poder acercarnos a las significaciones estudiantiles. En relación con esto, se construyeron categorías de análisis que, consideramos, nos permiten vislumbrar el sentido que los estudiantes le otorgaron a *lo que pasó*, tales como las temporalidades de la experiencia, así como los afectos y emociones que se encuentran tejidos en sus narrativas.

Además, pensarnos y pensar nuestro proyecto desde la complejidad del contexto vivido en el paro estudiantil de marzo de 2023 también es reflexionar acerca de la manera en que este contexto marca los procesos de esta investigación, así como aquellos pensados “errores” en el propio dispositivo de intervención. Por lo tanto, nos resulta indispensable reflexionar sobre lo acontecido a lo largo de esta investigación y la manera en que esto también la transformó.

## Problema y pregunta de investigación

En el Área de Concentración de Psicología Educativa se pretende “Analizar los elementos teóricos, clínicos y metodológicos estudiados en etapas anteriores, para la investigación en una problemática específica: educativa”. Todo esto evaluando los “principios científicos básicos del aprendizaje para que su logro sea eficiente y de utilidad social, así como con el análisis de las “Unidades de enseñanza-aprendizaje” (Plan de estudios UAM, s.f.)

Debido a lo anterior, y a nuestra pertenencia como equipo de investigación al Área de Psicología Educativa se busca justificar las intenciones que teníamos al querer intervenir, cuestionar e indagar acerca de una problemática suscitada en el campo educativo, que se vio concretado en la realización de nuestro Proyecto Final. Así, vivimos un proceso de transformación y cuestionamiento a las ideas que gestaron nuestros primeros bosquejos de tema de investigación.

- a) Al iniciar el décimo trimestre de la licenciatura en el área de Psicología Educativa, antes incluso de poder revisar la bibliografía, comenzamos, en equipo, a plantear algunas de las problemáticas que para nosotras eran visibles en el terreno de lo educativo. Una de las primeras cuestiones que saltó en las conversaciones fueron las complejas situaciones propiciadas por la pandemia ocasionada por el COVID 19 y cómo estas “afectaban” la educación en México. Lo que nosotras estábamos entendiendo por pandemia así como sus efectos se explica a continuación:

El 31 de diciembre del año 2019 un virus llamado SARS - CoV - 2 ó Covid - 19<sup>2</sup> provocó una pandemia y encendió las alertas a nivel mundial. Según la Organización Mundial de

---

<sup>2</sup> Algunos de los síntomas que se relacionan con esta enfermedad son:

- Fiebre, Tos seca, Fatiga

la Salud (OMS), este virus se originó en Wuhan, China, y fue considerado el causante de una neumonía viral, siendo en muchos casos mortal; éste es un nuevo tipo de coronavirus que no se había visto antes.

Debido a lo anterior, este virus ocasionó un caos a nivel mundial; pues propició un confinamiento, es decir, el cierre de múltiples instituciones, “establecimientos de ocio, turísticos y culturales que restringieron los desplazamientos de la población a movimientos de carácter laboral, asistencial, emergencia o aprovisionamiento de comida o productos farmacéuticos” (Red Todos somos Todos, 2020) Asimismo los gobiernos de todo el mundo implementaron una estrategia de “aislamiento” que buscaba “separar a las personas que se enfermaron de COVID 19 de las personas sanas. - De esta manera puede definirse al aislamiento como - la restricción del movimiento de las personas que están enfermas para evitar la propagación de una enfermedad (en esta caso el Covid 19)” (Red Todos somos Todos, 2020)

Muchas de las instituciones fueron visiblemente afectadas por este confinamiento y aislamiento, siendo uno de los principales: la escuela, perjudicando de manera directa a aproximadamente “(...) 1215 millones de estudiantes de todos los niveles educativos (...)”

---

Otros síntomas que son menos comunes y pueden afectar a algunos pacientes incluyen:

- Pérdida del gusto o del olfato, Congestión nasal, Conjuntivitis (también conocida como ojos rojos), Dolor de garganta, Dolor de cabeza, Dolor muscular o articular, Diferentes tipos de erupción cutánea, Náuseas o vómitos, Diarrea, Escalofríos o mareos.

Los síntomas de la enfermedad grave por COVID-19 incluyen:

- Dificultad para respirar, Pérdida de apetito, Confusión, Dolor persistente o presión en el pecho, Alta temperatura (superior a 38 °C).

Otros síntomas menos comunes son:

- Irritabilidad, Confusión, Reducción de la conciencia (a veces asociada con convulsiones), Ansiedad, Depresión, Trastornos del sueño, Complicaciones neurológicas más graves y raras, como accidentes cerebrovasculares, inflamación cerebral, delirio y daño nervioso. (OMS, 2021)

(Escuela y pandemia, s.f.) obligándolos a modificar la manera en que se relacionaban y convivían.

Al menos en México se creó el sistema Aprende en Casa, que pretendía continuar con las clases en modalidad remota usando como principal herramienta las nuevas tecnologías: celulares, computadoras, tabletas o cualquier aparato que se conectara a la red. Sin embargo, esta nueva forma de hacer escuela durante el confinamiento tuvo un impacto aún no reconocido en los alumnos y profesores; la forma de involucrar sus cuerpos<sup>3</sup> fue transformada y se tuvo que aprender y desaprender muchas de las formas de interacción tradicionales, provocando que la convivencia no pueda volver a ser la misma aún en la vuelta a la “normalidad”.

Suarez y Moreno (2020) considera que durante el confinamiento la falta de contacto y la quietud del cuerpo se volvió un problema ya que “las personas - durante estos momentos - se circunscribe –con suerte– a un metro cuadrado durante largas jornadas frente a la pantalla de computador o un celular. Por otro lado, las fallencias asociadas a la baja calidad en términos de conectividad - provocó - que en videollamadas y videoconferencias se - desactivaran - las cámaras para no morir en el intento comunicativo.<sup>4</sup>

De esta manera, la pandemia y el confinamiento provocados por el Covid 19, puede ser considerado un desastre pero, cuando hablamos de desastre partimos de la idea de Silvia Duschatzky (2017): una vida sin astros; es asomarnos al afuera de lo familiar pues es un descalabro que permite el dislocamiento de creencias y modalidades de estar en el mundo; nos sitúa frente a lo no pensado, es el tambaleo de una temporalidad lineal y previsible; Sin embargo, sí “Es posible estar en el desastre (desarraigado de astros) con

---

<sup>3</sup> Al respecto, Adriana Suarez y Sandra Moreno (2020) explican que durante el confinamiento que buscaba “salvaguardar” al mundo, hubo una restricción y escasez de contacto físico: caricias, abrazos, gestos, etc. llevando con esto a la resignificación de prácticas sociales. Uno de los sectores más impactados por esto es el educativo, puesto que los encuentros presenciales cara a cara, caracterizados por la interacción *in situ* y la posibilidad de compartir con otros en la esfera pública, transitaban hacia los encuentros remotos (...) a la presencialidad asistida por tecnologías.

<sup>4</sup> Estas reflexiones nos dan la oportunidad de “considerar” otras modalidades de lo escolar. El programa de telesecundaria”; por ejemplo, programa que durante décadas y sexenios que van y vienen se han normalizado para “Adolescencias y jóvenes de - segunda - importancia”.

un cuerpo estancado” (2017), es decir con un cuerpo nostálgico de un orden perdido. Es por esto que, consideramos a la pandemia y por ende al confinamiento como un desastre, puesto que regaló a la humanidad la oportunidad de pensarse desde un lugar diferente.

Pero, antes de continuar parece importante cuestionar, ¿qué es la escuela? y ¿Qué fue la escuela en un entorno de confinamiento? para empezar, la escuela es considerada por varios autores como una institución que atiende aquellas demandas de la sociedad moderna; es decir, son más que aulas con un pizarrón al frente, es según Silvia Duschatzky (2017) el territorio en el que se pone a prueba lo común de la existencia y donde la vida social toma forma. Por ende, como lo menciona Carlos Skliar (2020), necesariamente han de ser públicos, múltiples y colectivos. Podríamos decir que la escuela históricamente ha estado unida a la posibilidad de *no poder ser*; sin embargo, Skliar (2020) considera que la escuela ha de ser un tiempo libre, es decir, liberado de la vida adulta y del mundo del trabajo. En pocas palabras, es un espacio que debe propiciar una actividad de socialización a través del permitir ser.

En el caso de las escuelas, durante el confinamiento se optó por continuar las clases en esta modalidad virtual; pues se creyó que bastaba con que los maestros prendieran la cámara para poder explicar los temas a través de conceptos específicos, un par de imágenes en la computadora o videos; y con que los alumnos escucharan y tomaran notas desde la computadora; entonces, el cuerpo quedó relegado y postrado a una silla y un escritorio.

Sin embargo, varios autores consideran que la escuela no puede estar ni hacerse en cualquier lado, la convivencia y la construcción del aprendizaje nace de los maestros con sus alumnos y de los alumnos con los alumnos así como la noción de que los gestos, palabras y acciones es incomparable.

Ahora bien, ¿Qué medidas se tomaron para regresar a la presencialidad en México? Se empezaron a utilizar diferentes estrategias para regresar a la nueva normalidad de una manera segura. En primera instancia, por parte del gobierno utilizaron un semáforo



epidemiológico compuesto por cuatro colores: rojo, naranja, amarillo y verde, en donde cada color indicaba las restricciones que se tenían, evitando contagios y tener un regreso controlado a las actividades; pero siempre utilizando las medidas básicas de prevención, como el uso de cubrebocas, lavado frecuente de manos y usar soluciones a base de agua de alcohol gel al 70%, sana distancia, estornudo de etiqueta, espacios ventilados. Así como también de acuerdo a la OMS (2023) se empezó el primer programa de vacunación masiva a principios de diciembre de 2020, existiendo diferentes tipos de vacunas, que de acuerdo con su normativa y legislación nacional, los países tienen autonomía para emitir autorizaciones de uso en emergencias para cualquier producto sanitario.

La aplicación fue por edades para prevenir la infección por el virus SARS-CoV-2, priorizando a los trabajadores del sector de salud, mayores de edad, a las personas que tuvieran alguna enfermedad crónica, docentes, después fue por edades (en rangos de 10 en 10), y se concluyó con los niños. Las vacunas disminuyeron radicalmente el riesgo de consecuencias máximas, es decir, la necesidad de hospitalización o fallecimiento, una vez aplicada a toda la población las actividades se fueron retomando progresivamente, con un aforo mínimo en espacios cerrados, pero en caso de que se presentarán síntomas, la persona se tenía que aislar 15 días en casa, después, se continuó con la aplicación de la segunda dosis, reabriéndose más lugares y poco a poco se aumentó el aforo, debido a que cambió el color del semáforo y se finalizó con la aplicación de la tercera dosis, para este punto, se volvieron a retomar las actividades cotidianas.

Entonces, el gobierno federal, a través de la Secretaría de Salud y la Secretaría de Educación Pública, puso a disposición la Guía para el regreso responsable y ordenado a las escuelas, para el ciclo escolar 2021-2022, donde se dieron a conocer las recomendaciones para evitar algún contagio en la escuela, y dar inició oficialmente el 30 de agosto del 2021, sin embargo, algunas escuelas no pudieron retomar las clases presenciales por lo que continuaron con la modalidad híbrida.

La reapertura de los espacios escolares fue con precaución, por lo que era importante que la comunidad estuviera preparada y tuviera la información necesaria para poder

colaborar en las actividades, retomando las clases presenciales y minimizando el riesgo de contagiarse de COVID-19.

Con esto en mente, comenzó a gestarse la primera idea de Tema de Investigación para el Proyecto Final: *“Cómo los programas educativos y las estrategias de aprendizaje han transformado la relación maestro - alumno en una secundaria pública en el retorno a clases presenciales.”* La justificación de este tema era: “la pandemia ocasionada por el COVID - 19 obligó a modificar la enseñanza tradicional, las estrategias de aprendizaje y programas educativos y por lo tanto, también cambiaron las formas de relacionarse en un entorno educativo. De modo que, preguntarse de qué manera se afectó el vínculo entre los maestros y los alumnos y cómo ha impactado en el aprendizaje de los estudiantes de secundaria resultó relevante para visibilizar las experiencias de estos en el contexto actual. Así, conocer las condiciones anteriores a la pandemia y lo que ocurrió durante, hacía visible vínculos y formas de enseñanza en el retorno a lo presencial.”

En retrospectiva, muchas de las nociones planteadas aquí, se mantuvieron a lo largo de este proceso. Sin embargo, tuvimos que profundizar y soltar algunos conceptos; sobre todo, después de una asesoría con una de las profesoras perteneciente al equipo de “Educativa”, pues nos cuestionó si adentrarnos en el campo de los “programas y estrategias educativas” no iba más encaminado a ser “evaluativo” y no “explorativo”, sugiriendo con esto, mirar a la manera en que “significaban su experiencia” alumnos y maestros en su relación educativa, pues podía abrirnos un panorama mucho más amplio para una investigación.

- b) Tras este primer bosquejé y debido al enfoque que plantea el área de Psicología Educativa, la bibliografía que se planteó en el décimo trimestre de la carrera nos introducía a pensar la escuela desde lo político, leyendo a autores como, Raúl Anzaldúa y Marcel Postic. De esta manera, buscábamos (y seguimos haciéndolo) fundamentar teóricamente el nuevo tema de investigación a partir de conceptos

clave propuestos por los autores antes mencionados. Dicho tema fue: *La relación maestro - alumno en el retorno a clases presenciales*.

Demostrando que concebimos la idea de “relación maestro - alumno” y el cómo “significan su experiencia”, parte fundamental del Proyecto Final.

Para empezar, en la necesidad de encontrar investigaciones que nos guiaran o nos permitiera tener nociones (un primer destello de claridad) para pensar en el tema, nos dimos a la tarea de revisar en diferentes trabajos académicos sobre los conceptos del binomio educativo y el retorno a clases presenciales. Por lo que, ante la duda, naturalmente producida en la incertidumbre de iniciar un nuevo proyecto, una pregunta pasaba por nuestra mente ¿había investigaciones que abordaran este tema? Desde nuestra posición como investigadoras, resultaba fundamental buscar referencias en investigaciones que nos hicieran pensar la relación maestro - alumno en el retorno a las clases presenciales y cómo significan su experiencia; sin embargo, al indagar al respecto nos topamos con una dificultad: información escasa y de insuficiente profundidad en el tema; a pesar del escollo, encontramos una investigación cuantitativa llamada *Desafíos escolares ante la nueva normalidad y el retorno escolar (Polanco, 2022)* que, tras un análisis de la Fundación Impulso Docente . Afirmaba que “La relación maestro-alumno se mantuvo constante, no cambió al regresar a clases presenciales” (Véase la Figura 1). En el mismo texto observamos que 33 de un total de 65 individuos están “totalmente de acuerdo”, mientras que 16 consideran que “están de acuerdo” con el hecho de que no cambiaron las cosas al regresar a clases presenciales. Por esto, nos cuestionamos si era posible que tras más de un año la relación del binomio educativo se mantuviera en el mismo estado.

Como equipo consideramos que ante tales resultados y conclusiones de la investigación referente, los sujetos involucrados en esta relación educativa construyeron la experiencia escolar desde otro escenario, creando otras maneras de relacionarse y vivir el mundo académico, por lo tanto, nadie puede ser estático, mucho menos los vínculos que mantienen los sujetos.

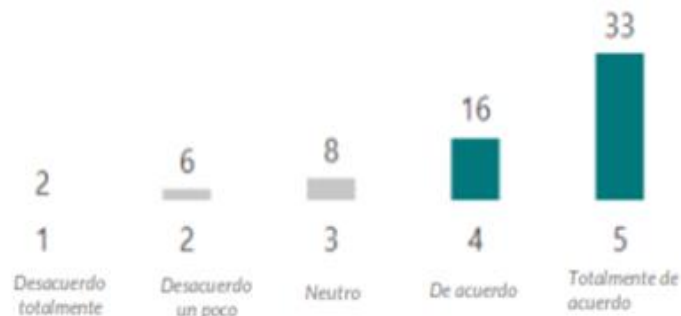


Figura 16. Relación maestro-alumno.

Figura 1. La relación maestro alumno en el retorno a clases presenciales

Sin duda, este trabajo y el resto de información leída al respecto, nos permitieron pensar cuestiones que podrían suscitarse en nuestra investigación, a dar cuenta de la necesidad de profundizar en la reciente situación en el retorno a clases y de visibilizar las experiencias de alumnos de una secundaria.

Ahora bien, como mencionamos anteriormente, el proyecto de investigación fue inspirado en lecturas del seminario, cuyos dos textos de dos autores: Marcel Postic y Raúl Anzulúa, recurrimos en el proceso por comprender y empezar a profundizar en nuestros conceptos principales, se volvieron primordiales en abrirnos al proceso de reflexión, para pensar la parte conceptual y por ende teórica de nuestro trabajo de investigación.

La primer lectura que creímos fundamental teóricamente para abordar estos conceptos fue *La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales* de Marcel Postic (1982), pues aborda temas relevantes en cuanto a las relaciones sociales de la clase, escuela, sociedad, así como las relaciones del sujeto con el saber y la cultura; aquí establece la distinción y conexión entre relación educativa y acto educativo, teniendo como actores principales al maestro y al alumno, sin que esto reste importancia a los demás sujetos que conforman y hacen posible a las instituciones educativas.

Ahora bien, entender la relación educativa y los vínculos como un modo de subjetivación en la institución educativa, nos llevó a considerar fundamental el texto *Sujetos y saberes en los dispositivos pedagógicos de la modernidad* de Enrique Anzaldúa Arce (2009). En dicho texto se sostiene que “los sujetos educativos se constituyen a través de procesos de subjetivación de poderes, saberes y significaciones imaginarias que van modelando su identidad dentro de los dispositivos pedagógicos en los que se insertan”.

Para entender mejor esta idea parece pertinente especificar que, la subjetividad es un proceso a través del cual alguien deviene sujeto, es decir, para Anzaldúa son todos estos procesos que constituyen al sujeto, tales como: identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra subjetivos, deseos y fantasías; pero, ¿qué es un sujeto? y ¿cómo se construye un sujeto? “El sujeto es, pues, la resultante jamás acabada, de un proceso de organización compleja que emerge de la relación del sujeto con el mundo y con los demás, al que denomina subjetivación (...); - en otras palabras - aquellas tensiones entre el interior y el exterior, y donde lo exterior se vuelve interior y lo interior no está cerrado sobre sí, sino que se prolonga en el exterior.” (Anzaldúa, 2009).

Ahora bien, en este momento de la construcción del tema de investigación nuestra noción de términos como: “significan” y “experiencia”, no lograban encontrar una justificación teórica, pues se apegaba más a las ideas que cada una de nosotras tenía sobre el tema gracias a proyectos anteriores donde se trabajó con jóvenes mormones y migrantes.

Para nosotras la “experiencia” se podía entender más como una vivencia de singularidades que se expresa a través de narraciones de “historias oficiales” y de silencios; sin embargo, no se lograba concretar y conectar con el campo de lo educativo. Hasta ahora, consideramos que la experiencia no es la misma en todos los contextos y no puede ser entendida igual para todas las situaciones; en el caso de la noción “significar” aún no estaba contemplada como un concepto que debía ser fundamentada teóricamente.

Así comenzamos a cuestionarnos ¿Qué entienden por experiencia los adolescentes que estudian en una secundaria? ¿Qué entienden por experiencia los maestros de una secundaria? ¿Cuál fue su experiencia durante el confinamiento? ¿Cómo pensar el concepto de “experiencia” en el campo?<sup>5</sup> eran preguntas que fueron creciendo conforme las lecturas del trimestre iban siendo explicadas y dialogadas en clase.

Mientras estos cuestionamientos inundaban nuestras mentes, el terreno en el que se pretendían hacer las primeras intervenciones, la Secundaria pública Técnica Núm. 44. Gral. Francisco Villa se vio obstaculizado debido a la burocratización<sup>6</sup> (propia de instituciones públicas), pues los requerimientos para entrar a dichas instalaciones implicó hablar con autoridades ajenas a la secundaria y con quienes parecía imposible poder entablar comunicación. Por ende, nos vimos obligadas a cambiar la mirada hacia alguna secundaria privada.

En el momento de pensar en otras secundarias en la cual pudiéramos tener la posibilidad de intervenir, nos abrimos a la opción de investigar en escuelas secundarias privadas; por lo que, siguiendo este nuevo camino, una de las integrantes del equipo propuso el Centro Escolar Nikola Tesla.

---

<sup>5</sup> Para nuestro caso, al final pudimos plasmar esto en la misma investigación, es decir, la investigación habla de este proceso, en el que pensar en las experiencias desde la subjetividad nos llevó por el camino de las narratividad y de las temporalidades sin dar cuenta de ello en su momento. Consideramos (desde nuestra experiencia) necesario pensar las formas en que los conceptos principales nos permitan avanzar en este proceso de investigación, el afinar los sentidos como investigador, percibir emergentes, aquellas situaciones que no dejar de “estar”, puesto que podrían tratarse de un camino o una conexión que permita un mejor entendimiento del fenómeno social. Incluso estos emergentes (o temas para ser parte del plano teórico) pueden ayudarnos a pensar en la manera en que podemos intervenir, es decir un referente para el campo.

<sup>6</sup> En este caso, al tratarse de burocratización en el sector escolar, es interesante pensar que en las escuelas privadas se puede observar como en el manejo de la escuela puede tener cierta “libertad” a consideración de las autoridades de la institución. Aunque eso no quiere decir que no se apeguen ciertas normas y cuestiones en la gestión y organización de lo educativo que la SEP indica. Por otra parte, las escuelas públicas tienen esta cuestión “coerciva” en cuanto a cómo la SEP organiza las instituciones educativas en el que resulta todavía más complicado poder ingresar o acceder a estas escuelas públicas para las investigaciones. Por lo que tiene un mayor sentido la dificultad para nosotras como “personas externas” a la escuela en poder apegarnos a estas normativas de la SEP (difícil, pero no imposible. No obstante, pese a lo que pasó en nuestro caso, es narrado desde la experiencia que tuvimos nosotras como equipo. Esta experiencia nos hizo ver acerca de lo complejo que resulta poder intervenir en instituciones educativas.

Una vez que nos acercamos a la secundaria a dialogar con la Directora de la secundaria CENT, le explicamos acerca de nuestra investigación, para así también escuchar las demandas acerca de la institución, nos fue posible llegar a un acuerdo.<sup>7</sup> De esta manera, fue que tuvimos la oportunidad de intervenir con estudiantes de una secundaria privada.

- c) A partir del encuentro con una profesora del equipo docente, como equipo, comenzamos a reflexionar acerca del papel del *cuerpo* en nuestro problema de investigación, pues aún teníamos dificultades para encontrar qué nos interesaba de la experiencia. Asimismo, el concepto de cuerpo parecía pertinente para comprender de mejor manera las relaciones entre los alumnos y docentes, esto, debido a que, al ser un trabajo cuyos actores principales son adolescentes y docentes que vivieron el confinamiento provocado por el virus SARS - Cov 2, considerábamos fundamental analizar de qué forma los cuerpos de ambos fueron atravesados por este acontecimiento.

Es así, como nuestra pregunta organizadora se transformó en: *¿Cómo la implicación del cuerpo determina la forma en que docentes y alumnos significan su experiencia en la Secundaria Centro Escolar Nikola Tesla tras el retorno a las clases presenciales?* y cuyo objetivo general era: *Conocer y analizar la forma en la que se involucró el cuerpo de maestros y alumnos durante las clases en modalidad virtual y cómo esto configuró la relación educador - educando en el retorno a clases presenciales.*

Al trabajar el concepto de cuerpo atravesamos por una serie de dificultades, comenzando por entender *¿qué es el cuerpo?* y a su vez, *¿qué entendíamos por corporeidad?*, para Baruch Spinoza (Ruzzarin, 2021), el cuerpo está compuesto de dos partes fundamentales, el primero es el cuerpo kinético: este es la infinidad de partículas, su forma de relacionarse y sus velocidades que caracterizan un cuerpo, es decir, las funciones y características que lo determinan; el segundo, es el cuerpo dinámico, el cual

---

<sup>7</sup> Fue posible llegar a un acuerdo no sólo a través de la discusión de nuestro proyecto y de la escucha de las demandas, sino también por la presencia de vínculos sociales que permitieron la confianza entre la directora y nosotras. Acerca de este vínculo social, se explicará con mayor detalle en el apartado del “contexto del campo”

hace referencia a las relaciones entre diferentes cuerpos, estos cuentan con la sensibilidad y capacidad de afectar y de ser afectados.

El cuerpo al ser afectado por otros cuerpos y siendo un ente sensible a aquello que se encuentra en el exterior construye la corporeidad; la cual es fruto de la experiencia, pues se configura a través de la apertura del cuerpo al mundo. Esta es la consciencia hecha gesto, movimiento o palabra, actúa como unidad, como un todo que nos permite establecer vínculos emocionales mediante el cuerpo. Al ser una forma de correspondencia entre cuerpo y mundo, Barroso (1987) menciona: “en el cuerpo se registran, segundo a segundo, todos los procesos, aun los más insignificantes, que se están suscitando dentro de cada individuo. El cuerpo es un monitor de la autoestima”, desde esta perspectiva, nuestro cuerpo se encuentra marcado por las sensaciones, memorias, afectos, vínculos, etc. que ha experimentado.

En este sentido, hubo varios autores que nos hicieron pensar y cuestionarnos aún más sobre el involucramiento del cuerpo en el escenario educativo, sobre todo en el momento del confinamiento propiciado por el COVID - 19; por ejemplo, Padilla (2021) decía que antes del confinamiento la escuela era vivida desde lo corporal, construyendo experiencias con el otro, sean maestros o alumnos; era el tiempo del recreo, los nervios por exámenes, exposiciones o cualquier actividad que involucrara la mirada de los otros; era pues, más que hacer tareas para entregarlas; los gestos, palabras y movimientos creaban una experiencia que daba sentido a la vida escolar; les permitía significar la experiencia de un modo distinto.

Por esto, Adriana Yamile Suarez y Sandra Maritza Montero (2020) en su artículo *Cuerpos, emociones, y educación en tiempo de pandemia*, consideraron que las clases en línea tenían una atmósfera extraña.

Y ya lo cuestionaban Sandra Ortiz y Paula Vota (2021) ¿qué pasó con los alumnos y profesores durante el confinamiento? “¿dónde están y qué hacen los estudiantes? ¿Qué pasa con sus trayectorias escolares? Los jóvenes transitan diversos territorios y uno de ellos es el territorio escolar, donde no solo se da el hecho educativo, sino que también



se ancla lo vincular. Por eso, hace meses cabe pensarle. ¿Estarán en nuevas aulas? ¿Se habrá re-creado el recreo? ¿Estarán descubriendo otras calles, otras rutas donde reír, jugar? ¿Qué miran y quién los mira en esta “escolaridad” que vivencian? ¿Dónde y cómo gastarán esa energía que transpiraba adrenalina y de la que nos quejábamos cuando volvíamos a retomar la clase? ¿Cómo hacen ahora para reírse, tirarse algún papelito, esconder la cartuchera o mirar el celu, cuando me daba vueltas para escribir en el pizarrón? ¿Dónde se fugó ese instante maravilloso cuando nuestras miradas se cruzaban sonrientes frente a la comprensión de la complejidad de algún concepto?”

Comprender cuáles eran los términos correctos y si se estaban implementado adecuadamente en el trabajo fue uno de los mayores conflictos en este proceso, pues había muchas confusiones entre los conceptos, ya que “cuerpo” y “corporeidad” continuaban siendo abstractos y a estos, se les sumaba “corporalidad”, el cual fue puesto en duda, debido a que consideramos que se salía de nuestros objetivos, pero que a su vez, nos ayudaba a reflexionar sobre el involucramiento del cuerpo en las clases en línea.

Si bien el cuerpo es un elemento importante sobre el cual hay que reflexionar, tras una asesoría con otra profesora del Área de Concentración, comenzamos a hablar de cuerpo como *parte* de la experiencia y no como un *todo*. Esto quiere decir, nos cuestionamos sobre la relevancia del cuerpo en la escena educativa; sin embargo, no lo pensamos como el eje vertebral de nuestra investigación, sino más bien, como un concepto a considerar al momento de pensar las experiencias en el entorno escolar.

- d) Ahora bien, acercarnos al Campo de Intervención, nos ayudó a pensar nuestro trabajo de investigación desde una perspectiva diferente. Esto debido a que en un primer encuentro con la Directora de la secundaria “Centro Escolar Nikola Tesla”, nos compartió sus inquietudes y por lo tanto, sus demandas acerca de lo que esperaba de nuestra intervención; dentro de estas demandas, la directora nos pidió que nos mantuviéramos abiertas respecto al tema de investigación, puesto que hay problemáticas en la institución que valía la pena atender y el trabajo con adolescentes implicaba ser dinámicas para mantener su interés.

Como equipo, los acercamientos al campo fueron una oportunidad para reflexionar acerca de cómo realizar las intervenciones, pues si bien existían demandas por parte de la Directora de la institución, no buscábamos dejar de lado nuestros intereses<sup>8</sup>. De esta manera, el campo nos hizo cuestionarnos nuestro tema de investigación, por lo que requerimos de la asesoría con una profesora.

Tras un análisis, decidimos cambiar el enfoque de nuestro trabajo y únicamente intervenir con los alumnos, esta fue una decisión metodológica por los siguientes motivos: a) existía una serie de dificultades para reunir a los docentes, b) la relación de los estudiantes con estos es conflictiva y queríamos evitar quebrantar la confianza construida con el grupo y, c) problematizar sobre ambos actores, generaba dos ejes paralelos de investigación que no logramos unir.

Por lo tanto, la presente investigación pretendía problematizar: *La experiencia de los estudiantes de segundo año de secundaria del Centro Escolar Nikola Tesla en su relación con los docentes tras el retorno a clases presenciales.*

Sin embargo, pese a que habíamos logrado “resolver” la mitad de nuestras dudas y nuestra investigación comenzaba a centrarse en uno de los actores de este binomio, aún teníamos dudas en cuanto a la sintaxis y gramática del título que habíamos asignado; ¿era esto lo que queríamos abordar? ¿Era lo suficientemente amplio para analizar las experiencias de los estudiantes con sus maestros y dejar cabida a los temas emergentes?

Para este momento, el concepto de “la experiencia” quedaba más claro, pero trajo consigo las interrogantes que veníamos arrastrando, ¿Cómo pensar a la experiencia en el entorno educativo? ¿Cuál es la experiencia para los estudiantes?

---

<sup>8</sup>Cuando nos referimos a no dejar de lado nuestro temas de intereses, hablamos de la situación que se presenta en el investigación (en instituciones) en el que la demanda de las autoridades se siente como una alarma constante que hay que atender (apagar), es necesario encontrar un punto de equilibrio en el que precisamente aquella demanda no absorba nuestros objetivos de nuestra investigación, pero que de alguna forma podamos trabajar hasta donde nos permita nuestras intervenciones con demanda.

Estas fueron algunas dudas que se trabajaron en asesoría con una de las maestras pertenecientes al Área de Psicología Educativa, y con su ayuda pudimos ver, de forma más clara, las problemáticas que se estaban haciendo visibles en nuestro tema de investigación y cuál era la alternativa más viable.

- e) De esta manera, y una vez finalizado el trabajo de campo, fue posible nombrar a esta investigación como: ***Experiencias estudiantiles de segundo año de secundaria tras el retorno a clases presenciales: Centro Escolar Nikola Tesla.*** Dando así un cambio que dio pie a un panorama más amplio.

Ahora bien, plantearlo de esta forma se apegaba mucho más a lo que nosotras entendíamos por experiencia y lograba centrar la mirada en los estudiantes, omitiendo con esto la posibilidad de hacer líneas de análisis paralelas que al final de la investigación no llegaran a un fin concreto; sin embargo, el concepto de “experiencia” y su significación en estudiantes del segundo año de secundaria aún parecía flotar en el aire, no logramos aterrizar lo suficiente la idea como para permitir pensar en categorías de análisis que dieran respuesta a nuestra pregunta organizadora, así que comenzamos a preguntarnos, ¿qué estamos omitiendo? ¿Existe algún concepto que nos permita hacer la triangulación completa y con esto ver claramente el panorama?

- f) Debido a estas interrogantes, como equipo de investigación sentíamos una necesidad de encontrar aquello que nos permitiera unir la teoría; y fue en uno de esos momentos de reflexión que un profesor del Área de Concentración Educativa nos cuestionó si lo que buscábamos investigar era la “experiencia” misma o las “narrativas de la experiencia”; este nuevo concepto nos abrió el panorama y nos invitó a pensar nuestra implicación en el Centro Escolar, la forma en que mirábamos a los actores del binomio educativo y claramente, qué era lo que estábamos buscando cuando mencionamos la “significación de sus experiencias”. Estas nuevas consideraciones, sin duda nos obligaron a transformar el título de

nuestra investigación, pero, para dar cuenta de esto, habría que narrar primero lo que entendemos por experiencia y todo lo que ella implica.

Para empezar, nosotras entendemos la *experiencia* como todo aquello que nos mueve como sujetos, es decir, pretendemos alejar a este concepto de las definiciones que lo encierran en lo cognitivo o exclusivo de los sentidos, siendo Jorge Larrosa un autor fundamental para poder comprender desde otro lugar este concepto.

Siguiendo esta línea, Jorge Larrosa (s.f.) explica que la experiencia es “eso que me pasa”. No eso que pasa, sino “**eso que me pasa**”. - Y en su texto “Experiencias (y alteridad) en educación” aborda esta frase desde distintos espacios.

Comencemos desglosando a manera de parafraseo la frase mencionada y partamos desde el análisis hecho por Larrosa:

1. La “experiencia” como **eso** que me pasa - el “Qué” de la experiencia.

Partiendo de este primer punto, el texto de Larrosa, la “experiencia” puede ser definida como un acontecimiento; es decir, el pasar de algo que no soy yo<sup>9</sup>. Y este “que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”. Esto, según el texto, puede ser nombrado como principio de “exterioridad”, principio de “alienación” y/o principio de “alteridad”; lo anterior podría ser resumido si la “experiencia” es entendida como un acontecimiento exterior a mí, que es ajeno a mí (y por ende no puede ser mío) y que forzosamente tiene que ser “otra cosa que yo”.

2. La “experiencia” como eso que **me** pasa - el “Quién” de la experiencia

Como mencionamos antes, la experiencia es algo que viene del exterior y por ende, no puede ser “mío”; sin embargo, el lugar de la experiencia “soy yo” (mis palabras, ideas, representaciones, sentimientos, proyectos, intenciones, etc.), en otras palabras, no ocurre “a través de mí” sino “en mí”; por ende se reconoce un principio de “subjetividad”, “reflexividad” y “transformación”. La experiencia es subjetiva, - ya que es para cada cual la suya, volviéndola singular, es decir, - cada quien la sufre y la padece, por ello, nadie

---

<sup>9</sup> La presente investigación ha sido escrita en todo momento desde la pluralidad, desde un “nosotras”, esto con la finalidad de dar cuenta de un trabajo en equipo y, al mismo tiempo, sumar las ideas de cada una de las integrantes; sin embargo, cuando se hace referencia a la noción de “experiencia”, parece crucial hablar desde un “yo” pues es ahí donde se hace la experiencia; y no pretendemos individualizar la narrativa de la Investigación, sino más bien hablar desde el “yo colectivo”; un “yo” que puede reflejarse en cada sujeto; es un “yo” que habla por “nosotras”; es tan “singular” que termina por convertirse en “colectivo”.

puede aprender de la experiencia de otro; es reflexiva en tanto que no se reduce a “lo que pasa”, a los sucesos y a los acontecimientos, sino “lo que nos pasa” a nosotros mismos, a lo que vivimos y a la manera como lo vivimos; así como las experiencias forman y transforman” (Guzmán, 2015, p.p. 1025) y son transformadoras porque el sujeto está abierto a dejar que algo “le” pase, es decir sufre una transformación de “ideas, palabras, emociones”. Ya lo decía Silvana Vignale P. (2009) “La pérdida momentánea de sí en la experiencia es la que permite la transformación, es aquello que hace que no se pueda ser el mismo.”

### 3. La experiencia “como eso que me *pasa*” - El “movimiento” de la experiencia

Ahora bien, hasta el momento parece quedarnos claro que la experiencia es aquello que viene del exterior; sin embargo, encuentra un lugar y es posible gracias al “yo”, pero, ¿qué es eso que pasa?; según Jorge Larrosa, la experiencia es un pasaje, un recorrido y una travesía, cosa que es apreciable en el “*per*” de la palabra “*experiencia*” y cuyo origen indoeuropeo abre la pauta para mirarlo como un “*pasaje*”.<sup>10</sup> “La experiencia supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese exterior del que hablábamos antes, hacia ese eso de “eso que me pasa”. Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me adviene” (Larrosa, s.f.).

Por esto, el sujeto se vuelve un territorio de paso, es marcado por ese “pasaje”, se le deja una huella y es transformado; esto permite nombrar al sujeto como un ente paciente y vislumbra lo que hasta el momento parece evidente, la experiencia no se hace, - “se padece”. A esto se le conoce como “principio de pasaje”, “incertidumbre” y “pasional”.

---

<sup>10</sup> La etimología de la palabra y el significado que se le atribuye puede variar de acuerdo al autor que se lea; en el caso de Jorge Larrosa es entendido como un “pasaje”, sin embargo, para Zenia Yébenes (2017), por ejemplo, la “experiencia” se remonta al latín *exper/r*, que tiene el prefijo “*ex*” y la base “*per*” que significa “probar”, siendo la palabra castellana “experimentar” la que engloba mejor este significado; y es gracias a esta noción que se tiene la idea de que la experiencia es “aquello de lo que obtenemos conocimiento después de observarlo”. En este sentido Larrosa también escribe sobre la “experiencia” como “experimento” pero hace una diferenciación entre una y otra, pues aunque en la cotidianidad se usen como sinónimos, una experiencia es: irrepetible, singular e incomprensible.

#### 4. Otras consideraciones sobre “experiencia”

Parece importante remarcar que la experiencia misma es “singular”, pues tal y como lo mencionamos arriba, ésta es “para cada cual la suya”; por lo tanto, también es “plural”, ya que, “si la experiencia es para cada cual la suya o, lo que es lo mismo, en cada caso otra o, lo que es lo mismo, siempre singular, entonces la experiencia es plural. El plural de singular es plural y el singular de plural es singular. Ante el mismo hecho (la muerte de alguien, por ejemplo), o ante el mismo texto (la lectura de un poema, por ejemplo), hay siempre una pluralidad de experiencias. La experiencia, por tanto, es el espacio en el que se despliega la pluralidad. La experiencia produce la pluralidad. Y la mantiene como pluralidad.” (Larrosa, s.f.). De esta manera, la experiencia se vuelve “irrepetible”, pues jamás será la misma (aunque la situación sea parecida).

Ahora bien, siguiendo la misma línea, resuena el texto “Contar historias: experiencias subjetivas y psicosis.” de Zenia Yébenes (2017), pues en algunos aspectos su explicación no solo da destellos sobre lo expuesto por Jorge Larrosa sino que abre nuevas formas para pensar a la experiencia. A manera de introducción cabría explicar que ella entiende a la “experiencia” como una forma de “ser en el mundo”, ha dejado de verla únicamente como “un vínculo externo por el cual uno obtenía conocimiento del mundo, a ser la conciencia subjetiva de dicho vínculo”; por ende, al igual que Larrosa considera a la “privacidad, individualidad, interioridad y reflexividad, - como - intrínsecas a la noción de experiencia”. (Yébenes, 2017). Ahora bien, igual que con el “principio de Subjetividad” propuesto antes, ella plantea que la experiencia “necesita en primer lugar de un sujeto, la instancia de un yo, de alguien que habla en primera persona.”, sin éste “yo” la experiencia no tendría lugar.

En otras palabras y vinculándolo con el Proyecto de Investigación Terminal, consideramos que este “pasaje”, estos “acontecimientos”, en este caso, “lo que pasó”, fue el confinamiento ocurrido por la pandemia y, por ende, el retorno a clases presenciales; los estudiantes se vieron obligados a vivir la escuela desde la casa debido a un encierro por la pandemia del COVID - 19, y después “pasaron” o vivenciaron un retorno a clases presenciales. Nosotras entendemos que el “yo” de este pasar fue cada

uno de los estudiantes pertenecientes al segundo año de secundaria del CENT; por eso, la forma en que “son” en el mundo y la manera en que significaron estas experiencias está sujeta a la forma en que vivenciaron los hechos y esto se refleja en su narrativa, pero, ¿qué tiene que ver la narrativa con las experiencias estudiantiles?

Para el autor Walter Benjamin en *Infancia y experiencia en Benjamín Walter: Jugar a ser otro* (2009) de Silvana P. Vignale, la “experiencia” “se trata de un acontecimiento que modifica un estado de cosas, y no solo eso, también modifica a quien lo padece”, (como lo decía Jorge Larrosa con el Principio de Transformación) es, un encuentro con lo diferente; sin embargo, él hace visible una relación estrecha entre “lenguaje” y “experiencia”, pues es gracias a este binomio que resulta posible “revelar el mundo (interior) a través de las palabras, por eso su insistencia en escindir la relación instrumental del lenguaje, la información, del lenguaje de la narratividad, el de la experiencia (...), - entonces - hay lenguaje cada vez que hay experiencia”

Por tanto, dice Vignale, (2009), “el lenguaje es aquello con que el espíritu ahonda, puesto que comunica la inmensidad humana devenida en expresión (...) y sólo “en” el lenguaje se comunica lo humano y lo infinitamente impronunciable”. Y esto, que es “impronunciable” dice Alicia Lindón (1999), puede ser entendido como lo “íntimo”, que, sin duda no es lo mismo que lo prohibido, sino que es: “solo yo sé lo que sentí”. Esto quiere decir “(...) - con el lenguaje - se produce una traducción de lo íntimo de las experiencias vividas, a formas compartidas socialmente, (...). Esa traducción ocurre por efecto de las estructuras narrativas que preexisten al individuo, aunque las ha incorporado y puede transformarlas mediante los procesos de formación y entrelazamiento de las ideas. Por ejemplo, para Ricoeur las experiencias sólo pueden ser transmitidas por medio del lenguaje; el acto de colocar la experiencia en el lenguaje la hace perder lo individual y privado para transformarla en singular” (Alicia Lindón, 1999).

Así, el lenguaje permite el entendimiento de las experiencias para el otro, es decir, la traducción de lo íntimo a través de “relatos de vida o narrativas autobiográficas - pues - están anclados en la experiencia humana; - éstas, sin duda - son un recurso para reconstruir acciones sociales ya realizadas; - que - no son la acción misma, sino una

versión que el autor de la acción da posteriormente acerca de su propia acción pasada.” (Alicia Lindón, 1999) Y es que en realidad, una de las características principales de las narrativas es “(...) su carácter experiencial. Se narran experiencias vividas por el narrador, recordadas, interpretadas, conectadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien habla. Por esto, en las narrativas autobiográficas el narrador construye un personaje central, un héroe con sus propias experiencias. (Alicia Lindón, 1999). Entonces, cuando el sujeto narra algo que vivió - en el pasado - , está interpretando desde el lugar donde se sitúa el sujeto en ese momento - presente -, es decir, está dándole un significado a esa vivencia; usa todos los recursos, aprendizajes y habilidades adquiridas hasta el momento y significa éstas experiencias; por eso, y sin afán de ser redundantes, las narrativas de la experiencia son el significado que cada uno de los sujetos le atribuyen a un “pasaje”, o un “acontecimiento”, en determinado momento y consideramos, no pueden ser las mismas siempre. De esta manera nacen: las narrativas de la experiencia.

Por otro lado, como mencionamos antes, la narrativa de la experiencia tiene una estructura, y Alicia Lindón (2009) comenta que para poder construir una narrativa coherente, los sujetos atienden a dos necesidades; la primera, es la mirada al pasado, es decir, acude a su memoria para traer un recuerdo a su presente; y segundo, considera lo que es significativo socialmente. Con esto, las experiencias toman sentido y pueden ser entendidas por los otros.

Sin embargo, autores como Margarita Baz (1999) consideran que esta dicotomía puede ir más allá si se toma en cuenta también el “futuro”; por ejemplo, ella menciona que el sujeto si construye sus experiencias mirando al pasado, es decir “mediante la re significación del pasado” - una continuidad -, cuando el sujeto “recuerda y se recuerda”, no obstante, para ella no sólo es relevante lo “significativo socialmente”<sup>11</sup> sino que, en

---

<sup>11</sup> Para Margarita Baz, la “experiencia” se construye desde lo “singular” y lo “colectivo”. La singularidad es producto de procesos de subjetivación que van diseñando contornos, ubicaciones, posesiones -lo propio, lo ajeno-, identidades; también capturas diversas. Remiten al sujeto encarnado, situado en espacios interaccionales específicos, producto de circunstancias únicas; sus confines son los límites propios de la condición humana, que remiten a la finitud, la caducidad, la desaparición. La dimensión de lo colectivo, por su parte, es lo que da forma y sentido a la experiencia personal, ya que no hay humanidad fuera de las redes transindividuales que nos hacen sujetos” (Margarita Baz, 1999); para nosotras, ésta última parte de lo “colectivo” nos remite a las “significaciones colectivas” a las que se refiere Alicia Lindón; es decir, las



esta construcción también destacan las proyecciones del sujeto hacia el futuro, es decir, los sueños y deseos como una especie de “realización”.

Con esto, pretendemos dar cuenta de que las narrativas de la experiencia están sujetas al tiempo, pero también a los procesos que ocurren u ocurrieron durante esos momentos y cuestionarnos cómo éste afectó el discurso de los estudiantes de secundaria puede ser muy útil para comprender lo que estamos investigando.

Para nosotras, y a manera de síntesis, la “experiencia” es “eso que me pasa”, es decir, un “pasaje”, un “acontecimiento” que es “exterior a mí”, que “no depende de mí” y que, por ende, es irrepetible, es único para cada sujeto y puede transformar y hacer reflexionar a los sujetos. En el caso de los estudiantes del segundo año del CENT, lo que les “pasó” fue la pandemia y el retorno a las clases presenciales, por lo que tras haber leído a Jorge Larrosa, Zenia Yébenes, Margarita Baz y demás autores, entendemos que, cada uno de los estudiantes vivió el “pasaje” de diferente manera, por lo que sus experiencias y la forma en que narran los hechos es distinta; sobre todo, si comprendemos que, “las narrativas” son el “canal” para entender el cómo significaron o bien el sentido que le dieron a lo acontecido. Ellos, al momento de nuestra intervención, hicieron una elección de los hechos más “significativos socialmente” hablando y le dieron un sentido con los aprendizajes y habilidades adquiridas hasta ese momento; hicieron un viaje de “ida” y “vuelta” para compartirnos a través del lenguaje una interpretación de lo “interior”, de lo que solamente ellos saben que sintieron.

De esta manera reflexionamos que aquello que pretendíamos investigar no eran las “experiencias” de los “estudiantes” pues éstas no son algo tangible o que estuviera a la espera de ser descubierto, sino más bien las “narrativas de la experiencia” de los estudiantes del segundo año de secundaria, pues son ahí donde es posible encontrar el significado, el sentido que le dieron a ese “pasaje”; es, desde nuestra perspectiva, la

---

experiencias están inscritas en lo colectivo; por lo que, con esto nos queda claro que Margarita Baz no lo omite sino que abre también otras formas para pensar las “experiencias”.

manera en que era posible aterrizar la “experiencia” y poder plantear categorías de análisis que no estuvieran flotando en el aire por lo abstracto del tema.

Por esto, nuestro título se transformó a:

***Narrativas estudiantiles: experiencias de segundo año de secundaria tras el retorno a clases presenciales en el Centro Escolar Nikola Tesla.***

La pregunta organizadora que estructura este trabajo es:

**¿Cómo significan los estudiantes del Centro Escolar Nikola Tesla sus experiencias del retorno a clases presenciales?**

Esta no cambió porque consideramos que si refleja lo que pretendemos indagar con esta investigación: la significación de las experiencias, lo que cambió fue la manera en que pretendíamos leer estas significaciones; ahora vemos que es a través de las narrativas y no sólo es acceder a las experiencias.

Por ende nuestro Objetivo General gira en:

Conocer cómo los estudiantes significan sus experiencias dentro del espacio escolar tras el retorno a clases presenciales.

Mientras que los Objetivos Específicos son:

- Visibilizar las experiencias y problemáticas que se gestan dentro del Centro Escolar a partir del retorno a clases presenciales.
- Comprender cómo los estudiantes significan la relación con sus maestros a partir del retorno a clases presenciales.
- Identificar el significado que estudiantes le atribuyen a sus experiencias antes, durante y después del confinamiento al pertenecer a una comunidad escolar.

## **Dispositivo de intervención y herramientas metodológicas**

### ***Contexto del campo***

El presente trabajo de investigación tomó lugar en la escuela Secundaria Centro Escolar Nikola Tesla. Esta forma parte de un proyecto por parte de su fundadora Lucrecia N., el cual inició con el Preescolar de nombre “Granito de Sal”, años después fundó la Primaria, continuando con la Secundaria cuyo nombre es el actual, asimismo pretende en un futuro dar apertura a Preparatoria y Universidad.

Debido a que una de las integrantes del equipo conoce a la Directora de la Secundaria y mantienen una relación de amistad desde hace varios años, tuvimos mucha accesibilidad para poder realizar nuestro proyecto. Incluso ante las circunstancias del paro estudiantil de la UAM - X, como equipo decidimos continuar con nuestras intervenciones, esto debido a que se tenía un compromiso con la Directora de estar asistiendo en los horarios y fechas establecidas en el convenio inicial, sin embargo se le informó que aunque en la escuela UAM-X hubiera un paro, nosotras íbamos a continuar la investigación.

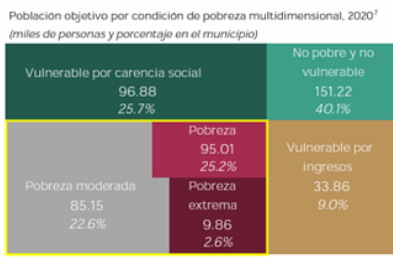
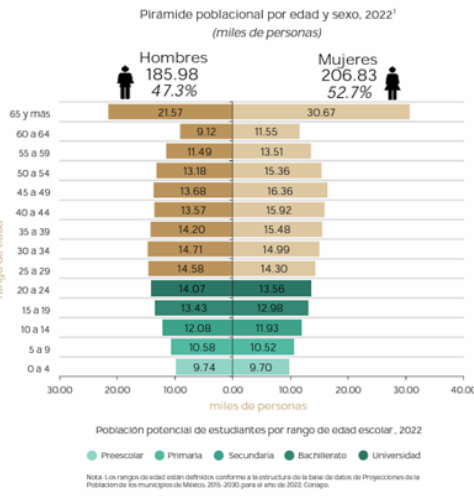
El CENT una institución privada, ubicada en la colonia Agrícola Oriental perteneciente a la Alcaldía Iztacalco, en la Ciudad de México.

Ahora bien, fuera de artículos de noticias que la catalogan como una colonia altamente peligrosa, resulta complicado encontrar datos con indicadores de fuentes confiables. Debido esto, consideramos relevante acercarnos a conocer el contexto de la alcaldía Iztacalco.

De acuerdo con el Informé anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2023 Ciudad de México, Iztacalco, se pueden apreciar los siguientes datos:

I. Información general de población, condición de pobreza, marginación y rezago social

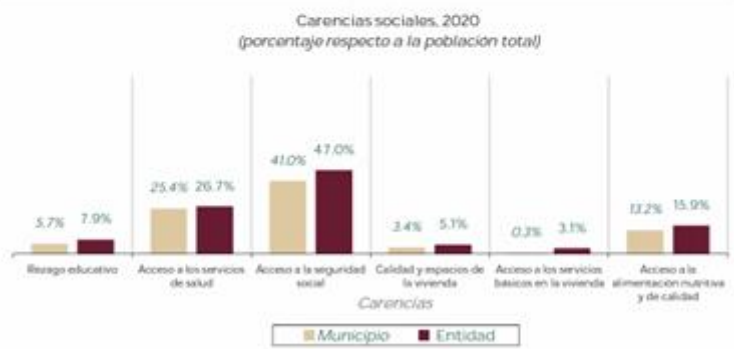
<b>Población total<sup>1</sup></b>	
Entidad	8,986,774
Municipio	392,817
<b>Población potencial estudiantil (hasta 24 años)<sup>2</sup></b>	
Entidad	2,848,940
Municipio	118,577
<b>Población adulta mayor (65 y más años)<sup>3</sup></b>	
Entidad	1,064,263
Municipio	52,233
<b>Población indígena<sup>4</sup></b>	
Entidad	142,201
Municipio	7,848
<b>Población afroamericana<sup>5</sup></b>	
Entidad	186,914
Municipio	6,941
<b>Zonas de Atención Prioritaria<sup>6</sup></b>	
Entidad	Rurales 1
Entidad	Urbanas 691
Municipio	Rurales 0
Municipio	Urbanas 3
<b>Grado de marginación<sup>7</sup></b>	
Entidad	Muy bajo
Municipio	Muy bajo
<b>Localidades con alto y muy alto rezago social<sup>8</sup></b>	
Número de localidades	0



1. Censos y Estadísticas de la Dirección General de Planeación y Estadística (DGPE), Secretaría de Economía, con información de:  
 1. Proyecciones de la Población de los municipios de México, 2015-2030 para el año de 2022. Consejo Nacional de Población (Conapo).  
 2. Censos de Población y Vivienda 2020. Cuentas por departamento, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).  
 3. Censos de Población y Vivienda 2020. Principales resultados por localidad (TI-RL). INEGI.  
 4. Encuesta por hogares de indígenas en México 2010. Censos de Población y Vivienda 2010. Dirección General de Estadística y Censos.  
 5. Índice de Marginación por entidad federativa 2020. Consejo.  
 6. Índice de Desarrollo Humano y Vulnerabilidad 2020. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval).  
 7. Medición de la Pobreza 2020. Índice multidimensional de pobreza por entidad federativa. Coneval.

II. Indicadores de carencias sociales en el municipio o demarcación territorial

Carencias	Número de personas	Carencias	Número de personas
Rezago educativo	21,487	Calidad y espacios de la vivienda	12,874
Acceso a los servicios de salud	95,840	Acceso a los servicios básicos en la vivienda	1,113
Acceso a la seguridad social	154,391	Acceso a la alimentación nutritiva y de calidad	49,657



Fuente: Elaborado por la DGPE, Secretaría de Economía, con datos de la Medición de la Pobreza 2020-2020. Indicadores de pobreza por entidad federativa. Coneval.

Figura 2

Consideramos pertinente destacar que de la población total de la Alcaldía, el 12.08% es población masculina de 10 a 14 años de edad que estudia el nivel secundaria, mientras que para el caso de la población femenina, en este mismo grado de estudios, corresponde un 11.93%. Del mismo modo, 21,487 habitantes, lo cual equivale al 5.7% del municipio y el 7.9% de la entidad tienen rezago educativo.

En cuanto a niveles de pobreza el 25.2% viven en condiciones de pobreza, 22.6% en pobreza moderada, mientras que un 2.6% se encuentra en pobreza extrema. El indicador con el índice más bajo en cuanto a Carencias Sociales es Acceso a los servicios básicos en la vivienda con un 0.3% de la población total de la alcaldía, por otro lado, el indicador de índice más alto es el Acceso a la seguridad social el cual tiene un porcentaje de 41.0%

Nos parece relevante conocer acerca de la Alcaldía puesto que, esto nos permite conocer el contexto de nuestro campo de investigación. Del mismo modo, al vivir dos integrantes del equipo en esta colonia, nos resultó fundamental poder mirar este contexto desde una perspectiva que nos ayudó a ampliar el panorama.

Ahora bien, esta institución se denomina a sí misma un Centro escolar cuyo enfoque pedagógico es Humanista Constructivista, pero ¿qué significa esto?

Por otra parte, de acuerdo con Jorge Rodríguez (2013), el propósito de la pedagogía humanista es la formación del carácter del educando, entrenándolo para la vida activa, diligente y esforzada que, más allá de las satisfacciones personales egoístas, se proponga la realización de valores o ideales superiores y desinteresados.

Asimismo, también señala los rasgos de un educador humanista: ser un maestro interesado en el alumno como persona total, mantener una actitud receptiva hacia nuevas formas de enseñanza, fomentar el espíritu cooperativo, ser auténtico y genuino como persona, tener empatía con sus estudiantes actuar con sensibilidad hacia las percepciones y sentimientos de los estudiantes, rechazar posturas autoritarias y egocéntricas y poner a disposición de los alumnos sus conocimientos y experiencias.

En este sentido, la pedagogía constructivista, de acuerdo a Ordoñez (como se citó en Salazar, 2013) plantea los siguientes principios: “proceso de construcción individual de

significados”, “desempeños para aprender a partir de la experiencia directa”, “conocimientos previos sobre aprendizaje”, individuales en cualquier nuevo “comprensiones interacción” y “desempeños auténticos para la auténtica comprensión”.

Ortiz (2015) señala que, para el constructivismo, “el conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad”

En este sentido, el CENT plantea que su misión y visión, son las siguientes:

*Misión:*

Ofrecer una educación integral que impulse personas triunfadoras comprometidas y conscientes de la importancia de contribuir con el desarrollo sustentable y labor social, así como la capacidad de observación, análisis, y reflexión crítica, donde la excelencia se adquiere por medio de la calidad y el trabajo y en equipo.

*Visión:*

Fortalecer la formación de alumnos con una preparación académica y axiológica que permita su desarrollo activo, crítico y reflexivo, como un alumno íntegro e independiente que logre impulsar sus actitudes y habilidades en la realidad de México y del mundo.

***Descripción del Campo***

Para llevar a cabo el presente trabajo de investigación se pensó en las formas en que podíamos acercarnos a indagar acerca de las narrativas de las experiencias de los estudiantes, en este sentido consideramos que el uso de un dispositivo de intervención grupal nos permitiría lograrlo dadas las características de este, por lo tanto, a continuación ahondaremos en los conceptos que lo conforman (dispositivo, intervención, lo grupal) con el propósito de, posteriormente, explicar cómo fue llevado a cabo.

Las instalaciones del Centro Escolar Nikola Tesla, cuentan con planta baja y tres pisos (uno para cada grado), se encuentran la primaria y la secundaria juntas. Sin embargo, cada una de ellas cuenta con su propio acceso.

Cuando se entra a la escuela por la puerta de secundaria, del lado derecho se encuentra la oficina de la directora y de su secretaria. Es posible ver hacia dentro porque si bien no está abierta, está rodeada de cristal que la hace visible ante todos; tienen dos escritorios con sus respectivas sillas y computadoras, en medio de ellas se encuentran pantallas pequeñas que se unen para formar una de gran tamaño desde las cuales es posible ver el interior de los salones, pues cada uno cuenta con una cámara.

Del lado izquierdo, enfrente de la dirección, se encuentra el salón de computación. Este cuenta con escritorios/barras en los cuales están acomodadas las computadoras de manera en que son visibles incluso para las oficinas fuera del salón, a lado de la puerta de este, se encuentra la recepción, en la cual hay un cuadro colgado con la misión y la visión del Centro Escolar, las puertas de este salón también son de cristal.

Estos dos espacios se encuentran separados del patio con una especie de barandal el cual contaba con su propia puerta. Este patio está dividido en cuatro partes:

- Patio de la primaria
- Pasillo que separa el patio de ambas escuelas y en el cual está el espacio de la cooperativa
- Patio secundaria
- Área en la cual imparten clases particulares de box

Cada patio cuenta con un baño que utilizan niños y niñas, a un lado se encuentra colgado un botiquín de primeros auxilios, así como las escaleras.

En el caso del patio de primaria, también están las oficinas y enfrente de estas, se encuentra el periódico mural colgado en la pared, es de tamaño grande y a su lado está instalada una máquina de café.

Al pie del periódico mural se encuentra un escritorio grande, que estaría siendo parte de la recepción.

Regresando al patio de la secundaria, en seguida de la oficina de dirección, se encuentran las escaleras para subir a los salones. Estas son muy angostas y la pared es de ladrillos grandes.

Nosotras nos detuvimos en el primer piso, del lado derecho, pues ahí se encuentra la oficina de la coordinadora y atrás de ésta, el salón del grupo 2° B, el cual nos fue asignado. A un lado de la coordinación están los baños de niñas, los cuales son reducidos y del lado izquierdo se ubica otro salón del cual desconocemos grado y grupo.

La oficina de la coordinadora es chica, tiene dos muebles de madera con divisiones; uno se encuentra al lado de su escritorio y el otro atrás de ella. Tiene un escritorio con su respectiva silla y dos sillas en la parte de enfrente. Solamente tiene una ventana con un marco de color blanco sin ninguna división y su puerta de cristal. Del mismo modo, en esta oficina se encuentra el checador de los profesores, por lo que antes de irse o al llegar, estos tienen que pasar por esta oficina.

El salón del 2° B es muy pequeño, el grupo cuenta con quince alumnos, distribuidos en tres filas bancas individuales color café. El escritorio está en un rincón y da la impresión de que está apartado de los estudiantes. Detrás de este hay un teléfono fijo en la pared, así como un ventilador.

El escritorio del profesor es de tamaño mediano, se encuentra a escasos pasos de la entrada al salón, enfrente de las bancas de los alumnos y aquí había una laptop de color plata, el control del proyector, tres plumones de pizarrón y un borrador.

El pizarrón es grande y está instalado en pared del lado derecho del escritorio. Donde termina el pizarrón, se encuentra un mueble de madera con seis divisiones, donde están los libros de cada materia y en la parte superior están el papel de baño, jabón para manos, gel antibacterial y a un lado hay una caja con rollos de papel craft y enfrente del mueble se encuentra un garrafón de agua con el nombre del grupo. A la mitad del salón se encuentra el proyector fijado al techo.



Al fondo del salón, atrás de los alumnos, en la parte superior del lado izquierdo, se encuentra una cámara la cual enfoca a tanto al grupo como al profesor que esté dando clases.

La pared es de ladrillos de color café claro, y en el lado que da al pasillo, hay ventanas grandes divididas en tres columnas, asimismo cuenta con una persiana, esto debido a que, los alumnos contaban que el sol entra muy fuerte por estas, así como por el proyector. De este mismo lado se encuentra la puerta, la cual también es de vidrio.

Durante nuestra intervención, únicamente estuvimos con el grupo en su salón y observando algunos recesos, por lo que hay áreas de la institución que desconocemos.

### ***Herramientas metodológicas***

Debido a las características que conforman a esta institución tales como su ubicación, el tipo de escuela, su enfoque, entre otras más observadas en el trabajo de campo, nos planteamos trabajar la investigación cualitativa, pues nuestra investigación *Narrativas estudiantiles: experiencias de segundo año de secundaria tras el retorno a clases presenciales en el Centro Escolar Nikola Tesla*, requería ser pensado desde este enfoque, puesto que Ito y Vargas (2005) afirman que los métodos cualitativos ofrecen formas de acceder a hechos incuantificables de los sujetos, como pueden ser las emociones al hablar; la expresión de sus intenciones y sus sentimientos.

De los medios que ofrecen las estrategias cualitativas, utilizamos un dispositivo de intervención grupal, así como herramientas metodológicas como diario de campo, entrevista individual, entrevista grupal y observación participante.

### ***Dispositivo***

Comprendemos la noción de dispositivo a partir del texto *La entrevista grupal. Instrumento para la investigación/intervención en psicología social* de Eugenia Vilar Peyri (2019), en este menciona, que etimológicamente el término deriva del latín Ponere: colocar, poner, mientras que en el siglo XIV Disponere: poner separadamente [...] dicese de lo que dispone, mecanismo dispuesto para obtener un resultado automático.

Disponer: colocar las cosas en orden, decidir, ordenar, preparar, prevenir. (Rodríguez, 1995)

Ahora bien, Michel Foucault es fundamental para poder comprender el concepto de dispositivo, puesto que fue abordado a lo largo de su vida. Vilar profundiza acerca de algunas líneas de pensamiento, citando a García Canal (2014), esta autora menciona lo siguiente:

[...] el término dispositivo, en el trabajo histórico-filosófico de Michel Foucault, posee una función metafórica y un valor instrumental en los procesos de investigación de las prácticas concretas, pues da lugar a una red con múltiples conexiones y con objetivos estratégicos específicos; sin olvidar, ni por un instante, la historia. Red de prácticas que arrastran el tiempo pasado, sus repetidas y manidas formas de hacer y decir; sus deslizamientos, cambios y variaciones. Red actuante en tiempo presente, en el cual también vislumbra el tiempo por venir, el que se abre en deseos, objetivos, expectativas y esperas. Red en continuo desplazamiento, jamás definitivamente conformada, siempre abierta y expectante del acontecimiento que incita y exige movimiento y una nueva conformación. (García, 2014)

De acuerdo con García, para Foucault este concepto es un instrumento con un gran valor para poder realizar investigaciones puesto da lugar a la producción de redes que forman parte de una práctica concreta con objetivos específicos, a su vez estas forman conexiones que ponen en juego el tiempo pasado, el presente y el desplazamiento. En el primero, se encuentran aquellas prácticas que han sido arrastradas y las formas repetidas del hacer y decir, así como los cambios y variaciones; en el segundo, se abre la expectativa, deseos, objetivos y esperas; mientras que el tercero es pensado como el movimiento.

Por otro lado, la autora Vilar nos acerca a otra definición de dispositivo al retomar a Claudia Salazar (2003) que considera es más precisa y pertinente:

[...] la construcción de un dispositivo de investigación- intervención es la acción de articular un conjunto de estrategias de reflexión, elucidación, exploración y constituye fundamentalmente el intento de apertura de espacios de diálogo, diseñados de manera singular conforme a los interlocutores y las condiciones de posibilidad de ese diálogo, con la intención de que se produzca material discursivo en circunstancias de mínimo control, con máxima densidad de contenido y de expresividad, y con una participación activa y reconocida de los sujetos de la investigación. (Salazar, 2003)

Salazar hace referencia a los efectos del dispositivo sobre el campo: articulación de estrategias de reflexión, elucidación y exploración. Asimismo, hace énfasis sobre la necesidad de evitar el control.

De acuerdo con Vilar (2019), cuando se decide investigar-intervenir, se articularán todos los elementos que de alguna manera tengan incidencia en el campo a estudiar: la historia, las relaciones de poder que circulan, la práctica desde la que se interviene, los objetivos, las expectativas, etcétera, es decir, se arma un andamiaje que soporte esta actividad.

### ***Intervención***

Jaques Ardoino (1979) en su texto *La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?* nos ayuda a reflexionar sobre los diversos significados que rodean la palabra: Intervención (del latín *intervenio*) es venir interponerse. Menciona que, dada su etimología, en el lenguaje cotidiano el término es sinónimo de mediación, de intercesión, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo, de cooperación; pero también, al mismo tiempo o en otros contextos, es sinónimo de intromisión.

De acuerdo con el autor, este concibe la intervención como un procedimiento clínico aplicado a las "comunidades prácticas", las cuales dependiendo del enfoque teórico con que se las aborde y a las especificidades funcionales y simbólicas se diferenciarán en grupos, organizaciones e instituciones. Asimismo, el objetivo de esta es el "conocimiento"

de las situaciones estudiadas; pero lo es todavía más la dinámica de la evolución y del cambio que puedan derivarse de ellas.

Ahora bien, Claudia Salazar (2007) en su texto *Intervención: trabajo sobre lo negativo* implica en la idea de la intervención una práctica en donde desde el logó (psico, socio, etno, antropo) el interviniente asume de inicio que hay algo por descubrir, algo que no es evidente, que no se sabe de antemano aunque quiera presuponerse hipotéticamente. El que interviene cree, imagina, supone, sospecha, teme, y en cada movimiento del colectivo intervenido en que es tocado, de nuevo cree, imagina, supone, sospecha, teme. (Salazar, 2007) En este sentido, Salazar señala a la escucha como una herramienta fundamental de la intervención. Para la autora, escuchar tiene que ver con permanecer allí, corresponde al movimiento de articulación del interviniente y el colectivo. La escucha es el espacio del intercambio.

Al considerar la escucha como una herramienta fundamental en la intervención, consideramos relevante abordar dos elementos que traen consigo una serie de analizadores para el trabajo de campo: el encargo y la demanda.

Retomando el texto de Ardoino (1979), podemos distinguir el encargo de la demanda, el primero se trata de un “pedido” por parte de la institución: “formulación más contractual y por lo tanto más jurídica y administrativa, el libro de cargos y la indemnización por la intervención” (Ardoino, 1979). Mientras que la segunda, proviene de parte de aquellos directamente involucrados: “expresión que se haya explicitado, pero que es siempre ambigua, en cuanto a las necesidades o las expectativas a las que, se supone, la intervención responde a su manera”. (Ardoino, 1979)

### **Grupalidad**

Han sido varios los autores que retoman el tema de las grupalidades, sobre todo porque son un eje fundamental en la constitución de la sociedad moderna, pero parece necesario hacer énfasis en Margarita Baz, Ana María Fernández y Del Cueto por la manera en que, a través de diversos escritos, profundizan en esta cuestión; por un lado, Margarita Baz (1999) considera a las grupalidades como un régimen de lo colectivo que vincula y

desvincula las identidades de lo plural; y, por el otro, tenemos a Fernández y Del Cueto (2000), que logran percibirlos como anudamientos. Utilizando una analogía que rescata ambas ideas, podríamos pensar a los grupos como bolas de estambre, los pequeños hilos representan a cada sujeto, pero se entrecruzan de maneras tan diversas en el entramado social que resulta posible pertenecer a más de un solo grupo, sobre todo porque estamos siempre conectados a otros referentes sociales.

Habrán múltiples factores que movilizan a las grupalidades, pero Silvia Radosh (s.f) nos da al menos dos: las significaciones grupales y el deseo de ser reconocidos. ¿Qué es un grupo sin uno de estos dos? Recordemos que, al ser insertos al entramado social, somos capaces de significar y resignificar aquello que sostiene a la sociedad y que, por lo tanto, está determinado por ella, pero, siempre partiendo desde nuestra propia subjetividad; sin embargo, cuando pertenecemos a un grupo, las problemáticas sociales van a adquirir significados particulares y es a partir de esta interpretación particular que las colectividades se plantean una acción pública específica, en otras palabras, lo individual hace lo grupal, aunque es también en lo colectivo que nace lo individual.

### ***Dispositivo de intervención grupal***

Hablamos de un dispositivo de intervención grupal, en tanto que comprendemos a los grupos como un entramado en que los sujetos se entrecruzan de más de una manera en la estructura social y al mismo tiempo establecen relaciones con otros grupos, lo cual hace imposible aislarlos, en este sentido como investigadoras, buscamos descubrir aquello que no es evidente al imaginar, suponer, sospechar e imaginar sobre el colectivo en el que buscamos intervenir, esto mediante la elaboración de estrategias que nos ayuden a abrir espacios de diálogo pensados en las características particulares de los estudiantes del Centro Escolar Nikola Tesla.

### ***Entrevista individual***

Realizamos una entrevista individual a la directora, puesto que, de acuerdo con Bleger (1977) esta es un instrumento fundamental del método clínico y es por lo tanto una técnica de investigación científica de la psicología. La entrevista puede ser de dos tipos

fundamentales: abierta y cerrada. En el caso de este trabajo de investigación, se recurrió al primer tipo, debido a que el autor menciona que en la entrevista abierta, el entrevistador tiene amplia libertad para las preguntas o para sus intervenciones, permitiendo toda la flexibilidad necesaria en cada caso particular.

### ***Observación participante***

Para aclarar en qué se basa la “observación participante” Taylor y Bodgan (1990), señalan que este método es una investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. Así mismo, San Martín (2006), afirma que, “la observación participante es una técnica de investigación empírica, diseñada para trabajar directamente sobre el terreno”. Sobre el lugar donde se desenvuelve la vida real. Para ser más específicos, Guber (2011), menciona que, el objetivo de la observación participante es detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad.

La razón por la cual estamos ocupando la observación participante es porque al interactuar e introducirnos en la vida cotidiana de los actores se puede obtener una contextualización más densa y así evitar la suposición por nuestra parte de lo que se está observando (San Martín, 2006).

Por su parte Scribano (2007), señala que, este método “se caracteriza por la “actitud abierta” con la que se entra al campo”. Las preguntas ya establecidas en la investigación son las que van a delimitar lo que se observa, pero a pesar de eso se debe estar abierto a otras observaciones y generar nuevas preguntas. Y, además, añade que el diario es el instrumento básico del observador participante.

### ***Diario de campo***

Para facilitar el trabajo de investigación y llevar un orden en la información obtenida realizaremos diarios de campo, pues estos cumplen la función de ser un registro escrito sobre lo acontecido durante la intervención. Las notas hechas en el diario estarán

divididas tal y como lo menciona Eduardo Restrepo en *Etnografía: alcances, técnicas y éticas (2016)*.

La primera parte de las notas deberá ser una narración de todo lo observado en el campo, ya que tiene la función de guardar la información sobre conversaciones y actores involucrados en las actividades; la información podrá ser registrada a través de palabras pero también de diagramas o dibujos que permitan captar algún aspecto de interés.

La segunda parte estará enfocada en la formulación de interpretaciones provisionales por parte de nosotras con respecto a aquellos aspectos que van adquiriendo sentido a nuestros ojos, así como de las conexiones que se van estableciendo y que antes no eran evidentes.

La tercer y última parte será destinada para la elaboración de una agenda de trabajo que responda a los avances de la investigación en el terreno; en concreto, se plantearán las actividades que deben adelantarse o atrasarse, se diseñan cuestionarios o talleres sobre la marcha, se identifican fuentes que deben ser exploradas.

### ***Construcción de nuestro dispositivo de intervención grupal***

Las herramientas descritas con anterioridad dan cuenta de un dispositivo de intervención grupal que se llevó a cabo a lo largo de tres meses en un total de siete sesiones con el grupo 2º B de Secundaria con un tiempo de 50 minutos aproximadamente en el Centro Escolar Nikola Tesla. Las cuales se estructuraron de la siguiente manera: Encuadre (explicación de la actividad), desarrollo y cierre.

A continuación describiremos las bases teóricas con las cuales intentamos plantear nuestras intervenciones.

### ***Rapport***

Nuestras intenciones en el primer acercamiento con los estudiantes eran poder generar confianza para empezar a conocerlos, ya que esta fue una actividad para indagar acerca de sus intereses e inquietudes.

Para esto, pretendimos recurrir al rapport, que, de acuerdo con Enrique Morgia, “consiste en crear una atmósfera cálida y de aceptación, de tal forma que el entrevistado se sienta cómodo, tranquilo, comprendido y a salvo y se comunique de manera abierta sin temor a ser juzgado o criticado. El entrevistador tiene la responsabilidad de hacer que el entrevistador participe y lo vea como una persona que puede ayudarlo y que es digna de confianza, el respeto y la aceptación mutuos.”(Morgia, 2012)

### ***Dibujo***

Esta herramienta fue pensada para la sesión 2 y 4, así como en nuestro cierre. Consideramos que esta fue relevante, ya que, de acuerdo con Baltazar (2019) El dibujo es una modalidad gráfica del uso, creación y modificación de signos. El dibujo que tiende al realismo está formado de signos iconográficos. Un ícono es un signo que se asemeja a su referente, lo representa en el sentido de que lo vuelve a presentar, y se diferencia del signo verbal abstracto (ejemplo, las palabras) en que este tipo de signos en nada se parece a su referente.

La autora señala que, Vigotski, desde la perspectiva del desarrollo, menciona que el dibujo va aunado al lenguaje; no sólo el dibujo es un lenguaje gráfico, sino que surge a partir del lenguaje verbal, porque lo utiliza para transmitir el contenido del dibujo o bien expresar de manera dramatizada lo que el dibujo representa, descubriendo de alguna manera el acontecimiento reflejado en él (Vygotski, como se citó en Baltazar, 2019). Del mismo modo, de acuerdo con Lowenfeld (como se citó en Baltazar, 2019) representación gráfica que realizan los niños es el lenguaje de su pensamiento, por lo que consideraba los dibujos como expresiones gráficas que constituyen un sistema simbólico de comunicación; el dibujo forma parte de un proceso en el que el niño reúne elementos de su experiencia en el que crea algo para comunicar y expresar modos de pensar, sentir y percibir el mundo que le rodea.

### ***Entrevista grupal***

En el caso de esta investigación, en una de las sesiones, se tuvo la intención de realizar una entrevista grupal debido a que nos interesaba conocer el discurso grupal respecto a



la relación con sus pares, maestros y directivos y este instrumento nos permitió entablar una relación de confianza con el grupo.

Gabriel Araujo y Lidia Fernández mencionan en su texto, *La entrevista grupal: Herramienta de la metodología cualitativa de la investigación* (2002), que en el conjunto de los métodos cualitativos, la investigación del grupo ocupa un lugar fundamental para la comprensión, construcción y reconstrucción de la subjetividad colectiva, y consideramos que constituye un instrumento de análisis privilegiado para el estudio de la trama transindividual, donde se desarrollan toda clase de dimensiones, entre otras: la política, la económica, la psicosocial y la psíquica. Mediante el trabajo con grupos podemos asistir a la producción de un discurso de varias personas que hacen hablar múltiples voces que intercambian y producen subjetivaciones plurales que, de otra forma y con otro dispositivo, serían imposibles de construir. (Araujo y Fernández, 2002)

“La entrevista grupal es un recurso técnico del conjunto de instrumentos en que se apoya la metodología cualitativa. Se trata de un medio de indagación que permite que uno o varios convoquen a un sujeto colectivo -el grupo- a producir un discurso susceptible de ser “leído” -es decir, escuchado, analizado, interpretado-.” (Araujo, 2002)

### ***Organigrama***

Si bien esta no es entendida como una herramienta en este ámbito, fue un recurso que, como equipo, planteamos para poder indagar sobre nuestro campo de investigación. Ahora bien, aunque no lo utilizamos como la teoría de otras disciplinas señala, de esta forma fue estructurada la sesión 4.

De acuerdo con el documento *Organigramas: normas generales para su preparación* (s.f.) el organigrama es la representación gráfica de la estructura orgánica de una institución o de una de sus áreas, en la que se muestran las relaciones que guardan entre sí los órganos que la componen.

Respecto a la utilidad, este facilita el conocimiento tanto de la organización como de sus relaciones y jerarquía y coordinación.

A continuación se muestra la descripción de la estructura de las sesiones, así como el objetivo con el cual fueron llevadas a cabo.

### ***Sesión 1: Presentación con el grupo 2º B***

En este primer encuadre nos presentamos como equipo de investigación y expusimos cuál era nuestro tema, así como nuestros objetivos y de qué manera se iban a llevar a cabo las próximas sesiones. Asimismo, el propósito de este primer encuentro giraba en torno a conocer a los alumnos que conforman el grupo y sus intereses en la forma de abordar las siguientes actividades (dibujos, historietas, obras de teatro, etc.) y entablar acuerdos de convivencia.

La actividad de apertura fue nombrada “la telaraña chismosa”, el material utilizado fue: estambre. Consistió en hacer un círculo alrededor del salón de clases y que los alumnos se fueran pasando el estambre mientras respondían tres preguntas: ¿Cuál es tu nombre/cómo te gusta que te digan?, ¿Qué te gusta hacer? y ¿Cuál es tu edad?, después se tenía que regresar el estambre pero ahora, mencionando cómo le gusta que le digan al compañero.

Esta actividad no solo nos permitió comenzar a acercarnos a los alumnos, sino también a conocer de qué forma se dividía el grupo y cómo se relacionaban entre ellos.

### ***Sesión 2: La anécdota***

En este segundo encuentro, se realizaron dos dinámicas diferentes, en la primera se retomaron las sugerencias de los alumnos sobre las actividades que les gustaría realizar, las más relevantes fueron las siguientes: anécdotas, mímica y mándalas. Esto, con el objetivo de adentrarnos en la significación que ellos le daban a “*la anécdota*”, como equipo, fue un elemento que nos interesó para esta sesión debido a nuestro tema de investigación.

En este sentido, se planteó una lluvia de ideas sobre qué es lo que significaban estas palabras para ellos, haciendo uso de papel bond pegado en el pizarrón, se planearon las siguientes preguntas:

- ¿Qué es para ustedes una anécdota?
  - ¿Qué llega a su mente cuando les decimos la palabra “anécdota”?
  - ¿Qué cuentan ustedes cuando dicen que es una anécdota? ¿Algo gracioso, triste, trágico, cualquiera de las anteriores?
- ¿Qué es para ustedes hacer mímica?
  - ¿Qué se expresa cuando haces mímica?
    - ¿Según ustedes qué son las mandalas?
      - ¿Qué función tiene una mandala?

Esta actividad nos permitió indagar sobre la palabra que nos interesaba en un inicio: la anécdota, pues para nosotras, conocer el sentido que le daban, consideramos podría ayudarnos a adentrarnos a conocer sus experiencias. En este sentido, la segunda actividad de la sesión fue pensada en función de esta.

La indicación fue la siguiente:

- Hacer 3 equipos.
- Enumerar del 1 al 5, a los alumnos, y de acuerdo al número que les tocó, tendrían que unirse con los demás chicos que les tocó su mismo número (los que son número uno forman un equipo, los que son dos formarán un equipo, etc.)
- Pegar 5 cartulinas (una por equipo)
- Cada equipo pensó en una anécdota que tuvieron con un profesor en lo que va de este ciclo escolar. La escribirían o harían un dibujo como ellos prefirieron.
- Tuvieron un tiempo de 15 a 20 minutos para realizar la actividad.
- Se observó lo que hicieron sus compañeros.

- Finalmente contarían la anécdota y por qué eligieron esa como equipo, es decir, explicarían lo que dibujaron o escribieron.

Las anécdotas dieron cuenta de acontecimientos que fueron relevantes para ayudarnos a indagar y del mismo modo, esta nos ayudó a comprender la forma en que se relacionan como grupo y con sus profesores, así como con otros miembros de la institución.

### **Sesión 3: Entrevista grupal<sup>12</sup>**

No fue posible realizar la actividad prevista para esta sesión como se tenía pensado puesto que, ese día solo asistieron a clases 5 alumnos, sin embargo, debido a que quienes sí se presentaron formaban parte de cada equipo de la actividad anterior, se decidió trabajar con ellos. El objetivo principal de esta sesión se centraba en poder adentrarnos en las anécdotas con sus profesores, pero se tuvo que modificar la estructura de esta por el número de alumnos, por lo que se optó por realizar una entrevista grupal con quienes estaban presentes.

En un inicio se pegaron los carteles donde ellos quisieron y se sentaron en rueda en el piso, eligieron quién iba a iniciar y procedimos a realizar preguntas sobre sus dibujos, pero posteriormente se comenzó a entablar diálogo acerca de cómo perciben a sus profesores, de qué manera se relacionan y su percepción como grupo, la relación con las autoridades, los conflictos en la institución, etc.

La dinámica de esta sesión fue de suma importancia puesto que, nos permitió conocer aspectos fundamentales que nos ayudaron a planear las siguientes sesiones en función de los analizadores<sup>13</sup> que surgieron.

---

<sup>12</sup> La actividad tuvo que ser modificada debido al número de estudiantes que faltaban.

<sup>13</sup> D'Agostino retoma el concepto de analizador de Ana Del Cueto, quien lo plantea como aquello que analiza un acontecimiento institucional o comunitario, y desde lo que dice, revela algo que acontece: *El analizador convoca lo no dicho (...) Funciona como un amplificador del acontecer que permite el análisis de lo que ocurre al develarse ante los propios actores como significativo, tiene contenidos imaginarios y simbólicos y se expresa en la realidad (del Cueto, 2016, 4).*

#### ***Sesión 4: Organigrama y Dibujo***

En este cuarto encuentro, se realizaron dos dinámicas diferentes, en la primera se realizó un organigrama, antes de comenzar les preguntamos si sabían qué era un organigrama y para qué se usaba. Esto, con el objetivo de saber cómo ellos comprendían la organización de la institución desde actores como la Directora, el Director, la Coordinadora, los maestros, personal auxiliar, jefe de grupo y ellos como alumnos.

En este sentido, en el orden en que los fueron mencionando y haciendo uso de papel bond pegado en el pizarrón, se realizaron las siguientes preguntas:

- ¿Saben cómo se llama?
- ¿Saben cuáles son sus funciones?
- ¿Dónde pueden encontrarla?
- ¿Dónde la ven más seguido?
- ¿Cómo lo describirías?
- ¿Cómo se llevan ustedes con esta persona?
- ¿Cómo ven que se relaciona con otras personas?

Esta actividad nos permitió indagar sobre la organización, estructura de la escuela y cómo la perciben, por lo que la segunda dinámica de la sesión fue pensada en función de esta.

Consistió en darles una hoja blanca en la que podían dibujarse a ellos y al salón de clases, en general, debía estar hecho con lápiz o pluma de un solo color y en la parte trasera contestarían la siguiente pregunta:

- *¿Para ti cómo es tu grupo? es decir ¿cómo te percibes a ti y a tu grupo?*

Esta segunda parte resultó central en el conocimiento acerca del grupo, puesto que gracias a esta pudimos conocer más sobre su propia percepción y las dinámicas grupales.

### **Sesión 5: Noticiero<sup>14</sup>**

Debido a que en esta sesión se atravesaron las vacaciones, decidimos iniciar preguntándoles si alguien recordaba el objetivo o el título de nuestra tesis, así que retomamos la explicación de nuestro tema para introducir la siguiente actividad, cuyo objetivo se centraba en adentrarnos a entender cómo vivieron el confinamiento. El material utilizado para esta sesión fue una presentación de Canva, 42 hojas de tres colores diferentes y 1 pelota.

Esta actividad fue nombrada “El Noticiero: 31 minutos”

Para esto, nos sentamos en círculo en el piso y proyectamos tres noticias que nosotras consideramos clave sobre el confinamiento; estas marcan el momento en que se dio inició a la cuarentena y al “aprende en casa”; el segundo momento es a principios del 2021 y habla sobre las clases en línea y la tercera es sobre los momentos después de la vacunación y el inicio del plan “regreso a clases presenciales”.

El punto de esta actividad era ir leyendo la noticia y después lanzar una pelota cantando “la papa caliente”, de esta manera quien se quedaba con la pelota contaba a manera de anécdota cómo se sintieron, qué escucharon, qué hacían sus amigos, familiares en ese momento del confinamiento. Por ejemplo, ¿cómo vivieron ustedes las clases en línea? ¿Qué hacían? ¿Cómo eran sus clases? ¿Qué cosas observaban? ¿Qué decían en las noticias? Todo sobre las clases y su sentir en el confinamiento.

---

<sup>14</sup> La actividad había sido planeada pensando en la asistencia del Director de la institución, pero debido a que no se presentó, se planteó de esta forma.

Esta consistió en pasarles hojas de tres colores diferentes que correspondían al color de cada noticia. En las cuales se encontraba una instrucción que debían leer para escribir lo que se les pedía.

- ***La indicación era: Después de haber leído y conversado estas noticias, escribe, ¿cómo te sentías TÚ en ese momento? y ¿cuál es tu opinión al respecto?. Justifica tus respuestas.***

El material recolectado en esta sesión amplió nuestra perspectiva acerca de las experiencias que los alumnos tuvieron durante el confinamiento, pues se presentaron elementos que consideramos significativos para poder entender sus vivencias.

### ***Sesión 6: Cereal de las emociones***

Antes de comenzar la actividad, se realizó una retroalimentación para recordar lo que se había realizado y se les comentó que era el penúltimo día que se iba a trabajar. Para esta sesión pensamos en una actividad diferente que les permitiera expresar sus emociones y sensaciones en lo que nosotras consideramos dos momentos clave: Las clases en línea y el retorno a las clases presenciales. El material utilizado para esta sesión fue 420 círculos de papel de diferentes colores, 28 copias de plato con cuchara, papel china blanco en trozos, 45 hojas partidas a la mitad con la inscripción “Familia”, “Compañeros” y “Maestros”

Esta actividad se llamó “El cereal de las emociones” Se les dio un dibujo de un plato y una cuchara, así como 15 círculos de colores que eran Froot Loops por cada plato de cereal.

El plato 1 se llama “Clases en línea” y el Plato 2 “Retorno a clases presenciales”.

El objetivo era que en cada uno de esos círculos escribieran las emociones que tuvieron durante ese momento de la pandemia y por qué creían que se sentían de esa manera.

Por ejemplo si durante las clases en línea se sentían tristes, ¿qué era lo que les ocasionaba tristeza?, eso lo escribirían debajo de su emoción.

Después de preparar el primer plato, es decir, de que hayan escrito y descrito sus emociones durante ese momento nosotras pasaríamos a sus lugares a retirarlo y darles 3 hojas.

En cada una de esas hojas verían escritas 3 palabras diferentes; la primera era “Familia”, la segunda “Compañeros” y la tercera “Maestros”. Entonces, una vez descritas sus emociones en el cereal, escribirían ***“¿Cómo estas emociones influían en mi relación con mi “Familia”, “Compañeros” y “Maestros” durante las “Clases en línea” provocadas por el confinamiento y en el “retorno a clases presenciales”?”***

\*Aplicaba para ambos platos. Esta fue una actividad que se planeó como anónima para que pudieran sentirse un poco más libres de escribir y expresar sus emociones.

Al finalizar esta sesión se les entregaron sobres en los que decía ***“De mí para mis profesores”***, esto como parte de la actividad de cierre, la premisa era, ***¿qué le dirían a sus profesores de ese momento que les estaban dando clases en línea?***

### ***Sesión 7: Cierre***

En la introducción de esta última sesión se les recordó lo que abordamos: su sentir sobre la escuela, maestros, experiencias, contamos anécdotas, pensaron y expresaron su sentir durante las clases en línea y lo que implicó el retorno a lo presencial. De esta manera y una vez entendido el recorrido del antes, durante y después del confinamiento, el objetivo era remontarnos otra vez a la actualidad.

Para realizar este cierre, la actividad consistió en pegar un papel craft en la pared y que pasarán todos juntos a dibujarse y debajo escribir unas palabras a ellos mismos, del mismo modo, podían dibujar la escuela y también poner algunas palabras. En este caso, las preguntas centrales eran “¿Cómo se sienten y perciben hoy ustedes?” “¿Creen que esto los cambió?” si es así, “¿En qué?”



Finalmente, los alumnos que llevaron su carta la entregaron y el equipo de investigación dirigió unas palabras de agradecimiento al grupo.

Debido a una serie de eventos ocurridos durante esta última sesión, como equipo, comenzamos a reflexionar acerca de estos elementos analizadores que fueron muy marcados, tales como la vigilancia; lo cual incluso nos permitió comenzar a pensar en posibles rutas de análisis.

### ***Narrativas***

Si bien anteriormente las “narrativas” surgieron como concepto teórico parte fundamental de las experiencias, en este apartado se pretende dar cuenta de estas como un recurso metodológico que nos permite vislumbrar el material recabado en el campo. Puesto que, retomando a Alicia Lindón (1999), ella nos señala que desde la posición de investigadores, no hay que perder de vista que, cuando el sujeto que narra nos cuenta fragmentos de sus experiencias, también estamos accediendo a una narrativa sobre ciertos procesos y relaciones sociales puestos en juego en una vida concreta, que nos invitan a interpretarla en varios planos.

En este sentido, la autora nos brinda una nueva manera de poder pensar nuestra metodología, puesto que para ella, el descifrar -lo que denomina mito que estructura la narración autobiográfica- significa hallar una clave de interpretación del texto. Y en este sentido, metodológicamente, implica descifrar los contornos de un sistema de significación al que ha recurrido el narrador, y dentro de los cuales se conforman las intencionalidades de las acciones sociales en cuestión. (Lindón, 1999)

Asimismo, Lindón nos recuerda que no hay que perder de vista que tanto las palabras del narrador, como la estructura narrativa que sigue, adquieren sentido en tanto sean interpretadas con referencia a los distintos grupos sociales de los cuales quien narra da cuenta a lo largo de su existencia: familia, escuela, asociaciones, y no simplemente los grupos en los que hoy está inserto, sino también en los que ha estado en otros momentos de su vida. (Lindón, 1999)

Por otro lado, las narrativas como recurso metodológico también son pensadas desde la “investigación narrativa”, ya que como menciona Roberts (como en Lindon, 1999) estudio narrativo de las vidas de los sujetos “se ha convertido en un área sustantiva para el análisis de las experiencias de vida y la identidad conectada con los grupos sociales, las situaciones y los acontecimientos”.

Desde esta perspectiva, en esta investigación tenemos la intención de mirar las narrativas no como algo meramente individual, sino como algo colectivo. Puesto como mencionan, Sparker y Devís (s.f) “El estudio de las narrativas es útil por lo que revelan de la vida social, ya que la cultura ‘habla por sí misma’ a través de una historia individual”

En síntesis, estos autores dan cuenta acerca de cómo la investigación narrativa como metodología, se trata de un proceso en el cual es posible recabar información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros, esto utilizando recursos como entrevistas, cartas, las autobiografías y las historias orales.

Si bien como equipo, las narrativas no fueron pensadas a lo largo de nuestra intervención desde una perspectiva metodológica, consideramos que actualmente su potencia se encuentra al reflexionar con qué ojos estamos leyendo el material que fue recabado en las siete sesiones.

Ahora bien, después de la revisión teórica que como equipo de investigación realizamos, reconocemos que nuestro dispositivo de intervención grupal pudo ser construido de otra forma. Actualmente contamos con material teórico que nos permite comprender las experiencias desde una mirada diferente. Así como nuestro tema se ha transformado, nuestra metodología también tuvo que dar cuenta de eso.

Un factor importante que atravesó nuestra intervención, fue el paro estudiantil que comenzó el mes de marzo de 2023 y se levantó hasta mayo de ese mismo año, ya que debido a esto, como equipo no nos fue posible contar con asesoramiento de nuestros docentes a lo largo de las sesiones que fueron realizadas durante este periodo de tiempo. Como se había comentado con anterioridad, se tenía el compromiso con la Directora de

la institución, por lo que nuestro dispositivo se llevó a cabo en este contexto que nos parece crucial para comprender el material que se obtuvo de las sesiones.

El equipo necesitaba descolocarse, tener encuentros y desencuentros con la teoría y con el material de campo para así poder movernos y plantear un análisis que fuera honesto no solo a nuestros propios objetivos, sino también a las insistencias de los estudiantes del CENT.

Por lo tanto, es esta misma mirada, la que ahora nos ayuda a reflexionar acerca de cómo planteamos nuestra metodología al inicio de esta investigación. Tal vez íbamos recorriendo un camino contrario a lo que la teoría señala pertinente, como el querer segmentar el tiempo cuando las temporalidades están presentes en las narrativas de los estudiantes, es debido a esto, que en el análisis de las intervenciones, aspiramos a dar lugar a las narrativas como un recurso fundamental del presente trabajo.

## **Construcción de las categorías de análisis**

Como se ha abordado con anterioridad, la presente investigación ha atravesado por una serie de transformaciones que nos ayudaron a repensar nuestros conceptos y nuestro tema. De esta manera, las rutas analíticas iniciales, fueron pensadas en función de cómo comprendíamos los conceptos centrales, por lo que también fue necesario replantear la dirección a la cual se dirigía nuestro análisis.

Para empezar, en algún punto de este proceso de investigación, partimos de la idea de construir nuestras primeras rutas analíticas pensando desde la “significación estudiantil” como eje vertebral, es decir, como base para dar una respuesta a nuestra pregunta organizadora. Estas rutas fueron:

1. Significaciones estudiantiles: Afectos y sentires durante el confinamiento y en el retorno a las clases presenciales.
2. Significaciones estudiantiles: la relación con sus maestros durante el confinamiento y en el retorno a lo presencial.
3. Significaciones estudiantiles: Las relaciones estudiante - estudiante del 2º B.

Gracias a una serie de asesorías, así como de reflexiones en los diferentes seminarios, nos percatamos que probablemente estas rutas nos hacían dar vueltas en círculos y no respondían a nuestra pregunta organizadora. De hecho, un curioso asunto que nosotras realizamos en la investigación, fue contestar con lo mismo que nos estábamos preguntando: Las significaciones estudiantiles.

En este sentido, y tras la lectura del material teórico nos pareció importante integrar las “narrativas de la experiencia” como un concepto base que entraba en juego junto con lo que ya habíamos trabajado con anterioridad, para, de esta forma poder mirar desde otro lugar las demandas del campo y oír lo que realmente estaban queriendo decir los estudiantes; sin embargo, parece importante mencionar que no pretendemos desechar lo antes propuesto pues, la noción de “afectos” y las “relaciones en el entorno educativo” siguen siendo cruciales para pensar las significaciones estudiantiles, si acaso, éstas son

miradas desde un lugar diferente debido a la manera en que estamos entendiendo la parte teórico - metodológico de este trabajo. Es así como en esta lectura, pretendemos construir categorías analíticas que consideramos logran articular nuestro aparato teórico metodológico, así como nuestra pregunta organizadora, en un intento de no perder las voces de los estudiantes que han construido este tema de investigación.

En este sentido, el trabajo de intervención realizado ha sido fundamental para poder comprender no sólo una problemática social, sino también a los sujetos que habitan en este espacio escolar, pues si bien, como equipo teníamos expectativas sobre aquello que queríamos encontrar, trabajar el dispositivo de intervención a partir de lo que observábamos en cada sesión con los estudiantes, así como la lectura de diferentes autores que abordan el tema de las “narrativas de la experiencia”, abrió todo un panorama que no sólo nos permitió afinar nuestro trabajo, sino que nos acercó a conocer al grupo 2ºB del CENT de otra manera.

## **Análisis a partir de los hallazgos del campo**

Es así como llegamos a dos categorías analíticas que consideramos relevantes para poder comprender las formas en que los estudiantes del CENT significan su experiencia, pues creemos que éstas nos permiten dar luz a aquello que tal vez es posible vislumbrar entre las líneas de sus narrativas:

### ***Temporalidades de la experiencia estudiantil***

“Ya no oigo mis voces, de modo que ando un poco perdido. Sospecho que sabría contar mucho mejor esta historia. Por lo menos, tendrían opiniones, sugerencias e ideas definidas sobre lo que debería ir al principio, al final y en medio. Me indicarían cuando añadir detalles, cuando omitir información superflua, que es importante y que es trivial. Después de tanto tiempo, no recuerdo muy bien las cosas y me resulta muy útil su ayuda. Pasaron muchas cosas, y me cuesta saber dónde situar qué. Y a veces no estoy seguro de que algunos incidentes que recuerdo con claridad ocurrieran de verdad. Un recuerdo que parece sólido como una piedra, acto seguido me resulta tan vaporoso como una neblina (...)” (John Katzenbach, *La historia del loco* 2004).

Como lo hemos comentado a lo largo de este trabajo, las experiencias se traducen al “otro” cuando son puestas en palabras; así, nosotras entendemos a las “narrativas de la experiencia” como: poner en palabras *eso que me pasó*. Entonces el lenguaje verbal, escrito y corporal, juega un papel fundamental en la narración de aquellos pasajes que han impactado y transformado al sujeto, esto quiere decir, forma relatos que son significativos socialmente y dan cuenta del contexto socio histórico al que pertenecen. Ya lo decía Alicia Lindón “La narración autobiográfica (...) - es - para acceder a un discurso construido en un contexto de significado, objetivado en el lenguaje. Se trata de un discurso construido sobre un conjunto de saberes compartidos (...), - en otras palabras - Los relatos de vida o narrativas autobiográficas están anclados en la experiencia humana; son un recurso para reconstruir acciones sociales ya realizadas; no son la acción misma, sino una versión que el autor de la acción da posteriormente acerca de su acción pasada”. (1999)

De esta manera, en la primera intervención en el CENT preguntamos al grupo cuáles serían sus actividades favoritas a realizar, con la finalidad de expresar de manera más sencilla aquello que habían vivido:

*Mayra: Ahora este tipo de actividades, nosotras les decimos lúdicas, pero al final es algo dinámico o se reduce en algo o como una especie de juego.*

*A lo que voy a ustedes les gustaría hacer este tipo de actividades que sea como ammm... pero ese tipo de dinámica donde participemos todos, donde usemos materiales ¿les gustaría actividades así? Incluso ustedes si quieren proponernos alguna actividad con gusto pueden hacerlo, lo que ustedes quieran, si quieren no sé... mmm ... dibujar, quieren no sé... cantar o bailar, estamos atentas a escucharlas.*

*Greta: Y justamente, estamos abiertas a sus sugerencias porque sabemos que pueden ser un poco, pues tedioso, trabajar en cosas que no nos gustan y el propósito también es conocer sus intereses y saber pues de qué forma pues podemos tratar de integrarlos un poco a las sesiones para que pues todo se sientan a gusto trabajando.*

Las propuestas fueron varias:

*Alumna: Colorear mandalas.*

*Alumno: Mimos.*

Sin embargo, hubo una propuesta que resaltó y cobró mayor sentido después de pensar los conceptos teóricos de esta investigación. Se trata de un emergente<sup>15</sup> que estuvo presente desde el momento en que intervinimos en el campo. Es como si la respuesta siempre hubiera estado ahí. Esta propuesta emergió por parte una de las estudiantes, consideró que una de las mejores formas para narrar lo “acontecido” era a través de anécdotas:

*Alumna: Anécdotas.*

---

<sup>15</sup> Un emergente es según la Real Academia Española “todo aquello que nace, sale y tiene principio de otra cosa”; sin embargo, nos parece interesante hacer mención de la Teoría de Sistemas y cómo ésta considera a los emergentes eso que se “produce durante los procesos y los comportamientos caóticos que no pueden predecirse o comprenderse completamente ya que estos ejercen funciones no lineales y difusas (...)” (Lira y Uribe, 2022)

Para nosotras, este concepto resuena con lo dicho por Alicia Lindón sobre “los relatos” como un recurso para reconstruir acciones pasadas, solo que en este contexto ha sido nombrada de diferente manera.

En la segunda intervención profundizamos mucho más sobre lo que ellos estaban entendiendo por “anécdotas”, así que abrimos la sesión preguntando:

*Leslie: Bueno, alguien que guste participar diciendo ¿qué es para ustedes una anécdota?*

Y algunas de las respuestas fueron:

*Alumno: Una historia que pasó que puede ser trágica o divertida.*

*Alumno: Aja, una historia que puede ser chistosa que de verdad haya pasado*

*Alumno: Cuentos.*

Asimismo, resulta importante resaltar dos respuestas de la sesión pasada que resonaron de manera significativa:

*Alumna: Una experiencia.*

*Alumna: recuerdos.*

Es decir, para los estudiantes del segundo año de secundaria del CENT una “anécdota”, o lo que nosotras entendemos por “relato” / “narrativa”, es una “experiencia”; pero también es un “recuerdo”, aquello que nos hace visitar a la memoria; esto nos permite echar luz sobre aquello que ya hemos trabajado pero que resuena con el discurso estudiantil.

En este sentido Vignale, S. (2009) cita a Benjamín diciendo que él encuentra una visible relación entre “experiencia y lenguaje: el lenguaje es experiencia, es el don de percibir y producir semejanzas. Es el poder revelar el mundo a través de las palabras (...); y como ya dijimos antes, el lenguaje construye las “narrativas” o “relatos” de los sujetos; además,



es en ese narrar que se hacen visibles “experiencias vividas por el narrador, recordadas, interpretadas, conectadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien habla” (Lindón, 1999) Esto es, para nosotras, que toda narrativa “autobiográfica” es experiencia.

Ahora bien, como lo mencionamos antes, las narrativas de la experiencia se construyen de dos maneras, creando un “(...) hilo conductor entre experiencias que ha vivido sean lejanas o próximas en el tiempo y que considera significativas socialmente, al tiempo que se reconoce lealtad a sí mismo por ese hilo conductor seguido. Esto supone que al escoger y articular las vivencias para narrarlas de manera comprensible a los otros, el narrador recurre a su memoria y también a un contexto sociocultural (que es parte de su conocimiento de sentido común) en el que esas experiencias toman sentido, conectando así acontecimientos y situaciones cotidianas.” (Lindón, 1999) Y es, en este “recurrir” a la memoria que tenemos acceso a nuestros “recuerdos” por lo que es posible darles un sentido y narrar lo acontecido.

Siguiendo con esta línea de las “anécdotas”, en la segunda sesión les pedimos que nos contaran cualquier historia que tuviera que ver con sus profesores en lo que iba del segundo año de secundaria:

*Greta:* Pues bueno, en función de las participaciones que acabamos escuchar un poco, nos llamaba mucho la atención la parte de la anécdota para ustedes.

Y pues pensando en esta misma línea, tenemos pensada una actividad para ustedes que se trata que con unas cartulinas que les vamos a dar pues se reúnan en equipos y que cada uno dibuje, cada equipo dibuje una anécdota con un profesor, algo que les haya... lo que ustedes quieran, lo que ustedes escojan en un dibujo y...

*Andrea:* En segundo año, algo que les haya pasado con sus profesores durante el segundo año de secundaria. Una anécdota, si ya sabemos que una anécdota es una historia que puede ser trágica, que puede ser... que puede ser recordada con nostalgia, que puede ser... (inaudible)

Pero, obtuvimos varias respuestas donde negaban tener historias que contar con sus profesores del año en curso, por lo que la indicación fue modificada:

*Alumno:* No nos ha pasado nada hasta ahorita.

*Andrea:* ¿No? Alguna anécdota que hayan tenido con un profesor.

*Greta:* ¿Y por qué consideran que no han tenido anécdotas con sus maestros?

*Alumnos:* Sí tenemos

*Alumno:* Bueno, en primero.

*Andrea:* Pues miren, alguna anécdota con algunos de sus profesores en lo que llevan de secundaria.

Este hecho nos hace reflexionar sobre lo que ya decía Alicia Lindón “sólo habrá experiencias escogidas en la memoria, y conectadas entre sí narrativamente. Cuáles sean escogidas, dentro de lo infinito de cada instante vivido, dependerá de la selección del narrador, y no de una imposición externa a él”; es decir, por más que tratamos de delimitar el tiempo en el que ocurrió la historia por narrar, los estudiantes fueron quienes determinaron los tiempos, pues fueron ellos quienes lo vivieron y quienes eligieron a qué recuerdos acceder.

Después de quince minutos, los estudiantes lograron dibujar y dialogar la historia que iban a contarnos, éstas fueron:

*Primer equipo:* Bueno... Resulta que una tarde en primero estábamos en un convivio y estaba lloviendo y un profesor creo que dejó la ventana abierta; y dejó la computadora, no la guardó en los cajones. Entonces que en eso se dan cuenta y el sorprendentemente hombre Diego llega a salvar el día y cerró la ventana... y ya.

*Andrea: ¿Eso fue en primero?*

*Alumnos: Casi segundo, ya estábamos a finales.*

*Andrea: ¿En qué año fue eso?*

*Greta: ¿Ustedes cuando regresaron a clases presenciales?*

*Alumnos: El 31 de agosto.*

*Andrea/Leslie: ¿31 de agosto? ¿Del año pasado?*

*Alumnos: Sí*

*Segundo equipo:* Un día que íbamos en el transporte, el niño tiro el agua, bueno no la tiró, dijo que la tiró, el señor Juan se enojó.

*Andrea: Ok perfecto, eso también ¿Cuándo ocurrió?*

*Alumno: Fue hace una semana*

*Alumno: No como dos*

*Tercer equipo:* Un día estábamos todas las compañeras paradas allá y un profesor... nos estaba dando unas paletas y a la hora que, yo le iba hacer la broma de hacerle así en su mochila (enseñó cómo), me la sacó así, apretando la mano (enseño el cómo) como enojado y ya después me hizo que pusiera la mano y me pegó. Y pues fue con la directora a pedir la sanción, pero lo terminaron corriendo, así de rápido.

*Andrea: ¿Qué profesor fue?*

*Alumna: Historia.*

*Alumnos: Fue hace tres semanas.*

Hasta ahora, hemos hecho referencia a las narrativas de la experiencia sin tomar en cuenta dos aspectos que son muy importantes y que destacan a lo largo del discurso de los estudiantes y que pretendemos ir desmenuzando poco a poco para poder seguir desarrollando éste análisis.

Como sabemos, las experiencias se construyen en los relatos y las narrativas, son de alguna forma, la interpretación de lo íntimo que hace posible el entendimiento de lo que “yo solo sé que sentí”. Sin embargo, hay que destacar que cuando se narra una experiencia, ésta se encuentra sujeta al tiempo y a la temporalidad.

El tiempo, en palabras de Elliott Jaques (1984), es “un concepto abstracto que actúa como marco posicional y por el que ordenamos los acontecimientos en los que se materializa la dialéctica del cambio y la permanencia que es propia del mundo real” (pp. 59-65). Para él, “el tiempo en sí y por sí no es objeto alguno de experiencia y, consecuentemente, carece de propiedad alguna. Lo que llamamos tiempo es un concepto construido a partir de la experiencia de específicas relaciones que se dan entre los fenómenos.”

Para nosotras, esto significa que el tiempo es una forma de organizar aquello que pasa y es en este entrecruzamiento de los eventos que se forma el tiempo; es decir, el tiempo no es experiencia, sino que se construye a partir de la ilación de eventos en una narrativa: Lo que **me** pasó ayer - lo que **me pasó** hoy - y lo que **no pasó** pero puede pasar (pasado/ presente / futuro); formando así una especie de cronología de los hechos, y no dando cuenta exactamente de lo que es una experiencia.

Para Margarita Baz, el tiempo es una “red simbólica - que - marca con el lenguaje a través de los tiempos gramaticales los complejos categoriales que califican toda acción o estado del ser; también ordena, a partir del tiempo cronológico y del calendario, toda la vida social.” (Baz, 1999). Desde nuestro entendimiento, ella va un poco más allá, pues comprende al tiempo no sólo como aquellos “categoriales” que califican la acción del ser

sino más bien como una manera de organizar la vida social y, por ende, las experiencias de los sujetos, es decir, desde lo institucional.<sup>16</sup>

Ahora bien, las narrativas de la experiencia también están sujetas a las temporalidades, éstas son, Según Margarita Baz los “ritmos y perfiles de los procesos que en forma densa atraviesan cada hecho social”, son, en otras palabras “construcciones que elaboran las comunidades humanas y que pueden ser heredadas, cuestionadas, reconstruidas, ajustadas” (Méndez, 2015)

José Méndez (2015) mencionaba que “las temporalidades también hacen referencia a una condición material: los seres humanos y el resto de la naturaleza estamos constitutivamente vinculados al tiempo y en el tiempo. Los tiempos nos condicionan. El tiempo, sin embargo, no debe ser interpretado como una prisión, sino como una condición para el despliegue de nuestras posibilidades. En el tiempo estamos siendo, junto a personas contemporáneas; y en el tiempo también nos encontramos con las personas, a través de la memoria, las tradiciones, la esperanza. (...) Las temporalidades son construcciones sociales que nos configuran (...)”

Por lo tanto, nosotras interpretamos a estas temporalidades como otra forma de “ser” en el mundo, como éstos procesos, experiencias, acontecimientos que van teniendo lugar en un tiempo determinado en un contexto social, son, en pocas palabras, una forma de reconstruir los “pasajes” o “acontecimientos”, partiendo desde la propia experiencia y desde el “solo yo sé lo que sentí”, es remontarnos a los recuerdos para construir la narrativa de nuestra experiencia desde el lugar donde estamos posicionados actualmente; es un “ir” y “venir” entre pasado /presente, lo “cronológico”.

Es por esto que varios autores consideran que las narrativas de la experiencia no están sujetas únicamente a determinado orden cronológico, para conocer las temporalidades de la experiencia es necesario tomar en cuenta como lo menciona Alicia Lindón que las narrativas se construyen desde el presente, sin embargo, tiene sedimentado toda una

---

<sup>16</sup> El tiempo pensado como una institución, permite poder entender la forma en la que el tiempo opera en sí. Le da un sentido a la vida, la organiza. Es una institución que atraviesa al sujeto desde que nace; marcado por la fecha en que este llega al mundo y esta marca termina cuando muere.

biografía; por ende, el presente siempre contiene algo del pasado y el pasado se narra de acuerdo a las condiciones actuales de la existencia.

Esto quiere decir para Margarita Baz que la experiencia humana está conformada por tiempos y temporalidades; “la convergencia de realidades materiales y simbólicas múltiples en la configuración de la vida de los sujetos, supone ritmos, contornos, emergencias y periodicidades heterogéneas, que no pueden describirse recurriendo a la visión lineal y progresiva del tiempo.” Entonces, si bien la experiencia sí se construye recordando el pasado situado en el presente, hay que tomar en cuenta que esto no implica que las narrativas de la experiencia deban ser entendidas de forma lineal, de hecho, para Margarita Baz es crucial separar la noción de “tiempo” de lo “lineal”, pues “pasado, presente y futuro no son instancias que dan nombre a lo acontecido, a la percepción del aquí/ahora, y a la anticipación del porvenir. Son, en cambio, tiempos que se recrean y construyen en el tiempo vivo de la experiencia.” De ésta manera, entendemos que las temporalidades son inestables, pues como ya lo decía Margarita Baz, la experiencia es en sí misma inestable debido a que está sostenida por el vínculo social.

Ya lo mencionaba Ricoeur en Luis Vergara (2018) "Entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de una necesidad transcultural. Con otras palabras, el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal. "; entendemos entonces que, las narrativas de la experiencia construyen el tiempo y a su vez éste construye las narrativas y Ricoeur lo refleja en una frase: *"lo que denominamos tiempo humano, que no es otra cosa que el tiempo narrado"*.

Por lo tanto, justo como mencionamos en el planteamiento de este trabajo, cuando un estudiante narra cómo vivió el confinamiento y el retorno a las clases presenciales está construyendo el tiempo de su experiencia, pero también está intentando comunicar cómo

significó aquella vivencia, esos “pasajes”, nos permiten vislumbrar el sentido que le dio a todo lo que pasó.

De esta manera, consideramos a: las experiencias, las narrativas y al tiempo y a las temporalidades como conceptos cruciales. A nuestros ojos son una triangulación, pues no hay una sin la otra; la experiencia sólo puede ser comunicada cuando se pone en palabras y ésta sólo puede tener coherencia no solo cuando se hace significativa socialmente, sino cuando se contempla y accede al tiempo de la narración y a los procesos, la manera en que ocurrió: las temporalidades.

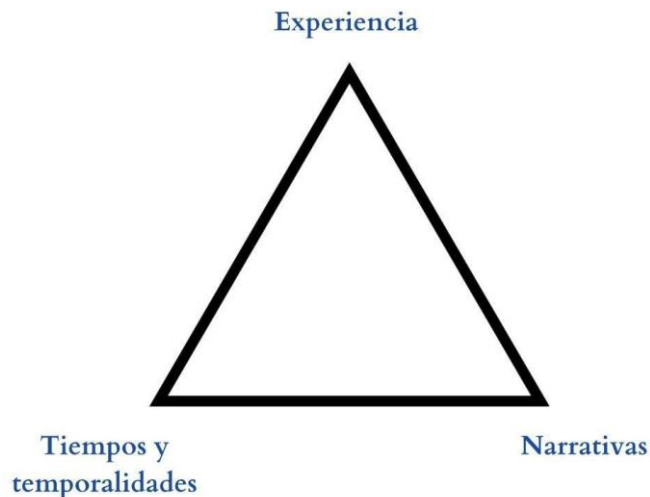


Figura 3

Retomando las ideas de los fragmentos de transcripción que fueron colocados antes, consideramos que hay varios aspectos para reflexionar y que al mismo tiempo arrojan luz sobre lo expuesto hasta el momento. Para empezar, tal y como ya se había mencionado anteriormente, en el apartado de la metodología, nuestro dispositivo de intervención fue construido para poder conocer estas anécdotas, sin embargo, en este caso se trató de una actividad que de algún modo les permitía ser abiertos respecto a lo que a ellos les interesaba contar en cuanto a sus maestros, es decir, eligieron una anécdota que fuera significativa para ellos pero adecuándose también a una indicación

que resultó ser un poco más abierta<sup>17</sup>, pues esta actividad fue pensada en función de los objetivos iniciales de esta investigación. Es decir, no hubo una diferenciación entre pasado / presente / futuro, sino que fueron los mismos estudiantes quienes nos otorgaron estas demarcaciones sobre los tiempos que para ellos resultaban significativos. Un ejemplo claro de esto fue la nitidez sobre de la fecha en que ocurrió la tercera anécdota, pues esta parecía ser importante, no solo para ellos como grupo, sino también para la alumna que lo vivió, consideramos que esto era notorio por las reacciones ocasionadas cuando se contó y también por el mismo discurso de la estudiante, en ese creemos se encontraban presentes cierta culpa y vergüenza por lo ocurrido.

Ahora bien, en otro de los ejercicios de intervención, pretendíamos segmentar las “anécdotas”, es decir, con la finalidad de conocer cómo es que ellos significaron sus experiencias en la pandemia, queríamos conocer el “antes”, “durante” y “después” del confinamiento propiciado por el COVID - 19:

*Leslie: Chicos esta actividad la decimos llamar “noticiero de 31 minutos” aquí vamos a proyectar tres noticias que consideramos nosotras importantes, clave en el confinamiento. En el primer momento es el inicio de la cuarentena y lo de “aprende en casa”; el segundo momento que fue por más o menos... 2021, fue cuando se –inaudible- las clases en línea, y el tercer momento fue cuando después del proceso de vacunación ya estaban viendo cómo regresar a la presencialidad. Entonces, para esto vamos a jugar a la papa caliente ¿saben cómo se juega?*

Esto, como bien dijimos, sí nos permitió acceder a las narrativas de su experiencia pero de una forma distinta; parecía incluso, que nos dimos a la tarea de hacer lo contrario a lo dicho por varios autores, pero lejos de plantearnos esto como un “error”, preferimos tomarlo como un aspecto más a analizar: ¿lo que dispuso nuestro dispositivo repercutió en el contenido de las narrativas o simplemente obtuvimos la información de otra manera? Nos queda claro que la significación estudiantil se encuentra en estas

---

<sup>17</sup> Más adelante haremos énfasis en nuestra manera de abordar otras actividades y porqué consideramos que si bien fueron fructíferas, también delimitaron mucho la manera en que ellos podían narrar sus experiencias en el retorno a las clases presenciales.



narrativas, tal y como en las anteriores sesiones pero, rescatemos otros fragmentos de transcripción que den cuenta de lo dicho anteriormente<sup>18</sup>:

#### *Momento 1*

*Alumno 1: México suspende las clases por un mes y pide trabajar desde casa para mitigar la epidemia. El gobierno alarga las vacaciones de semana santa del 20 de marzo al 20 de abril y prepara jornadas de*

*Andrea: sana distancia.*

*Alumno 1: Sana distancia para fomentar el.*

*Greta: Teletrabajo.*

*NARRATIVA ESCRITA: Alumno 2: Bien, pensé que solo duraría 15 días y estaba feliz de poder descansar.*

*NARRATIVA ESCRITA: Alumno 3: Me sentía feliz al principio porque no iba a ir a la escuela durante tiempo, pero después comenzó a ser estresante el no poder salir, no le tomaba importancia.*

*NARRATIVA ORAL: Alumna 4: Al principio me sentía bien, después ya me empecé a deprimir porque no salía con nadie y no hablaba con nadie y ya.*

#### *Momento 2*

*Greta: Se pronuncia nueva programación “aprende en casa” para secundaria. A través de esta iniciativa se busca incrementar las alternativas de los educadores y la comunidad estudiantil para que continúen con su proceso de enseñanza –aprendizaje.*

*NARRATIVA ORAL: Alumna 5: Al principio sentí bien de no ir a la escuela, pero luego fue raro o sentía que no aprendía, y ya...ya extrañaba salir.*

---

<sup>18</sup> Las narrativas de los estudiantes fueron obtenidas de dos maneras en esta sesión; la primera mitad fue destinada a la narrativa oral y la segunda mitad a la narrativa escrita; por esto, haremos unas marcaciones que especifican de qué manera fue dicho ese comentario, pues creemos si impacta en lo que se dijo.

*NARRATIVA ORAL: Alumna 6: Al principio era como padre, porque ya no te ibas a para temprano ni nada, pero después fue muy aburrido, o sea no aprendíamos nada y aparte (inaudible)...*

*NARRATIVA ESCRITA: Alumno 2: Cuando me di cuenta de que esto iba a durar más porque iba a durar más me empecé emocionar más porque iba a durar más tiempo.*

### *Momento 3*

*Andrea: Ok. Ahora vamos con Ciudad de México anuncia<sup>19</sup> el retorno a las escuelas el 7 de junio tras un año de cierre por la pandemia. ¿Qué pensaron<sup>20</sup> ustedes cuando se enteraron que ya iban a regresar? O sea ya, todo eso de tomar las clases en la cama, en pijama, este, como fue para ustedes, como se lo tomaron, que decían sus familiares al respecto.*

*NARRATIVA ORAL: Alumno 8: A mí me dio miedo.*

*Leslie: ¿Por qué te dio miedo?*

*NARRATIVA ORAL: Alumno 7: No sé, me volví inseguro en la pandemia y me daba miedo regresar.*

*Andrea: Oigan, yo si tengo una duda. ¿Cambió algo la dinámica<sup>21</sup> de sus clases presenciales, antes del confinamiento o después? ¿Cambió en algo o es como volver a estar en cómo*

---

<sup>19</sup> Resulta interesante, cómo a través de los anuncios emitidos por las noticias por los medios de comunicación, surge un imaginario social del cual los sujetos y sus experiencias cobran un sentido no sólo por un sentido que el mismo individuo le atribuye, sino también por las representaciones que los mismos medios de comunicación transmiten.

<sup>20</sup> Siguiendo con esta misma línea de las narrativas, en nuestro dispositivo de intervención, fue posible para nosotras como investigadoras percibir (gracias también una observación por parte de una de nuestras asesoras) cómo las narrativas se configuran en lo colectivo, pese a que los estudiantes mencionan sus experiencias (lo narrado/dicho) de manera individual.

<sup>21</sup> Los chicos comentaron que su manera de interactuar cambió al regresar a clases; pues pasaron de mandarse mensajes para hablar a estar de manera presencial platicando. Que en un primer momento les ocasionó miedo verse de manera presencial. En sí, el regreso a clases, el primer día para ellos resultó desastroso (del caos/reservación interno, no sólo salió el cuerpo, sino que también salió este caos/reservación interno). Luego de un tiempo, pudieron adaptarse entre los compañeros, donde formaron sus respectivos grupos.

*tomaron las clases en quinto? ¿Cambiaron sus profesores, las formas de dar clase, las interacciones, algo cambió o es estar en quinto otra vez, es como si este momento solo hubiera sido una pausa? ¿Cómo fue?*<sup>22</sup>

*NARRATIVA ORAL: Alumno 8: Normal, como si fuera una pausa.*

*NARRATIVA ESCRITA: Alumno 2: Después de 2 años encerrado me estaba poniendo mal. Por eso me sentí aliviado al regresar.*

Este análisis<sup>23</sup> del contenido de las narrativas pensado desde las temporalidades, fue redactado en la lógica de lo cronológico<sup>24</sup> en el que damos cuenta del proceso de lo que aconteció con los chicos, en sus experiencias con respecto al confinamiento. Sin embargo, para el análisis de los fragmentos de estos tres momentos, se pensó en acomodarlo de esta forma para poder destacar cómo la institución del tiempo se vio desalineada durante el momento de la pandemia, pasando de ser una línea temporal (absoluta) a ser todo un proceso sociohistórico.

En un primer momento, cuando inició la pandemia, para evitar la masiva propagación del covid, el país pasó por un momento de cuarentena. Se le determinó un “tiempo de

---

<sup>22</sup> Además, no sólo las narrativas se vieron nutridas por los medios de comunicación, sino también por lo aprendido y escuchado en la escuela, en la casa, afuera en las pláticas con los amigos.

<sup>23</sup> En nuestro análisis, como equipo nosotras pensamos desde lo subjetivo del cual fue posible trabajarlo desde el tema de las experiencias, las narrativas, las temporalidades y los afectos. Ahora bien, si lo pensamos desde otra perspectiva diferente dentro de la subjetividad, nos encontraríamos con una diferente forma de explicar y de entender la “experiencia”, que gracias a este concepto fue que pudimos dar cuenta las narrativas, por lo que hubiera resultado complicado dar cuenta las narrativas y por ende de las temporalidades. La experiencia desde otras perspectivas (o ramas) de la psicología lo relacionan con los procesos cognitivos, que un primer momento de la investigación nosotras trabajamos el concepto desde estas perspectivas diferentes de la subjetividad. No obstante, nos ayudó a comprender cómo es que opera la experiencia en la vida del individuo. En cuanto a la manera de definir y manejar el tema de los afectos, sigue teniendo relación con las emociones y la experiencia. Por lo que la investigación al ser diferente de lo que se entiende dentro o fuera de lo subjetivo, es posible entender los sentires y las emociones que sintieron los estudiantes en sus experiencias en el contexto de la pandemia, es decir, se trataría de una investigación que explicaría la causa y efecto de lo que sucedió. Para el caso de nuestra investigación, es más un trabajo de cómo es posible entender las experiencias en un acontecimiento (social) desde la subjetividad.

<sup>24</sup> El analizar las temporalidades desde el orden cronológico, fue pensado de esta manera para dar cuenta de cómo nuestro dispositivo metodológico dispuso esta forma de análisis, a pesar de que hemos hablado de lo que consisten las temporalidades. La intención de esta forma de análisis, de acuerdo a lo que entendimos, es mostrar cómo la institución del tiempo y las temporalidades pueden formar parte al mismo tiempo de los procesos sociales en un marco socio-histórico, como lo fue la pandemia.

espera” o una “pausa” de las actividades cotidianas de la sociedad mexicana. La cuarentena de espera que se le determinó fue de dos semanas, como si se hubiera tratado de vacaciones. El tiempo para aquel entonces, podía darle un orden a lo acontecido.

Sucesivamente, una vez pasada las “dos semanas de vacaciones” en el que la situación sobrepasó el tiempo pensado para curar la coyuntura de la pandemia, las preocupaciones “comenzaron” a tomar lugar para los chicos; la institución del tiempo se vio fracturado por la enervante situación que cubrió a los sujetos y por ende a sus experiencias de una niebla espesa que no permitía visualizar una posible salida, un cercano recuento, un esperado fin de lo acontecido. En aquel instante el mundo, las experiencias con los otros y por ende de los encuentros sociales, también se detuvieron. Es curioso, hablando desde nuestra implicación y de algunas narrativas de los estudiantes expresan que durante el confinamiento “se vivió” una especie de pérdida de la noción del tiempo:

*Alumno: sentía que todos los días eran como un domingo*

Los domingos usualmente son días de “descanso” (dentro de la rutina semanal de los estudiantes) en el que se está en pijama o en ropa de descanso. Es un día que se ocupa como ocio. La rutina a la que los estudiantes estaban acostumbrados pasó a ser un día de descanso largo. Con lo que los chicos mencionaron, podría interpretarse sobre cómo para ellos el tiempo transcurrió de forma lenta, como si pasaran por una niebla espesa.

Antes de volver a lo presencial, cuando la situación desastrosa de la pandemia empezó a tener un “esperado” desenlace, la vida social regresó de pasos diminutos de lo que “fue” la cotidianidad anterior a la emergencia sanitaria, tratando de recuperar lo que se dejó pausado, es decir, de recuperar el “tiempo perdido”. Nuevamente la institución del tiempo comenzó a tener lugar, en la manera en que los sujetos pensaron en recuperar su tiempo, el tiempo que mueve y ordena el extracto de lo social, pudiendo incluso avanzar del contexto de la pandemia del que había estado atascado. En este caso, de igual manera, los estudiantes pudieron estar en el momento que ellos habían imaginado

durante tanto tiempo, en el (temeroso) presente que les permitiera socializar con los demás.

Ahora bien, pese a que nuestro dispositivo metodológico se planteó para acceder a las experiencias en una lógica cronológica, las mismas narrativas de los estudiantes no se dieron del todo de forma lineal; por lo que el contenido de la experiencia (lo ellos nos contaron) se salía de esta línea temporal, en el que en la narrativa de los estudiantes pasaba del momento de regreso a clases a el inicio del confinamiento. Era un ir y venir de recuerdos que permitían al estudiante construir su narrativa, en el que le otorgaron un sentido dentro de su contexto socio histórico en el que vivieron la pandemia. Por lo que a través de sus narrativas, nos permitió pensar en una forma de reconstruir lo “sucedido,” de ese “pasar” que afectó a los chicos de secundaria de segundo año.

Tras este recorrido nos es posible dar cuenta de cómo cuando la narrativa es expresada, deja de ser individual, deja de ser privado y se vuelve singular; y se vuelve tan singular, “tan para cada cual la suya” en palabras de Jorge Larrosa que se vuelve algo colectivo; La narrativa, como lo decía Margarita Baz se construye desde lo singular y lo colectivo. Así, la pluralidad y la singularidad de las narraciones cobra otro sentido, se vuelve crucial para seguir entendiendo los discursos estudiantiles y lo qué se mueve en ellos: sus afectos y emociones; en tanto que somos sujetos vulnerables ante la otredad y por tanto, constantemente nos encontramos siendo afectados por el otro y al mismo tiempo, afectamos a ese otro.

### ***Afectos y emociones en las narrativas estudiantiles***

*Sacaste mi tristeza de su contexto [...]*

*Porque incluso en la oscuridad siento tu resistencia*

*Tú puedes ver mi corazón ardiendo en la distancia. - Elizabeth Grant, Mariners Apartment Complex (2019)*

Como equipo, nos ha resultado complicado pensar en las narrativas estudiantiles ignorando lo que se mueve en ellas. En éstas se encuentran discursos que nos hacen

pensar en el cómo han dotado de sentido las experiencias vividas, se encuentra presente un “yo sentí” pero al mismo tiempo también es posible vislumbrar que se entretejen vínculos y relaciones en los que los estudiantes se encuentran sumergidos.

En este sentido, nos gustaría plantear la siguiente categoría de análisis como un intento de comprender la forma en que afectos y emociones se articulan en la experiencia misma. Entendemos los afectos no desde la afectividad<sup>25</sup>, sino como menciona Hugo Lenger (como se citó en Leivi, 1998), como una afección o afectación relacional. Por tanto, nuestra perspectiva de este concepto proviene de comprender el afecto como las maneras en que somos afectados por el otro y también cómo afectamos al otro.

Ahora bien, este enfoque parte desde teorías filosóficas que nos hacen cuestionarnos sobre el lugar que toman las emociones en este *afectar y ser afectados*. Es por esto que para este análisis la premisa de Quintana (2021) resulta fundamental para poder ser construido, para la autora, los afectos dan cuenta de las maneras en que nos relacionamos con el otro sin dejar de lado la dimensión social que nos atraviesa, mientras que las emociones provienen de lo interior del individuo.

No obstante, también desde la filosofía, Deleuze (como se citó en León, 2019) realiza una diferenciación entre *affectio* y *affectus*, el autor traduce *affectio* como afección y *affectus* como afectos. Deleuze retoma a Spinoza y su concepto de cuerpo, pues menciona que este es determinado en dos ejes:

1. Definido de manera extensa y cinética en relación con las afecciones (*affectio*) por un complejo conjunto de relaciones en las cuales se encierran múltiples partes, las cuales a su vez, se afectan entre sí. Entonces, *el cuerpo humano mismo, ni sabe que éste existe, sino por las ideas de las afecciones de que es afectado el cuerpo.*
2. Un cuerpo es definido por cambios constantes como los afectos (*affectus*) por las variaciones continuas bajo las cuales ya sea aumenta o disminuye, es favorecida

---

<sup>25</sup> No comprendemos el concepto desde las psicologías que lo refieren como un conjunto de sentimientos y emociones de los individuos.

o perjudicada la potencia de obrar de ese mismo cuerpo - a todas las acciones a que somos determinadas por un afecto que es una emoción- , se comprende entonces, que podemos ser determinados por un grande particular de afectar o ser afectados por otros cuerpos aumentando o disminuyendo nuestra potencia.

Deleuze nos brinda una manera de poder entender las afecciones como las formas en que los cuerpos son afectados cuando hay un otro que lo atraviesa y los afectos como los modos en que estas relaciones afectan el interior de los cuerpos.

Retomando las emociones, pretendemos mirarlas desde las ciencias sociales, en este sentido, retomando a Oliva López (como se citó en Alvarado, 2010) *“las emociones son productos resultantes de fenómenos sociales, económicos y políticos, a la vez que también inciden de manera directa en la reorganización de distintos fenómenos socio-culturales y, por tanto, subjetivos”*. Las emociones entonces, estarían ligadas a los diferentes contextos, pues Verónica Alvarado menciona que a través del estudio de estas, se reafirma un principio clave para comprenderlas: *una emoción remite a lo que significa. Y lo que significa es la totalidad de las relaciones de la realidad-humana con el mundo (Alvarado, 2010)*.

Por otro lado, Sara Ahmed en su texto *La política cultural de las emociones*, (2015), menciona que la teoría de las emociones se dividen en dos partes, las cuales dependen de si son vinculadas principalmente a las sensaciones corporales o la cognición. Dado el enfoque de esta categoría, retomaremos el primer punto: la autora cita a William James con la siguiente afirmación: *“Los cambios corporales vienen directamente enseguida de la percepción del estímulo... y nuestra sensación de los mismos cambios a medida que ocurren es la emoción”*, por lo que Ahmed refiere a la emoción como la sensación de cambio corporal. La autora recupera a Spinoza, mencionando que, las emociones moldean lo que los cuerpos pueden hacer, como *“las modificaciones del cuerpo mediante las cuales el poder de acción sobre el cuerpo aumenta o disminuye”* (como se citó en Ahmed, 2015).

¿Entonces los afectos darían cuenta de las relaciones en la colectividad mientras que las emociones se estarían centrando en un plano singular? A partir de la revisión teórica realizada este fue un cuestionamiento que nos guio para poder pensar esta categoría, sin embargo, no pretendemos colocar en polos opuestos ambos conceptos, por el contrario, la intención es reflexionar sobre la manera en que en sus narrativas, las emociones singulares de los estudiantes dan cuenta de la afección que hay entre unos y otros.

En las narrativas estudiantiles, es posible encontrar la singularidad de las emociones durante el período del confinamiento, pues creemos que al estar “en aislamiento”, sus experiencias fueron narradas desde “yo me sentí”, mientras que al hablar de presencialidad, fue posible notar en sus discursos un “nosotros”, lo cual nos permite pensar la manera en que fueron construidos los vínculos en los diferentes momentos. En este sentido, rescatamos los siguientes fragmentos:

*Alumno 1: “Me sentí mal por no poder hablar con otras personas de la misma edad hasta que regrese a presencial 2023”.*

*Alumno 2: “Me conocieron y los conocí mas y pudimos notar que no teníamos tantas diferencias de las cuales preocuparnos y sentirnos incómodos”.*

Para nosotras, esto nos permite vislumbrar la manera en que las emociones se transforman cuando somos afectados por el otro. Parece ser que los estudiantes pasaron de un “me sentí mal” a una sensación de alivio al estar frente a frente con los demás compañeros del grupo.

Esto a su vez, da cuenta de tanto de los afectos, como de las afecciones, pues como es mencionado por Eduardo León (2019), en las afecciones es posible encontrar el estado de nuestro propio cuerpo cuando soporta el peso de otro cuerpo, y la manera en que estas armonizan para formar una nueva relación compuesta; asimismo los afectos se



encuentran en la emoción que sintieron en ambos momentos, pues el autor también menciona que sentimos alegría o placer en el momento en que nuestro cuerpo encuentra a otro y cuando este encuentro aumenta nuestra propia potencia de existencia al entrar en composición con él.

Entonces, ¿cuáles son las emociones que se encuentran presentes en sus narrativas?. Un ejemplo de ello, son los siguientes fragmentos:

*Alumno 11: Alumno Feliz: Ya convivir con mis amigos y compañeros.*

*Triste: Quería que ya acabase la cuarentena para ver a mis amigos.*

*Alumno 8: Emocionado. En toda la tormenta se filtraba ese rayo de sol de reencontrarme a mis amigos y volver a socializar.*

*Alumno 7: Vergüenza: Todo el tiempo, vergüenza por todo, por hablar, por preguntar, ir a la tienda, salir, mi vestir, etc.*

*Alumno 4: Feliz: Porque realmente no tenía nada que hacer más que jugar videojuegos.*

*Alumno 6: Solo. El solo ver diario pixeles en una pantalla en lugar de mis amigos no era algo agradable.*

*Alumno 3: Feliz: Porque ya no me paraba tan temprano.*

*Fue mejor porque vi a mis compañeros de clases, a la mayoría no los conocía.*

*Estresado: "Con el que no podía salir".*

*Feliz: Porque vi a mis compañeros y amigos.*

*Alumno 2: Rara: Porque era algo a lo que no estaba acostumbrada.*

*Alumno 5: Harta: Las clases se me hacía tediosas.*

*Alumno 9: Desinteresada: Ya no me importaban mucho las clases.*

*Alumno 10: Aburrida: Normalmente casi no hacíamos nada activo o interesante.*

*Alumno 13: Curiosidad: Por querer conocer la escuela en sí.*

*Alumno 12: Confiada: Por saber que cambie y quizá la impresión que daría iba a ser mejor.*

*Alumno 5: Felicidad: Ya quería salir de mi casa, conocer a mis maestros y compañeros.*

Como ya se había mencionado anteriormente, las emociones son producto del contexto sociocultural en el que están sumergidos los sujetos, por lo que siguiendo el sentido de estos fragmentos, David Le Breton (como se citó en Urquiza, 2010) menciona que las emociones se construyen socialmente a partir de la interacción con los otros, con su propia concepción de la vida y de sus experiencias, así como la normativa que les vincula.

Creemos que el sentido dado a su experiencia puede ser entendido cuando expresan las diferentes emociones que sintieron en los contextos específicos del confinamiento y el retorno a clases presenciales, estas se mueven en varias direcciones, puesto que en las narrativas, se leen felicidad, tristeza, miedo, indiferencia, entre otras.

Hablando acerca de una de las emociones predominantes, la tristeza, Urquiza retoma a José Antonio Marina, quien nos brinda un panorama acerca de esta emoción, pues señala que *la tristeza es un sentimiento introvertido, de impotencia y pasividad. El abatimiento, la tendencia a la retirada son ingredientes suyos. [...] Es un mal habitual y crónico producido por las desgracias y los padecimientos. Suele decirse que es el sentimiento producido por la pérdida de algo importante* (como se citó en Urquiza, 2010).

¿Qué fue lo que perdieron los estudiantes? Podríamos pensar no solo en las pérdidas de familiares, sino también en la pérdida de la escuela como la conocían, ahora la vivían a través de una pantalla; ya no sentían que podían socializar de la misma forma con sus compañeros, consideramos que es a partir de las pérdidas que podemos comprender no solo la tristeza, sino también la felicidad. Ya que el regresar al salón de clases como espacio físico, de algún modo les brindó la sensación de haber “recuperado” algo: la comunicación con sus compañeros, la convivencia con sus maestros, etc. Estar con un *otro* ya no en la lejanía de los espacios virtuales, sino poder estar frente a frente.

*Andrea: ¿Qué es lo que más habían extrañado en la pandemia y que cuando lo tuvieron acá se dieron cuenta de que lo estaban extrañando?*

*Alumno 3: Hablar con alguien cara a cara*

*Alumno 2: Triste: Perdí mucha comunicación con mi familia de otros estados, no los podía ir a visitar y extrañaba muchas cosas como comer mariscos, jugar con mis primas, etc. Más que nada a mi familia.*

*Alumno 4: “Triste: porque ya no tenía amigos y empezaba a distanciarme de mis amigos y familia”*

*Alumno 11: Triste: Cambiaron muchos hábitos en la escuela.*

*Alumno 8: Triste: Las clases en línea ya no me gustaron porque eran aburridas y no entendía nada.*

*Alumno 5: Triste: Porque me tenía que levantar temprano otra vez.*

*Alumno 4: Triste: El no poder socializar junto a otras cosas me derrumbo.*

*Alumno 2: Miedoso: Tenía algo de miedo de volver a ver amigos, nose porque.*

*Alumno 1: Miedo: ¿Cómo me verán los demás? ¿Se acordarán de mí? preguntas raras pero frecuentes en mi mente.*

Nosotras al ser estudiantes durante la pandemia, no fue fácil alejarnos de nuestras propias experiencias, ya que también vivimos las clases en línea durante el confinamiento y un retorno a la presencialidad. Para nosotras, también fue completamente nuevo estar tomando nuestras clases frente a una computadora, conocer a nuestros compañeros y profesores en esta vía, e incluso estar socializando mediante mensajes, llamadas o redes sociales.

El retorno a las clases presenciales fue algo raro; extraño al principio debido a que solo nos conocíamos en pantallitas, y al estar viéndonos solo con cubre bocas no nos reconocíamos, para nosotras, fue un poco complicado regresar a la “normalidad”, debido a que teníamos dos años en casa y ya se tenía hábitos establecidos, pero, poco a poco, como iban avanzando los días nos fuimos acoplando a nuestras clases, a convivir con los profesores y compañeros.

Agregando a lo anterior, consideramos importante mencionar que dentro de este análisis sobre las emociones que los chicos expresaron, no buscamos definir o explicar con fundamentación teórica el por qué ellos sintieron lo que sintieron; si bien la naturaleza de la emoción es tema del que se estudia de forma rigurosa en el que se define un “modo de ser”, pensamos que este hecho de “definir”, “determinar” o “adjudicar” una razón propia deriva a la objetivación de la emoción. Por lo que, partiendo de esta idea, analizamos las emociones de los chicos a partir de las interpretaciones que en conjunto podamos darle un sentido desde la subjetividad en el que se pueda abrir a diversas interpretaciones, donde no solamente las nuestras se detengan a darle una explicación interpretativa, sino que también el o la lectora puedan tener este espacio para pensar en sus interpretaciones.

Retomando y profundizando en esto último, podemos traducir e interpretar que en el primer momento, es decir, el inicio del confinamiento, es posible encontrar una situación en común en su discurso. Se trata de una “felicidad” o de una “despreocupación” que a los chicos les generó en un primer momento, sobre todo, cuando el confinamiento se anunció. Probablemente, debido al tiempo que se le delimitó en cuanto a la “duración” del encierro, no causó un sentimiento preocupante o angustiante de lo que estaba aconteciendo. Después de todo, se trataba de dos semanas; una vez más, como si de vacaciones estuviéramos hablando. En aquel inicio, daba pauta para pensar en un “descanso”, una “pausa” que pareciera no afectar a nadie, es decir, en una pausa en el que no habría lugar para los conflictos.

*Alumno 1: Feliz porque eran como vacaciones.*

*Alumno 2: Feliz, porque me agradaba estar descansando en mi cuarto, sin cumplir con los horarios diarios. Mi opinión era de lo más cool en ese momento, pero no veía la gravedad de la situación.*

Asimismo, pensar en el por qué los chicos vieron en esta pausa, un momento para “descansar”, abre la discusión sobre el tema de la rutinaria vida de la sociedad. De un constante movimiento agitado o acelerado con el que se vive, que permite que el mundo avance. Se trata de un avance constante que no se detiene. Por lo que los chicos

tomaron este tiempo para “poder descansar”; en este caso, hablamos de una situación que no sucede en la contemporaneidad en la que vivimos. ¿Se trata de una sociedad cansada? Esto deja para futuros temas de investigación que puedan retomar en lo que acontece en la actualidad con respecto a este tema.

La “angustia”, la “tristeza” generada por el estancamiento de la enfermedad tomó lugar en los chicos cuando el confinamiento se prolongó del tiempo estimado.

*Alumno 3: “Triste, no veía tanto a mis primos y familiares, todos teníamos miedo por una pérdida”*

*Alumno 5: “Se estaban preocupando por contagiarse”*

Sin embargo, pese a las condiciones de la situación, una pregunta pasaba por sus mentes: ¿Cuándo será el encuentro? Sin importar las “comodidades” que los chicos tenían para sobrellevar la pandemia, para ese punto de un “estresante” encierro, preferían “poder socializar” con sus amigos con quienes “pudieran estar” de forma presencial mirándose los unos a los otros. De esto, nos damos cuenta de una ambivalencia que los chicos sentían ante la situación en la que se encontraban. Ya no era “cómodo” seguir estando en casa, si bien el descanso estaba ahí presente, lo “cómodo” deja de sentirse como tal, para volverse como algo “molesto” “aburrido”. ¿Cómo es posible que el propio significado que le otorgaron a lo que les hacía sentir esa comodidad, se volvió todo lo contrario? Quizás, el exceso de una cosa con el tiempo se vuelve hostigoso. De igual manera, se puede pensar en que al estar en la “zona de confort” (de seguridad) desde hace un tiempo vuelve la vida menos emocionante. “Nada nuevo, todo igual”.

*Alumno 1: Me sentía mucho mejor se volver, ya no era la misma escuela de que venía y aunque a veces era extraño. Estaba feliz por ver más gente.*

*Alumno 2: Me sentía feliz porque ya no tenía que pararme temprano y tiempo después me sentía triste por no poder hablar con nadie regrese a presencial y me sentí feliz. Con mis compañeros 2023.*

Ahora, por mucho que los chicos en su mayoría expresaron preocupación debido a que el tiempo del confinamiento se prolongara, pudimos dar cuenta de excepciones en cuanto

a lo que les hacía sentir lo acontecido. Trayendo de vuelta este fragmento del que comentó un alumno:

*Alumno 3: Cuando me di cuenta de que esto iba a durar más porque iba a durar más me empecé emocionar más porque iba a durar más tiempo.*

Da cuenta de la singularidad y de la subjetividad de la experiencia de la que hemos hablado anteriormente (a través de Larrosa). No obstante, no por eso deja de ser plural, puesto que otros estudiantes tuvieron una experiencia sintieron una emoción de una manera similar, de manera que puedan identificarse con la experiencia de otros. Entonces, siguiendo a la emoción que comentó el estudiante, pueden tratarse de diversas situaciones que lo hicieron sentir de esta manera; si bien no profundizamos en el motivo de emoción, podemos pensar que se deba a que pasó más tiempo con su familia, o que tuvo más tiempo para descansar, incluso, pudo ser que para el estudiante una manera para evitar la socialización (generado por la angustia o simplemente porque socializar no le resulta del todo interesante).

Entonces, como si de un cuento habláramos, en el que sigue una secuencia, llegamos al desenlace del nudo. Finalmente “algo” acontece para todos. La vida nuevamente cobra sentido; salir a moverse por pasos diminutos, trae continuidad a lo que se había detenido durante dos años. El “entusiasmo” vuelve. Los chicos expresan “felicidad”, un alivio a lo vivido. Sin embargo, nuevamente nos encontramos con otra ambivalencia; mientras que por una parte ellos mencionaron que sintieron “alivio” por regresar también sentían “miedo”. En este primer encuentro con sus amistades de secundaria, el que los chicos no socializaron de forma directa con sus amigos y compañeros les generaba inseguridad de “no saber hacerlo”. De esta situación podemos interpretar que la manera de socializar con el pasar de los años cambia; por lo que en su último contacto con sus amistades fue en primaria, cuando ellos cursaban en quinto año de primaria. Última etapa de la niñez (pubertad) en la que los juegos aún tienen sentido. Mientras que en la adolescencia, otros temas resultan de interés, nuevas dinámicas, formas de ver el mundo, de vivirlo, entran en juego.

En este nuevo contexto social, hablamos de diferentes formas de interacciones. El miedo de no poder socializar que mencionaron los chicos, habla de que ellos se sentían incapaces de poder hacerles frente a estas nuevas interacciones. De un momento a otro la vida vuelve a moverse, y así justo como llegó la pandemia, de forma turbulenta, el fin de la misma trajo de regreso a la vida a sujetos tumultos, que abrían a la incertidumbre por encontrarse con los diferente, con la otredad, con los otros. Para los chicos, en el regreso a clases presenciales el hecho de convivir con la otredad parecía algo imposible de manejar después de pasar tiempo conviviendo con una otredad que no se tocaba ni se sentía, ni se veía, sino que sólo se limitaba a convivir desde una pantalla a través de mensajes, es decir, desde lo digital.

Haciendo una recapitulación de lo expuesto en ambos apartados, nos parece pertinente hacer mención de la relevancia que tiene lo singular y colectivo para éste Proyecto de Investigación; nosotras estamos entendiendo que a los sujetos, tal y como lo mencionaba Margarita Baz, resulta imposible pensarlos por fuera de lo social; esto quiere decir que, todos aquellos procesos de subjetivación que construyen al sujeto (singularidad) están permeados por lo colectivo, pues es ahí donde adquiere un sentido. El sujeto, desde antes de nacer está inmerso en una sociedad que lo determinará.

Por esto, los conceptos de: experiencia, narrativas, tiempo, temporalidades, emociones, afectos y sujeto, usados en este trabajo, no pueden ser pensados como lejanos, separados de sí; por el contrario, se construyen mutuamente. Tal y como lo hacen los sujetos y lo colectivo. No hay experiencias si no hay una forma de narrarlo, y estas ocurren en momentos determinados por el contexto socio - histórico y producirán emociones, afectarán a otros.

*Alumno 8: Me sentía extraño, como un niño pequeño descubriendo un mundo nuevo  
Ansioso por descubrir pero aterrado.*

## Reflexiones Finales

Tras este recorrido, como equipo pensamos que las decisiones que tomamos nos llevaron a acercarnos a situaciones “desconocidas” que, sin duda, nos guiaron a vivenciar una serie de encuentros que dieron cuenta de lo que hicimos, es decir, de nuestros procesos. En este sentido, tras la lectura de varios autores (como lo mencionamos antes), nos hizo pensar que nuestro ejercicio en el campo fue “equivoco” o “erróneo”; sin embargo, preferimos denominarlo como “aproximaciones” pues fue esto lo que nos permitió aprender o pensar de forma distinta aquello de lo que también como personas experimentamos.

El paro estudiantil de la UAM, fue un evento crítico para esta investigación puesto que, durante este, atravesamos por un momento de crisis en el cual no pudimos contar con acompañamiento con nuestras profesoras. Consideramos que esto fue algo que marcó nuestra intervención en el campo, ya que de algún modo, nuestro dispositivo<sup>26</sup> fue comprometido por lo que nosotras consideramos era lo mejor que hacer en esos

---

<sup>26</sup> Al pensar en la pregunta propuesta por una de nuestras asesoras, acerca de si pudiéramos regresar el tiempo, ¿cuál sería la estrategia metodológica que usaríamos? podemos pensar en una respuesta en este momento, del cual luego de reflexionar lo sucedido: consideramos que nuestra metodología y nuestro dispositivo no estaba del todo errado. Es cierto que nos limitó en pensar la pandemia en tres momentos, del cual quedamos encasilladas a no poder explorar el tema de la pandemia de otras maneras. Pensamos que se trató de una situación en cuanto epistemológico de lo que definíamos del tiempo, de lo cronológico de un acontecimiento y por ende como este atraviesa al sujeto y a su narrativa que al final es el reflejo mismo de su contexto socio-histórico. Si no hubiéramos dado cuenta de las temporalidades o las narrativas (a pesar de que la respuesta estuviera todo el tiempo enfrente nuestro) definitivamente la investigación dejaría la puerta lo suficientemente abierta como para que los demás investigadores interesados en el tema hubieran encontrado la respuesta prestando atención a lo que se repite de forma constante. Aunque también hubiera terminado la investigación puesta en otra perspectiva diferente de lo subjetivo. Sin embargo, al no ser ese el caso, el haber “errado” en nuestra metodología y por ende en nuestro dispositivo, nos permitió entender mejor la diferencia entre la temporalidad y el sentido cronológico del tiempo, incluso, para nosotras es como una especie de juego entre estos conceptos, puesto que a nuestra interpretación estas pueden confluir en el plano de lo acontecido en lo social. Por lo que en este caso, cambiar la situación de la metodología, nos hubiera permitido ver este “error” desde antes, pero aun así no podríamos llegar a donde terminamos. Probablemente hubiéramos elegido preguntar acerca de la pandemia (más narrativas) sin dividirlo en momentos y sólo seguir el camino que los chicos nos hubieran abierto a través de aquello que nos hubieran narrado. Otro posible “error” fue la cuestión de tratar dos temas a la vez (sentires/afectos en la pandemia y regreso a clases, y vigilancia en la pandemia) que si bien también se relacionan (como sentires/afectos en la situación de vigilancia en una escuela secundaria en el contexto de la pandemia y regreso a clases), no se hubiera profundizado tanto para poder dedicarles una investigación por separado al tratarse de situaciones complejas y por lo tanto extensas (es posible que cambie con el transcurso del tiempo si nos detenemos a pensar en la pregunta nuevamente).



momentos, y con lo cual, dejamos de lado aspectos que tuvieron que ser de mayor relevancia y que a su vez, no fueron más que arrastrándose a lo largo de ésta investigación, lo cual nos distanció de lo que pudo haber sido pensado en conjunto con nuestras asesoras; nos llevó a esas “aproximaciones” o “errores” en la elaboración de la metodología.

Así, la forma en que comenzamos a entender los tiempos y experiencias de nuestro Proyecto en la distancia con la Universidad se dirigió hacia lo “segmentado”; en otras palabras, pretendíamos entender las experiencias estudiantiles dividiendo el tiempo en un “antes”, “durante” y “después” del confinamiento; sin embargo, tras leer, y después de que se hiciera posible el reencuentro con nuestras asesoras pudimos entender que verlo así limitaba o nos permitía entender la narrativa estudiantil desde otra perspectiva; al principio esto era un “error” en nuestra investigación, pero, posteriormente, alcanzamos a vislumbrar como un factor más a analizar.

No obstante, nos parece importante rescatar que si bien esta perspectiva fue la que logró dar un giro importante a nuestra investigación, las transformaciones por las que ésta atravesó también fueron de suma relevancia, por lo que sin el afán de minimizarlas, consideramos que tantos cambios en nuestro aparato teórico, con conceptos que integra ganamos y después tenían que ser descartados, tuvo como consecuencia ver desde tantos ángulos diferentes el tema de investigación, que terminamos no viendo nada. En este sentido, fue fundamental poder contar con la mirada de un externo que nos permitiera repensarnos y repensar la dirección que estaba tomando el trabajo.

Tras esta nueva mirada, nos fue posible comprender que las narrativas de las experiencias estudiantiles son algo complejo y hasta cierto punto, abstracto; nos queda claro que las rutas analíticas planteadas en este trabajo no son más que un comienzo para seguir pensando aquello que les “pasó” a los estudiantes, nada es concluyente, mucho menos, la última palabra. Estas son las interpretaciones, el sentido que nosotras le damos a estas historias que nos fueron narradas y contadas de maneras diversas: en el papel, con su voz o con el cuerpo.

Sabemos que mucha información se ha quedado en el tintero y no pretendemos omitirla para finalizar esta investigación, por el contrario, pretendemos incentivar a que se aborden desde otras perspectivas. Son temas que sin duda pueden ser abordados y que por cuestiones de tiempo no fueron posibles en ésta investigación. Nosotras consideramos dos temas en particular que explicaremos brevemente a continuación; sin embargo es posible hallar material que abra el panorama a otros temas, otras perspectivas y que, este pueda ser abordado o iniciado con distintas herramientas metodológicas.

Para empezar, la vigilancia fue un tema recurrente en el discurso estudiantil, quizá no de forma explícita, pero estaba ahí, entre líneas; en aquellas miradas de reojo a las cámaras, en la incertidumbre cuando sonaba el interfon, en las palabras de aquel estudiante que hablaba del “ojo que todo lo ve”, así como lo que representaban las figuras de los maestros, directivos, la coordinadora y el personal de la escuela para el grupo 2° B.

Asimismo, en los objetivos iniciales de este proyecto, se había planteado como eje central la relación maestro - alumno. Si bien consideramos que este es un tema latente, ya que nuestro dispositivo fue construido bajo esa premisa, creímos pertinente dar lugar a las insistencias que se encontraban en las narrativas de los estudiantes, no porque pensemos que este vínculo no es importante, sino porque el discurso grupal prevaleció a lo largo de las sesiones. Nos parece importante continuar pensando sobre las formas en que esta relación se entreteje y cómo es que ésta a su vez, es vital para poder comprender la socialización en el espacio escolar.

Entonces, luego de hacer esta recapitulación de la forma en que nos “aproximamos” de diferentes maneras a nuestro tema, resulta relevante hacer mención de lo que ocurrió con los objetivos que guiaron esta investigación, que si bien en un inicio fueron la guía que nos condujeron a un camino, conforme se fue trabajando el proyecto, se presentaron diferentes situaciones tanto en el campo de estudio, como acontecimientos externos de la investigación (el contexto del paro ya antes mencionado), las nuevas perspectivas que nos dieron pauta a tomar otros caminos diferentes, en esta transformación constante

sobre los conceptos teóricos en el que algunos de estos dejaron de darle un sentido claro a nuestra investigación, mientras que otros llegaron para poder trabajar el contenido recopilado en las sesiones con los estudiantes, etc., dieron pie a que el trabajo siguiera esta nueva ruta. Sin embargo, la investigación tuvo otra guía presente durante todo el proceso, siendo en este caso, la pregunta de investigación que nos permitió extendernos a las situaciones que cambiaron el curso del proyecto y que a partir de este nos fue posible llegar a este proceso del que damos cuenta.

Consideramos que a lo largo de este trabajo nos enfrentamos a diferentes retos, uno de estos siendo el lugar que como investigadoras ocupamos a lo largo de la intervención y cómo este permeaba nuestro propio análisis, puesto que somos estudiantes que también atravesaron no solo por un confinamiento y retorno a clases presenciales, sino la etapa de la Secundaria. Pensamos que, de algún modo fuimos atravesadas por aquello que se movilizaba en el campo, la nostalgia que se hacía presente por pensarnos ya no como adolescentes, sino por el contrario, tener que tomar la posición frente al grupo al mismo tiempo que buscábamos alejarnos de la verticalidad que predomina en las relaciones de jerarquía en estos espacios.

En este sentido, este trabajo también fue una oportunidad en el que cada una de las integrantes que conforma este equipo pudiera reflexionar sobre sí misma, así como de las afecciones y afectos que tomaron lugar en el año en que se realizó esta investigación. De algún modo, esto para nosotras define un parteaguas que nos permite pensar desde diferentes lugares la escuela, nuestro lugar en ella y lo que significa el duelo de dejar atrás una etapa.

*“(...) Pero sabe, desde el comienzo, que el conocimiento completo es imposible: uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad, incluso, teórica, de una omnisciencia. Hace suya la frase de Adorno <<la totalidad es la no-verdad>>- Implica el reconocimiento de un principio de incompletud y de incertidumbre” (Morín, 1995)*

## Bibliografía

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones* (2.<sup>a</sup> ed.). [https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion14/Ahmed2015\\_LaPoliticaCulturalDeLasEmociones.pdf](https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion14/Ahmed2015_LaPoliticaCulturalDeLasEmociones.pdf)
- Alvarado, V. & Villanueva, A. (2010). "Capítulo 2: Andanzas, Amor a la carta: ritual e intercambio romántico en la cultura neoliberal." En *Ruta Antropológica, Revista electrónica No. 10*. [https://posgrado.unam.mx/antropologia/revista/revista\\_10.pdf](https://posgrado.unam.mx/antropologia/revista/revista_10.pdf)
- Anzaldúa, R. (2009) "Sujetos y saberes en los dispositivos pedagógicos en la modernidad" en Martínez, M. *Sujetos e Instituciones. Más allá de la escuela*. pp.19-43 México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Anzaldúa, R. (2020) "Identidades y vínculos educativos: lo que la pandemia trastocó" en *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*. Argentina: Universidad Nacional Entre Ríos.
- Araujo, Gabriel/Fernández Lidia. (2002) "La entrevista grupal: herramienta de la metodología cualitativa de investigación" en: *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. El Colegio de México, México. pp. 243-256. Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxhbGVqYW5kcm9jZXJkYWdhcmNpYXxneDo3M2RjMDVhY2QxMDE1N2E5>
- Arbesú, Maria. (2003). Capítulo I: El sistema modular Xochimilco. *Lecturas básicas I: El sistema modular, la UAM X y la Universidad Pública*.
- Ardonio, J. (1979) Capítulo. La intervención; ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? en "La intervención institucional". pp. 13-39.
- Baltazar Ramos, Ana Ma. (2019), *Estimulación del desarrollo psicológico infantil*, UNAM-FES Zaragoza: México. (pp.9-75)
- Barroso, M. (1987). *Autoestima: ecología o catástrofe*. Caracas, Venezuela:
- Baz y Téllez, Margarita (1999). "La intervención grupal: finalidades y perspectivas para la investigación" en *Anuario de Educación y Comunicación*. Departamento de Educación y Comunicación UAM-X. México, DF. Disponible en:

- Baz, M. (1999). Tiempo y temporalidades: los confines de la experiencia. Anuario de investigación, 173-182. <https://publicaciones.xoc.uam.mx/Busqueda.php?Pagina=4&Terminos=Margarita%20Baz&TipoMaterial=1&Indice=2&IncluirCapitulos=1>
- Bleger, José (1977) “La entrevista psicológica. Su empleo en el diagnóstico y la investigación”, en Temas de psicología. Entrevista y grupos, Buenos Aires: Nueva Visión
- Casanova, C.P., (1990). Capítulo 1: La carrera de psicología en la UAM-Xochimilco. Las profesiones en México. No. 6: Psicología. UAM Xochimilco. P.p. 15-20.
- Castoriadis, C. (1975). La institución imaginaria de la sociedad. (M.A, Galmarini.). [https://www.solidaridadobrero.org/ateneo\\_nacho/libros/Cornelius%20Castoriadis%20-%20La%20institucion%20imaginaria%20de%20la%20sociedad.pdf](https://www.solidaridadobrero.org/ateneo_nacho/libros/Cornelius%20Castoriadis%20-%20La%20institucion%20imaginaria%20de%20la%20sociedad.pdf)
- Chávez, H., et. al. (2022). Desafíos escolares ante la nueva normalidad y el retorno escolar. Escuela de Nivel Medio Superior de Celaya de la Universidad de Guanajuato. <http://repositorio.ugto.mx/bitstream/20.500.12059/7383/1/3710-Texto%20del%20art%C3%ADculo-12247-1-10-20220831.pdf>
- Del Cueto, Ana María y Ana María Fernández (2000) “El dispositivo grupal”. En: Pablosky, Eduardo y Juan Carlos De Brasil, *Lo grupal. Historias – devenires*. Buenos Aires: Galerna – Búsqueda de Ayllu. Pp. 47-85. Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxhbGVqYW5kcm9jZXJkYWdhcmNpYXxneDoxZDFiMGE1NzZiOGJiNDNk>
- Diego Ruzzarin (2021). El cuerpo según Spinoza. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=sAcbov\\_O2CU](https://www.youtube.com/watch?v=sAcbov_O2CU)
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Paidós. Argentina.
  - Editorial Galac
- Enfermedad por coronavirus (COVID-19): vacunas y seguridad de las vacunas (2023). Organización Mundial de la Salud. Disponible en:

[https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/coronavirus-disease-\(covid-19\)-vaccines](https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/coronavirus-disease-(covid-19)-vaccines)

- García Canal, María Inés (2014). “La noción de dispositivo en la reflexión histórico-filosófica de Michel Foucault”, en Eduardo Andión (comp.) (2014). Dispositivos en tránsito. Dispositivos y potencialidades en comunidades de creación. México: Conaculta.
- Guber, R. (2011) Capítulo 3. “La observación participante” en La etnografía. Método, campo y reflexividad. Siglo XXI, Argentina, pp. 51-68.
- Guía para el regreso responsable y ordenado a las escuelas. Ciclo escolar 2021-2022. (s.f). Secretaria de educación pública y secretaría de salud. Disponible en: <https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2021/08/GuiaAperturaEscolar-SEP-20agosto202119hrs.pdf>
- Gutiérrez, P. (23 de Octubre de 2020) “Carlos Skliar: <<Las escuelas son lugares, tiempos y formas que no deberían parecerse a ningún otro>>” en *El Diario de la Educación* Madrid. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/10/23/carlos-skliar-las-escuelas-son-lugares-tiempos-y-formas-que-no-debieran-parecerse-a-ningun-otro/>
- Guzmán Gómez, C., Ramos, S. y C.L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), pp 1019-1054.  
[https://www.academia.edu/3822169/SKLIAR\\_Carlos\\_y\\_LARROSA\\_Jorge\\_EXPERIENCIA\\_Y\\_ALTERIDAD\\_EN\\_EDUCACION](https://www.academia.edu/3822169/SKLIAR_Carlos_y_LARROSA_Jorge_EXPERIENCIA_Y_ALTERIDAD_EN_EDUCACION)
- Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2023. (s. f.). Gobierno de México. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792951/09006-lztacalco23.pdf>
- ISSUE. (2020). Educación y pandemia. Una visión académica. México, UNAM. <<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>>

- Ito Sugiyama, E. Y Vargas, Blanca I. (2005). Introducción y Cap. 1“Posibilidades de la investigación cualitativa”, en *Investigación cualitativa para psicólogos*. De la idea al reporte. UNAM/M.A. Porrúa.
- Jacobo, F. (2010). “Capítulo 1: Presentación, Antropología de las emociones”. En *Ruta Antropológica*, Revista electrónica No. 10. [https://posgrado.unam.mx/antropologia/revista/revista\\_10.pdf](https://posgrado.unam.mx/antropologia/revista/revista_10.pdf)
- Jaques, E. (1982). El Tiempo de la sociología. Buenos Aires: Paidós, pp.235-243. [https://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_037\\_13.pdf](https://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_037_13.pdf)
- Larrosa, J. (s.f). Experiencia (y alteridad) e educación. Jorge Larrosa. (Resumen). [https://www.morfologiageneral.faud.unsj.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/Jorge\\_Larrosa\\_Experiencia\\_y\\_alteridad..pdf](https://www.morfologiageneral.faud.unsj.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad..pdf)
- Leivi, M. (1998). El inconciente y los afectos. Psicoanálisis APdeBA - Vol. XX - N° 3. <https://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2019/04/Leivi.pdf>
- León, E. (2019). Guilles Deleuze y el efecto a propósito del cine [Tesis de maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/15495/TFLA-CSO-2019EALL.pdf?sequence=8&isAllowed=y>
- Lindón, A. (1999). “Narrativas autobiográficas, memorias y mitos, una aproximación a la acción social”, en *Revista Economía, sociedad y territorio*, pág. 295 a 310. El Colegio Mexiquense A.C.
- Lira, L., y Uribe, A., (2022). Pedagogías emergentes desarrolladas en educación superior a partir del confinamiento por la COVID - 19. *a/pertura.*, Volúmen 14, número 1, pp. 114-131 | Universidad de Guadalajara <https://doi.org/10.32870/Ap.v14n1.2149>
- Martínez, E. (2010) “Capítulo 3: La tristeza en la montaña: Una caracterización de la tristeza de los hombres en una comunidad indígena me’phaa.” En *Ruta Antropológica*, Revista electrónica No. 10. [https://posgrado.unam.mx/antropologia/revista/revista\\_10.pdf](https://posgrado.unam.mx/antropologia/revista/revista_10.pdf)
- Medidas preventivas (s.f). Gobierno de México. Disponible en: <https://coronavirus.gob.mx/prevencion/#:~:text=Usa%20cubreboca,adquirir%20y%20transmitir%20la%20enfermedad.>

- Morga, L. E. (2012). Teoría y técnica de la entrevista (1.a ed.). <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2712/1/Teor%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnica%20de%20la%20entrevista.pdf>
- Morin, E. (1995). Introducción al pensamiento complejo. (Pakman, M). Barcelona: Gedisa. [file:///C:/Users/Equipo/Downloads/1-El Paradigma de ComplejidadIntroducci+C%A6n al pensamiento complejo -EDGAR MOR+%C3%ACN\[1\].PDF](file:///C:/Users/Equipo/Downloads/1-El%20Paradigma%20de%20ComplejidadIntroducci%C3%A9n%20al%20pensamiento%20complejo-EDGAR_MOR+%C3%ACN[1].PDF)
- Organigrama: Normas generales para su preparación. (s.f). Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/26668/organigramas-normas-generales-para-su-preparacion.pdf>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 19, pp. 93-110 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Ortiz, S. Y Vota, G. (2021). Políticas educativas en pandemia y trayectorias escolares en pandemia y Trayectorias escolares de jóvenes en vulnerabilidad: una relación compleja. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://cdsa.aacademica.org/000-074/534.pdf>
- Padilla, G. Y Abreu, J. (2021) El 2020: Un antes y un después en la Educación. Daena: International Journal of Good Conscience. Disponible en: [http://www.spentamexico.org/v16-n3/A15.16\(3\)1-11.pdf](http://www.spentamexico.org/v16-n3/A15.16(3)1-11.pdf)
- Pateti, Y. (2007) Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: Hacia la despedagogización del cuerpo. Centro de Investigaciones Educativas Paradigma. Disponible en: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512007000100006](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100006)
- Pérez, M. (Ed.). (2006) Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales.



[http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales\\_de\\_consulta/Drogas\\_de\\_Abuso/Articulos/Libros\\_Adolescencia.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libros_Adolescencia.pdf)

- Peyrí, V (2019) La entrevista grupal: Instrumento para la investigación/intervención en psicología social. UAM-X, CSH.
- Postic, Marcel (1982) “Introducción y Parte I, Factores institucionales, sociológicos y culturales de la relación educativa”, en Postic, M. *La relación educativa*, Narce Ediciones, pp. 9-66.
- Quintana, L. (2021). “Capítulo 1: ¿Por qué afectos?”, en *Rabia: Afectos, violencia e inmunidad*. Editorial Herder. Barcelona, España.
- Radosh, Silvia (s.f) “Notas sobre Bion W.R”, Basadas en experiencias en grupos.
- Red de todos somos todos (2020). Confinamiento y aislamiento: Estrategias para afrontar situaciones de confinamiento y aislamiento por el COVID - 19 con personas con discapacidad intelectual o del desarrollo que presentan problemas de conducta y / o salud mental. Editorial: Plena inclusión. Recuperado de: [https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/plena\\_inclusion\\_confinamiento\\_y\\_aislamiento.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/plena_inclusion_confinamiento_y_aislamiento.pdf)
- Restrepo, Eduardo (2016) “Labor etnográfica, “Trabajo de campo, en Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Enviñ Editores, Departamento de estudios culturales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Rodríguez Cavazos, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. [http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una\\_mirada\\_a\\_la\\_pedagog%C3%ADa\\_tradicional\\_y\\_humanista.pdf](http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf)
- Rodríguez, Joaquín (1995). En la frontera. Trabajos de psicoanálisis y socioanálisis. Montevideo: Ediciones Multiplicidades.
- Salazar Jaramillo, R. (2013). Pedagogía tradicional versus pedagogía constructivista. FLACSO Andes. [https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1394726224.salazar\\_r\\_pt\\_vs\\_pc.pdf](https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1394726224.salazar_r_pt_vs_pc.pdf)

- Salazar Villava, C. (2007). Intervención. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (18/19), pp. 99-111. Recuperado a partir de <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/330>
- Salazar, Claudia (2003). "Dispositivos: máquinas de visibilidad", Anuario de investigación. México: Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco.
- San Martín, R. (2006) Capítulo 2. "La observación participante" en *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa* Ariel Antropología. Scribano, A. (2008) "La observación" en *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo libros.
- Scribano D. (2007) El proceso de investigación social cualitativo [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4833/pr.4833.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4833/pr.4833.pdf).
- Sparkes y Devís, A. y J. (s. f.). Investigación narrativa y sus formas de análisis: Una visión desde la educación física y el deporte. Viref. [http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias\\_expo/cuerpo\\_ciudad/investigacion\\_narrativa.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf)
- Suárez, A. Y., Moreno, S. M. (2020). Cuerpo, emociones y educación en tiempos de pandemia. *Enunciación*, 25(2, separata), XXVI-XXX. ISSN 0122-6339 • ISSN 2248-6798 • Vol 25, No 2 (julio/diciembre de 2020). <https://doi.org/10.14483/22486798.17021>
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1990) "Introducción a los métodos cualitativos de investigación". Buenos Aires: Paidós.
- UAM-X (s.f). Educación y Aprendizaje I. [https://www.uam.mx/licenciaturas/pdfs/66\\_2a.pdf](https://www.uam.mx/licenciaturas/pdfs/66_2a.pdf)
- Vergara Anderson, L (2016). La historia y su escritura en *Tiempo y narración de Paul Ricoeur*, en G.Von Wobeser (Ed.), *Cincuenta años de investigación histórica en México*. pp. 19-30, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas/Universidad de Guanajuato. <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/cincuenta/343.html>

- Vignale, S. (2009). Infancia y experiencia en Walter Benjamín: Jugar a ser otro. *Childhood & Philosophy*, 5(9), 77-101  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051710008>
- Yébenes, Z (2017) Contar historias: experiencia subjetiva y psicosis. *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales*, 2(46), 113–153.  
<https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/790>