

Artículo de Investigación

# Universidad, cuidado y justicia social: cartografiando las experiencias de la presencialidad educativa pospandemia de la COVID-19

## University, care and social justice: mapping post- pandemic educational face-to-face experiences of COVID-19

José Rubilar Medina<sup>1</sup>: Universidad de Concepción, Chile.

[jrubilarm@udec.cl](mailto:jrubilarm@udec.cl)

Patricia Quintana Figueroa: Universidad Austral de Chile, Chile.

[patricia.quitana@uach.cl](mailto:patricia.quitana@uach.cl)

Fecha de Recepción: 27/05/2024

Fecha de Aceptación: 30/10/2024

Fecha de Publicación: 20/01/2025

### Cómo citar el artículo:

Rubilar, J. y Quintana, P. (2025). Universidad, cuidado y justicia social: cartografiando las experiencias de la presencialidad educativa pospandemia de la COVID-19 [University, care and social justice: mapping post-pandemic educational face-to-face experiences of COVID-19]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1303>

---

<sup>1</sup> Autor Correspondiente: José Rubilar Medina. Universidad de Concepción (Chile).

**Resumen:**

**Introducción:** A través de una duoetnografía, buscamos comprender los trayectos vivenciados al retorno de la presencialidad luego del confinamiento experimentado en los años 2020 y 2021 y la formas en que se entrecruza en la actualidad nuestra historia docente con los ecos que ha dejado la pandemia. **Metodología:** Utilizamos una perspectiva dialógica y cartográfica escritural yuxtaponiendo nuestras experiencias, reconociendo con ello no solo nuestra biografía docente, sino que también los afectos y efectos que se han movilizado en la vuelta a la presencialidad. **Resultados:** A partir de esta cartografía escritural se reconoce el campo del cuidado y la justicia social dentro de los espacios universitarios, como aquello que debe ajustarse a la postpandemia, y que hoy tiene ecos vivenciales en nuestras estudiantes y en nosotras como docentes, distinguiendo que nos hemos convertido en profesoras nómades de las urgencias pedagógicas. **Discusiones y conclusiones:** Finalmente entendemos la importancia de poner en cuestión nuestra vulnerabilidad, fragilidad, e incertezas, con el fin de buscar alternativas de actuar y pensar de forma diferente, proponiendo con ello la importancia de sostener y construir una Universidad que propicie espacios de cuidado y justicia social, proyectando la corresponsabilidad que implica estar y hacer Universidad.

**Palabras clave:** cuidado, justicia social, pospandemia, universidad, duoetnografía, cartografía escritural, subjetividad, profesoras nómades.

**Abstract:**

**Introduction:** Through a duoethnography, we seek to understand the paths experienced in the return of presentiality after the confinement experienced in 2020 and 2021 and the ways in which our teaching history is currently intertwined with the echoes left by the pandemic. **Methodology:** We use a dialogic and scriptural cartographic perspective juxtaposing our experiences, recognizing not only our teaching biography, but also the affects and effects that have been mobilized in the return to presentiality. **Results:** From this scriptural cartography we recognize the field of care and social justice within university spaces, as that which must be adjusted to the post-pandemic, and that today has experiential echoes in our students and in us as teachers, distinguishing that we have become nomadic teachers of pedagogical urgencies. **Discussions and conclusions:** Finally, we understand the importance of questioning our vulnerability, fragility, and uncertainties, in order to seek alternatives to act and think differently, thereby proposing the importance of sustaining and building a University that provides spaces for care and social justice, projecting the co-responsibility involved in being and doing University.

**Keywords:** care, social justice, post-pandemic, university, duotenography, scriptural cartography, subjectivity, nomadic professors.

## 1. Introducción

Trabajamos en dos universidades de la macro-zona sur de Chile y no dejamos de atender los rastros de los afectos y efectos de la pandemia de la COVID-19 en nuestras trayectorias encarnadas, formativas y académicas concernientes a la investigación educativa, la docencia y la pedagogía de las artes. Durante los últimos años hemos colaborado en proyectos de investigación que emergen de nuestro interés compartido con las metodologías de investigación dialógicas y descentralizadas (Najmanovich, 2015) para convivir con los problemas, las dudas y las incertezas, revisando así, nuestras experiencias vividas en la Universidad (van Manen, 2003). Por lo mismo, reconocemos que las universidades no son escenarios neutros, ni lo suficientemente nítidos, para capturar una multiplicidad siempre volátil, diversa, inestable y en constante devenir (Braidotti, 2020).

En el marco de proyectos conjuntos, converge nuestro interés en ir más allá de los marcos prescritos, intentando así, propiciar conocimientos diferentes que hagan la diferencia (St. Pierre y Pillow, 2000) a la hora de indagar fenómenos relacionales complejos. Un compromiso con el conocimiento situado que responda a los desafíos contemporáneos y la heterogeneidad difusa del mundo actual. Asimismo, una apertura a afrontar los retos del Antropoceno revisando el pasado, en el presente, pero proyectando futuros alternativos e inclusivos cuestionando lo que hacemos en y desde la Universidad. Así, nos obligamos a lidiar, educativamente, con las consecuencias de nuestras acciones defendiendo la paridad, la equidad, la inclusión y la corresponsabilidad a la hora de formular preguntas incómodas en torno a una “realidad educativa que a veces es intangible y difícil de discernir” (Plá, 2022, p. 17).

Consideramos que nuestra postura colectiva -como equipo de investigación paritario- se sostiene sobre una ética del cuidado para repensarnos como sujetos que actuamos desde la conjunción de la sensación, el pensamiento y la afección que atraviesan nuestra coimplicación (Venn, 2020). Por lo mismo, nuestra confianza en las relaciones y los encuentros no pierde de vista la relevancia de la reflexividad crítica a la hora de posibilitar y socializar conocimientos entre docentes-investigadores que intercambian experiencias en las que el “desasosiego convive con la creatividad y la impotencia con la hiperactividad” (Garcés y Herrera, 2022, p. 35). Aquí, atendiendo la persistencia de afectos y efectos que siguen modelando nuestros cuerpos y subjetividades docentes comenzamos a explorar lo que podemos cambiar y lo que no podemos borrar, desarrollando así, una cartografía situada que, articulando una escritura como método de investigación (Richardson y St. Pierre, 2019; Plá, 2022), nos permite analizar la complejidad del cuidado y la justicia social como movimientos que discurren en la presencialidad y devenir de la Universidad.

### **1.1. Los ecos de la pandemia**

La pandemia de la COVID-19 supuso una crisis global sanitaria que repercutió en todas las dimensiones sociomateriales de nuestra contemporaneidad. Un acontecimiento a escala planetaria que instaló un gran reto para la sociedad en su conjunto a la hora de afrontar, indistintamente, la emergencia coyuntural. Una adaptabilidad que atravesó los esquemas aceptados -y aquellos que aún no terminan por convencernos- de nuestra cotidianeidad educativa en todos sus niveles y dimensiones.

De lo anterior, la acelerada promulgación de reformas y la entrada en vigor de leyes de regulación sobre la movilidad de los cuerpos, renovó los procesos de control e hipervigilancia como prerrogativas biopolíticas exigibles en el contexto de una nueva normalidad (Cortés, 2021). Bajo este esquema, marcado por la fuga de derechos, las exigencias de “las llamadas actividades imprescindibles” (Galindo, 2020, p. 120) -incluida aquí la continuidad productiva de la educación- expuso la fuerza con la que opera el modelo neoliberal en las universidades chilenas y en sus formas de gobernanza (Schmal y Cabrales, 2018).

En este artículo no pretendemos desglosar las lógicas del productivismo neoliberal en tiempos de pandemia, pero no somos indiferentes al conflicto y las tensiones que emanan de la mercantilización del conocimiento y del asentado dominio del capitalismo cognitivo en la educación superior (Garcés y Herrera, 2022). Más aun, cuando las universidades chilenas - como muchas otras en el mundo- se vieron en la obligación de responder a las demandas productivas improvisando modalidades de enseñanza para adecuar la educación presencial a una en confinamiento (Correa *et al.*, 2023). Un proceder que, avanzando sobre la marcha, nos invita a revisar los efectos y afectos de una virtualización forzada (Rodríguez *et al.*, 2022) y las consecuencias de unas decisiones apresuradas.

Si bien la pandemia nos pilló por sorpresa, es importante reconocer las deudas en la transversalización de las competencias digitales, sobre todo en la articulación de metodologías discontinuas que pretendían aproximarse a las del *e-learning* (Toquero, 2020). Pese a las diferencias en los ritmos de preparación y las problemáticas atingentes a unas condiciones laborales exigentes y demandantes -que no dejaban de modificarse (Campos *et al.*, 2021)- nuestra respuesta fue una movilización pedagógica rápida a partir de iniciativas resolutivas, principalmente, desde el autodidactismo (Rodríguez *et al.*, 2022). Aun así, tampoco obviamos las dificultades procesuales y la profundización de las brechas digitales (Prince, 2021) que se acentuaron con la entrada de herramientas y recursos Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) más especializados. De hecho, la obligatoriedad de las capacitaciones y la amplitud voluntaria de nuestras jornadas laborales transparentan el peso de las responsabilidades académicas (Villanueva *et al.*, 2022) a la hora de apropiarnos de un nuevo diseño virtual de la enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de instancias sincrónicas y asincrónicas.

Al situar este panorama de dificultades y exigencias, nos es difícil comprender cómo fuimos asumiendo los desafíos de unas circunstancias -en sí mismas- críticas y desconcertantes. Los ecos de la pandemia explicitan que el confinamiento no solo incidió en los modelos educativos, sino que remeció nuestra cotidianeidad -íntima y profesional- en y más allá de la Universidad. En el espacio-tiempo contemporáneo de la pospandemia, resulta necesario reatender la fuerza de las directrices de responsabilización y culpabilización individual que transformaron nuestras subjetividades y tramas relacionales (Guattari y Rolnik, 2005), más aún, cuando todavía podemos rastrear las consecuencias en salud mental, desde el esfuerzo físico-cognitivo, hasta los efectos psicológicos del estrés, la angustia y la ansiedad (Cortés, 2021), pero, sin dar por sentadas las afecciones que, en el ámbito de lo público y lo privado, también modelaron nuestros cuerpos, a saber, la emergencia del miedo, el dolor y la pérdida (Ahmed, 2015). Por ello, buscamos poder comprender ese trayecto vivido y de qué forma se entrecruza hoy nuestra historia docente con los ecos de la pandemia.

## 2. Metodología

Nos resulta bastante familiar -para quienes hemos tomado distancia de las metodologías deductivas- reconocer que nuestra biografía nos permite hablar desde nuestra experiencia vivida (van Manen, 2003), como forma de conocimiento, como método de investigación crítica, como modo de comprensión y, como una cartografía situada que incorpora los afectos y significados que entran en una relación ética con el otro (Denzin, 2009).

Por lo mismo, asumimos que la investigación cualitativa es un campo de investigación por derecho propio, aun así, no podemos hacer a un lado las preocupaciones que atañen a las metodologías, sobre todo, cuando las lógicas del modelo neoliberal continúan restringiendo las formas de saber-hacer investigación y lo que cuenta como conocimiento (Dimitriadis, 2016; Sweet *et al.*, 2020). Esto nos exige cuestionar nuestro entendimiento de la investigación y desafiar el individualismo metodológico neoliberal (Guzmán, 2019) para responder a fenómenos y acontecimiento imposiblemente complejos que, dentro y fuera del aula, no tienen cabida en la superficialidad de los datos (Sweet *et al.*, 2020; Plá, 2022).

Nuestra respuesta metodológica a estas inquietudes adopta la forma de una duoetnografía (Norris y Sawyer, 2012) como una forma de hacer investigación que toma distancia de los procesos de codificación y categorización que fragmentan, segmentan y tematizan las experiencias indagatorias en datos (Dimitriadis, 2016). La duoetnografía nos permite poner en relación nuestras narrativas personales para desplegar una cartografía experiencial que, de la mano de la conversación y la escritura colaborativa, posibilita un espacio de subjetivación

dialogo que reconoce la existencia de límites respecto lo que podemos saber y descubrir sobre nosotros mismos y nuestras afecciones. Una experiencia afectada por los ecos de la pandemia que trae consigo consecuencias inesperadas para quien escribe y para quien lee (Richardson, 2001).

En comparación con la autoetnografía, “la duoetnografía sitúa al investigador de forma diferente. En última instancia, no se trata del yo” (Norris y Sawyer, 2012, p. 13), sino de reconocer múltiples yoes que se encuentran cada vez que contamos y recontamos nuestras historias (Clandinin y Huber, 2010). Esto nos permite “hilvanar los sentimientos, afectos y emociones con la parte estructural y cultural de la sociedad en la que vivimos para poder entender nuestra realidad y compartirla con la de otras” (González, 2022, p. 127).

De este modo, pensando con la teoría (Jackson y Mazzei, 2017) y nuestras experiencias, conectamos el análisis, el pensamiento, el descubrimiento, la memoria y los afectos para posibilitar un cuestionamiento intencionado que nos impulsa a pensar en lo desconocido, sin caer con ello, en posicionamientos esencialistas (Breault, 2016). Como afirman Deleuze y Guattari (2004), “escribir no tiene nada que ver con significar, sino con deslindar, cartografiar, incluso, futuros parajes” (p. 12). Aquí, yuxtaponemos nuestras experiencias en una forma de escritura donde las ideas, imaginaciones y reflexiones compartidas movilizan una transformación que “afecta al propio pensamiento en el movimiento de escribirse” (Garcés, 2015, p. 71), reflejando así, la complejidad de elaborar una investigación desde esta perspectiva dialógica y colaborativa.

A partir de lo expuesto, abrazamos las posibilidades de la duoetnografía como una forma de hacer investigación que se adapta “al tipo de mundo político/social que habitamos, un mundo de incertidumbre” (Richardson y St. Pierre, 2019, p. 51) que observamos en la contemporaneidad de la pospandemia. Es que

observar significa mirar lo que ocurre alrededor y, por supuesto, también escuchar y sentir. Participar significa hacerlo desde dentro de la corriente de actividad en la que llevas una vida junto a las personas y las cosas que captan tu atención. (Ingold, 2014, p. 387)

Así, la duoetnografía nos muestra lo que podemos ver, pero también las propias fronteras de nuestra capacidad de ver (van Manen, 2003). Por lo mismo, más allá de la obstinada “búsqueda de respuestas a las preguntas praxísticas del qué hacer y –más críticamente– del cómo hacerlo” (Walsh, 2017, p. 20) nos permite situar nuestra experiencia académica vista como un correlato y una respuesta vinculante siempre subjetiva. De este modo, la duoetnografía no busca objetivizar la experiencia, sino “entretejer lo personal y lo público, lo individual y lo social” (Ahmed, 2015, p. 42) para desafiar los esquemas descriptivos y representacionales con los que estamos acostumbradas a mirar nuestra matizada y, muchas veces indescifrable, realidad educativa. De lo anterior, el apartado número 3 -correspondiente a los Resultados-conflictúa el sentido de las duoetnografías que no buscan exponer verdades definitivas y concluyentes (Norris y Sawyer, 2012), sino ofrecer al público lector una narración como vida vivida, como posibles comunes y como un relato siempre abierto e incompleto (Rey, 2022).

Por lo mismo, no podemos dar cabida a la “difusión de resultados ya que la cartografía acoge a los lectores para que realicen sus propios análisis, críticas e interpretaciones” (Ulmer y Koro-Ljungberg, 2015, p. 139). Atendiendo esto, hemos optado por hacer un ejercicio de tachadura conceptual para desarrollar dicho epígrafe, pero siguiendo las orientaciones de la investigación duoetnográfica. De este modo, -en los resultados- desarrollamos una cartografía escritural donde cada una de nosotras se identifica (en negrita) para diferenciar nuestros

movimientos conversacionales. Esta cartografía, se comienza a tejer con dos ejes temáticos que se despliegan: pandemia y pospandemia. Aquí, la autoría individual se disuelve en la conexión de experiencias, fragmentos, teorías, yoes y sensaciones (Jackson y Mazzei, 2017) que entran en contacto en un proceso de indagación dialógico.

### 3. Resultados

El diálogo (Najmanovich, 2015), la flexibilidad crítica (Richardson y St. Pierre, 2019) y la conexión con las teorías (Jackson y Mazzei, 2017) son las articulaciones epistemológicas y éticas que convergen en el desarrollo de esta duoetnografía. Sin embargo, también consideramos apremiante el espacio de una escucha atenta y cercana que, aun en los disensos, transparenta la dificultad que implica lidiar con el peso de las categorizaciones y la evaluación prescriptiva (Dimitriadis, 2016) a la hora de atender nuestras experiencias en la Universidad.

Esta duoetnografía ha sido un proceso de escritura discontinuo atravesado por la conversación, la discusión y la reelaboración, pero también ha sido una exploración recursiva del diálogo para analizar los desafíos que atraviesan nuestras trayectorias académicas y esos lugares del no saber dónde las expectativas, simplemente, se escapan. Lidiando con los ecos de la pandemia, nos atrevimos a escribir -sin definir objetivos preestablecidos- para cartografiar las nociones de cuidado y justicia social en la Universidad. El movimiento de una indagación afectiva que, además de “localizar o rastrear sus significados, va más allá de las formas normativas de teorizar y representar” (Ulmer y Koro-Ljungberg, 2015, p. 139) para -en el mejor de los casos- animar y activar la capacidad de respuesta del público lector.

#### 3.1. Cartografiando cuidado y justicia social

No somos indiferentes a los ecos de la pandemia, más aún, cuando el retorno a la movilidad y la presencialidad trae consigo nuevos desafíos. En este subepígrafe escribimos en primera persona respetando la forma de este método de investigación (Richardson y St. Pierre, 2019). Así, y desde el primer momento, hemos ido desarrollado una escritura en coautoría yuxtaponiendo nuestras voces y experiencias a partir del encuentro dialógico.

**Patricia:** volver a las aulas no ha estado exento de desafíos. Resulta difícil ignorar que, para muchas de nuestros estudiantes con quienes -y para quienes- trabajamos, entrar a un aula, taller, laboratorio, entre otros espacios, ha implicado afrontar y experimentar una relación constitutivamente nueva con las dinámicas sociomateriales en la Universidad. Es evidente que el retorno a la presencialidad ha puesto de manifiesto grandes dificultades para retomar nuestras actividades de docencia, repercutiendo considerablemente en el despliegue pedagógico y didáctico, sumado a los quiebres psicológicos y las afecciones que han marcado nuestros cuerpos.

**José:** al reencontrarnos físicamente, no podemos obviar el impacto psicológico que se manifiesta en la ansiedad, la tristeza, la irritabilidad, inclusive, en la negación a la que sucumbimos cuando, por cumplir con nuestras obligaciones profesionales, evadimos el estrés que también nos acompaña. No es sorpresa que los problemas de salud mental han perdurado y que las maneras de afrontarlo son diferentes para cada caso (Zapata *et al.*, 2021). De hecho, el número de licencias médicas asociadas a factores de riesgo como la ansiedad ha aumentado considerablemente.

**Patricia:** ante los altos niveles de miedo, estrés y angustia, existen afecciones difíciles de identificar. Aquí tenemos que incluir nuestras intensidades y el compromiso corporal que concierne tanto a la razón como a nuestras pasiones. De alguna forma, los afectos nos obligan “a entrar en el ámbito de la causalidad, ofreciendo una visión compleja de ésta” (Hardt, 2007, p. ix).

**José:** la dificultad está en que el afecto excede la representación y no podemos confundirlo con la emoción. El lenguaje queda corto. Las palabras nunca llegan a expresar toda la gama de posibles emociones. Atendiendo los ecos de la pandemia queda de manifiesto que siempre podemos sentir más allá de nuestro limitado vocabulario emocional.

**Patricia:** ciertamente, pero tampoco podemos olvidar que nuestras palabras también pueden limitar la forma en que entendemos nuestras emociones (Wilmott, 2020). Existen afectos que no dejan de impactarnos, afecciones que siguen fluyendo desde los ecos de la pandemia. Pienso en las consecuencias del dolor, la pérdida y el miedo, una sensación desagradable que continúa perturbando y alterando nuestras rutinas en la presencialidad.

**José:** el coronavirus fue mucho más que una enfermedad, nos exigió aprender a convivir con las consecuencias de las distancias y revisar el sentido que le otorgamos al cuidado. Con la pandemia nos vimos forzados a adaptarnos a un confinamiento que también afectó nuestras relaciones intersubjetivas. De pronto, el cuidado devino en una obligación moralizante para cuidarnos y cuidar de nuestros entornos sociales, laborales y familiares. Un cuidado que, como precaución, no dejaba de explicitar “una relación angustiada con el mundo” para no dejar de estar “extremadamente alertas ante todo lo que podía salir mal” (Ahmed, 2015, p. 116).

**Patricia:** una orientación sitúa lo que un cuerpo tiene o, incluso, lo que un cuerpo puede hacer (Ahmed, 2014). La relación con la angustia nos orientó afectivamente al autodidactismo. Recuerdo cuando el ministro de educación comentó que a los docentes nos era cómodo trabajar desde casa. ¿Cómodo?, se nos obligó a convertir nuestros hogares en aulas, oficinas y talleres improvisados (Galaz y Carrasco, 2021). De hecho, no hacerlo implicaba convivir con el cuestionamiento angustiante a la falta de solidaridad y compromiso, una lectura de riesgos obvios.

**José:** también se redujo nuestro espacio corporal, además de la restricción de nuestra movilidad que sigue perturbando y alterando nuestras rutinas. Con la pandemia se acentuaron las distancias y el “dolor de los otros se volvía nuestro” (Ahmed, 2015, p. 48). Pese a que el miedo y el dolor pueden paralizarnos, tuvimos que movernos a innovar, improvisar y aprender sobre la marcha.

**Patricia:** tuvimos que convertirnos en profesores nómades que nos movilizamos según las urgencias y necesidades entre dispositivos que son constitutivos de nuestra docencia y los quehaceres pedagógicos. En los escenarios educativos que “conforman una trama policromática y peculiar, diferente a la de otras instituciones sociales y cargadas de significados muy específicos” (Suárez, 2017, p. 43).

**José:** es que “el movimiento no determina al nómade como inestable, no lo fija a lo cambiante, sino que lo instituye en un proceso de construcción de saberes y de poderes que se adapta al contexto de subjetivación” (Palaisi, 2018, p. 61). Nos movilizaron los afectos para afrontar las difíciles incertezas.

**Patricia:** fuimos como emigrantes nómades (Braidotti, 2020) al movernos en espacios viajeros, virtuales e íntimos, al entrar en los territorios de los estudiantes y ellos en los nuestros, a través de una pantalla. Estuvimos en ese constante nomadismo de construirnos, más allá de cualquier planificación, porque “la relación pedagógica no se planifica, sino que aparece, se produce, acontece, cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades” (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2020, p. 1053).

**José:** el nomadismo nos obligó a situarnos en un contexto -incierto- de cambio, para resituar las prácticas y el acontecimiento de enseñar. Tuvimos que reconfigurar nuestra acción pedagógica, y establecer así una forma de unidad y relación a distancia, solo clases en línea. No podíamos reunirnos físicamente, teníamos que comunicarnos por mensajes digitales. Las máquinas sustituyen las formas de contacto (Agamben, 2020).

**Patricia:** pero nuestros cuerpos seguían ahí, sucediendo, moviéndose y existiendo. Detrás de las pantallas negras nuestras vidas no dejaron de existir. Aun así, sigue habiendo cuerpos móviles o cuerpos inertes (Quintana, 2024). Las experiencias se acuerpan debemos acudir a una “experiencia acuerpada de los sujetos, para poder entender desde donde están hablando, cuáles son esos filtros históricos, cotidianos, políticos, afectivos, etc. a partir de los cuales la gente produce sus propios símbolos, su propia experiencia de vida” (Abrego y Penilla, 2015, p. 39).

**José:** es que los afectos no residen dentro de nuestros cuerpos, sino que trabajan a través de ellos, catalizando nuevos devenires. En otras palabras, los afectos son fuerzas que nos impactan. Por lo mismo, no dejo de pensar cómo la pandemia afectó nuestras interacciones con otras personas, con los objetos y hasta con nuestros propios cuerpos [evita tocarte la cara con tus manos] (Zizek, 2020). Nos vimos forzados al uso de ciertas cosas que, comúnmente, estaban destinadas a cuestiones de higiene laboral y prevención. De pronto, el cuidado devino en una obligación moralizante.

**Patricia:** nos vimos forzados a lidiar con una dimensión inédita de nuestra existencia, abriendo así, “una metafísica que trastoca las relaciones con nuestro cuerpo y con el prójimo” (Le Breton, 1999, p. 26). Así, la precaución frente a la enfermedad y la prevención fueron aspectos recurrentes que, convertidos en vectores de nuestra subjetivación, nos obligó a asumir una responsabilidad de cuidado, y ¿en la pospandemia?

**José:** cuando pensamos que la pandemia cambiaría las formas de ver la pedagogía, la realidad nos dijo otra cosa. Sin duda la pandemia no inauguró ninguna era, sino más bien puso en evidencia las cuestiones relacionadas con las injusticias y la desigualdad en los ámbitos humanos y más que humanos. Un acontecimiento que manifestó “las intensas tonalidades de este tiempo convulsionado” (Yedaide y González, 2021, p. 4). Como señala Ulmer (2019), los tiempos convulsionados del Antropoceno “son una advertencia y una pregunta, no una solución ni un plan estratégico” (p. 66).

**Patricia:** el cuidado emana de nuestra capacidad de responder a lo que aún no está o está por venir. Se trata de entablar una “relación crítica y reflexiva con las prácticas de dominación y con las partes desiguales del privilegio y la opresión que configuran todas nuestras posiciones” (Haraway, 1995, p. 321). Por lo mismo, no podemos “establecer un corte conceptual entre emociones y afectos” (Ahmed, 2015, p. 11), sino reconocer que -en el espacio de la pospandemia- el cuidado no deja de ser un proceso invisibilizado (Camps, 2021), pero una obligación singular y necesaria para propiciar dinámicas relacionales, simpáticas y afirmativas.

**José:** es lo que hacemos cuando nos obligamos a explorar propuestas pedagógicas enfocadas en la contención socioemocional, o propiciando pausas académicas para dialogar y reencontrarnos con nuestros miedos y angustias, siempre con el cuidado de no psicologizar nuestros relatos. Un cuidado a través de la preocupación y el afecto. “El encuentro afectivo con el otro, o del reencuentro afectivo con uno mismo, que no solucionan la vida a nadie [...] pero, por supuesto que sí nos rescatan” (Abrego y Penilla, 2015, p. 50) de episodios angustiantes.

**Patricia:** ciertamente, “una no tiene que hacer aquello que la fuerzan a hacer” (Ahmed, 2015, p. 223), sin embargo, no dejo de detenerme a escuchar y acompañar a mis estudiantes. Me hago cargo de un cuidado que incluye “todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar ‘nuestro mundo’[...] todo lo que procuramos entretejer en un complejo tejido que sostiene la vida” (Puig de la Bellacasa, 2017, párr. 2). Acciones que adquieren sentido y se forjan en y más allá del vínculo educativo en la Universidad, a saber, una recolocación de responsabilidad y correspondencia ética respecto al peso de nuestra implicación afectiva: la obligación del cuidado.

**José:** desde la perspectiva de la justicia social, existe en la actualidad un reparto inequitativo en cuanto a la responsabilidad y realización del cuidado (Moratalla, 2013). Pero son los afectos -incluso los más modestos- los que nos inducen a la metamorfosis (Ahmed, 2015). De este modo, podemos trastocar la obligatoriedad y dotarla de un sentido que nos permita actuar “en nombre de lo social y hacer de su uso un acto consciente” (Planella, 2016, p. 9) de compromiso y cuidado.

**Patricia:** Haraway (2019) nos recuerda la importancia de las “relaciones que relacionan relaciones” (p. 65), mientras que las pedagogías decoloniales nos animan a entretejer “unx nosotrxs diversx y plural” (Walsh, 2017, p. 12). El compromiso con el cuidado está en la acción, en la praxis de comprometernos con las reivindicaciones y demandas políticas orientadas a visibilizar y reconocer el derecho al cuidado.

**José:** después de la pandemia queda la sensación de que prevalecen las “historias de éxito, narradas como la superación del dolor y la recuperación de la comunidad que ahora pueden sanar. Estas historias son sobre las vidas de individuos que se han salvado” (Ahmed, 2015, p. 49). Pero, no podemos olvidar las pérdidas y los fracasos, sobre todo, para insistir con conversaciones difíciles a la hora de revisar y replantear la organización social del cuidado en la Universidad, pero desde la perspectiva de la justicia social.

**Patricia:** la Universidad tiene una estructura social y política de justicia que debe ajustarse a la contingencia de la pospandemia, propiciando así, acciones que faciliten el desarrollo y la incorporación de estrategias, no tan solo en términos de salud mental, sino visibilizando la necesidad y distribución de los trabajos de cuidado. Por lo tanto, si apelamos a la justicia social en Universidad tenemos que velar por transversalizar la obligación para con nuestra capacidad de respuesta o, como señala Haraway (2019), cultivar responsabilidad para contribuir desde la equidad, el desarrollo sostenible y el beneficio común.

**José:** apelar a la justicia social no se refiere únicamente a que nuestras demandas se visibilicen, sino partir por reconocer la continuidad de injusticias (Ahmed, 2015) que, muchas veces, quedan fuera de nuestra vista inmediata. En este sentido, comprometernos con la justicia social implica estar dispuestos a explorar nuevas formas de subjetividad política (Guattari y Rolkin, 2005) para movilizar un compromiso ético de cuidado (Brugère, 2022) con los afectos de la pospandemia en un giro propositivo y activo hacia pedagogías socialmente justas.

## 4. Discusión

No desconocemos que escribir, tanto sobre uno mismo como sobre los demás, en una narrativa más amplia, va en contra de la gran mayoría de los textos académicos (Denshire, 2014). No obstante, compartimos con Plá (2022) que escribir y dialogar es parte indisociable de la “construcción de nuestra subjetividad y de nuestras maneras de pensar la investigación en educación desde la educación” (p. 50). De este modo, la cartografía desplegada en la duoetnografía se valida con nuestra experiencia singular y con la búsqueda de cuestiones comunes que trastocan nuestras trayectorias relacionales y subjetivas en la Universidad (Garcés, 2015). Esto implica que nuestros planteamientos metodológicos no son infalibles, sino que están siempre expuestos a grietas, contradicciones, paradojas y limitaciones (Hernández-Hernández, 2019). No obstante, insistimos en poner en relación nuestros relatos para abrir un cuestionamiento a las posibilidades, alternativas, encuentros y afectos que siguen evidenciando una historia colectiva de miedos, dolores, angustias y pérdidas que no podemos pasar por alto. Por lo mismo, convirtiendo toda certeza en interrogación, consideramos que muchos de los quiebres presentes en nuestras cotidianidades en la Universidad tienen mucho que ver con los ecos de la pandemia.

Cuando decidimos investigar con la duoetnografía, recurrimos a nuestra experiencia emocional y afectiva para indagar desde el peso de nuestra implicación en un intento por vislumbrar la naturaleza irruptiva del cuidado y sus efectos sobre lo que entendemos como justicia social. En los términos de Ahmed (2015), compartimos que, para “pensar en cómo estamos implicados en los mundos; es preciso escribir desde nuestra implicación” (p. 95). Aquí, la yuxtaposición de nuestras narrativas, como un complejo ensamblaje colectivo de enunciación, auto-reflexivo y aprendizaje, propicia una escritura que no se restringe a la expresión de nuestras inquietudes, sino a la experiencia de atrevernos a escribir desde los afectos. Es decir, volcarnos a revisar las relaciones constitutivas de nuestras experiencias encarnadas y localmente situadas en la Universidad. Por lo mismo, no desconocemos las limitaciones y los desafíos que implica investigar nuestra relación con la justicia social y los cuidados en la educación superior. Una responsabilidad clave que los investigadores duoetnográficos debemos asumir, sobre todo, reconociendo y asumiendo las consecuencias de instalar conversaciones difíciles (Norris y Sawyer, 2012).

De lo expuesto, reconocemos que hablar de justicia social es una conversación difícil y compleja, independientemente, del rigor depositado al desarrollo de una escritura desde nuestra experiencia pedagógica. Más aun, si no olvidamos el lugar de nuestros privilegios y la existencia de zonas grises (Hernández-Hernández *et al.*, 2015) que nos acompañan en el espacio-tiempo de la presencialidad pospandemia. Por lo mismo, atendemos que el rigor no deja de evocar connotaciones de rectitud y rigidez que descansan en el “fino hielo de una epistemología positivista que borra la subjetividad” (Bochner, 2018, p. 364). No obstante, consideramos que el rigor “no es ni inmóvil, ni insensible, ni irreflexivo, sino más bien la precisión de una estrecha sintonía” (Ingold, 2021, p. 13) que se puede desplegar desde el encuentro, la correspondencia y el cuidado. Por lo tanto, para validar esta investigación apelamos al rigor epistémico que ofrece la retroalimentación, el diálogo y la conexión con la teoría (Jackson y Mazzei, 2017). Pero, este ejercicio de validación no se reduce a la aplicación de teorías para justificar nuestros planteamientos, sino de reconocer – más allá de nuestras expectativas- la parcialidad del conocimiento sin evadir las consecuencias y las posibles relocalaciones que cada conexión teórica es susceptible de generar.

## 5. Conclusiones

Las demandas contemporáneas por la equidad, la inclusión y los procesos de construcción colectiva no dejan de desafiar al programa de la eficiencia sostenible, el cual atraviesa todas las prácticas académicas -incluidas nuestras subjetividades- en la Universidad (Garcés y Herrera, 2022). Sin pretender caer en un relato esencialista, estamos seguros de que la pandemia de la COVID-19 ha cambiado nuestra forma de entender el cuidado, pero también, el sentido que otorgamos a la justicia social. Aun así, tampoco obviamos que las políticas asistencialistas neoliberales han incidido en la instrumentalización del cuidado considerándola una actividad subordinada a las acciones del bienestar y la protección social (Villalobos, 2023), anulando con ello, el debate respecto a la distribución de las responsabilidades, la capacidad de respuesta y la resiliencia desde el análisis crítico del derecho al cuidado. Y, aunque las necesidades puedan diferir para cada persona -o colectividad- las sensaciones de fragilidad y vulnerabilidad demarcan la naturaleza introvertida de la Universidad (Bengtsen y Barnett, 2019) respecto a la discusión de las responsabilidades compartidas en términos de cuidado.

Desde nuestras trayectorias académicas, insistimos en que la discusión constructiva y propositiva del cuidado va de la mano con un cultivo de la imaginación, la curiosidad, la responsabilidad social y la lucha por la justicia (Giroux, 2016). Por lo mismo, no ignoramos los retos que enfrentamos con el retorno a la presencialidad y los ecos de la pandemia que trastocan nuestra cotidianidad, independientemente, de que nos hayamos convencido de que volvimos a experimentar la tan anhelada normalidad. Si bien no podemos evadir ni anular las consecuencias y los efectos de la pandemia -en términos de salud mental-, tampoco ignoramos los afectos que nos acompañan en el espacio-tiempo de la pospandemia. El desafío que tenemos por delante, en y más allá de la Universidad, es asumir los efectos y afectos que configuran nuestra cotidianidad. No se trata simplemente de apelar al bienestar emocional, sino de intentar movilizar una ética del cuidado orientada al reconocimiento de nuestras limitaciones y el peso de nuestra implicación (Brugère, 2022).

En este sentido, generar instancias para visibilizar y sociabilizar nuestras vulnerabilidades, miedos e incertezas desde la transversalización del diálogo para contar lo que vivimos y lo que nos conmueve. Una apertura que nos permita entablar una conversación basada en el reconocimiento recíproco de nuestras afecciones, buscando así, propiciar alianzas para sostener la vida y afrontar juntas las fragilidades, los quiebres y las difusas consecuencias de tanta incertidumbre sobrevenida.

A partir de lo expuesto, consideramos que el cuidado y la justicia social en el espacio-tiempo de la pospandemia pueden movilizar las condiciones para la proyección y democratización de la corresponsabilidad en el estar y hacer Universidad. De esta manera, consideramos apremiante repensar la dimensión ética y política de nuestras prácticas académicas en la Universidad a la hora de promover herramientas conceptuales y metodológicas para problematizar la vulnerabilidad y la fragilidad social más allá de las caracterizaciones -metodológicamente operacionales- que privilegian la objetivización reductiva de los datos (Dimitriadis, 2016).

Compartimos con Denzin (2009) que no hay datos, ahí donde se busca justicia, más aún, cuando queda mucho por hacer “en el frente de una nueva metodología para los nuevos tiempos” (Lather, 2013, p. 638). Por lo mismo, en esta etnografía hemos desplegado una cartografía escritural que, al devenir en una forma de respuesta a las necesidades que nos interpelan: la fragilidad, las incertezas, los miedos y nuestra vulnerabilidad, pone sobre la mesa una alternativa para pensar y actuar de forma diferente. Aquí, el diálogo -como

posibilidad ética- precisa de nuestra capacidad de respuesta desde lo que hacemos en la Universidad, incluidas también, las formas en las que nos relacionamos con la docencia y la investigación. Esto no implica, necesariamente, responder a las obligaciones de las demandas autoimpuestas o las exigencias externas, sino de propiciar una “pluralidad de respuestas según la situación, los recursos, las capacidades, las proximidades o las distancias” (Garcés y Herrera, 2022, p. 40), proyectando así, una actitud común que nos permita proceder ante la vida y los cuidados. Es que responder no se limita al hecho de devolver una respuesta o renovar un compromiso consensuado, sino de activar nuevas formas de pensar, de actuar y de entender nuestra relación con el mundo.

Desde nuestras prácticas académicas, necesitamos fortalecer los vínculos de participación, inclusión e involucramiento teniendo en cuenta nuestras necesidades y afecciones, pero atendiendo también las contradicciones y deficiencias que nos acompañan. Una apuesta para resituar la necesidad mutua de encontrarnos -más allá del intercambio de conocimiento- y experimentar esfuerzos colectivos para anular jerarquías, relaciones de poder e individualismos (Guzmán, 2019).

Esta duoetnografía despliega una cartografía escritural que, como gesto de enunciación micro-política, nos permite exponer nuestra subjetividad (Guattari y Rolkin, 2005) disolviendo los atributos de nuestra identidad individual a favor de nuevos contenidos y expresiones (Honan y Bright, 2016) para problematizar qué entendemos por cuidado en la Universidad. Aquí, no hemos pretendido tratar el cuidado como “una categoría para encajar cierta sensibilidad a los cambios que se están produciendo en nuestra época” (Moratalla, 2013, p. 11), sino de indagar dialógicamente (Najmanovich, 2015) las posibilidades del cuidado. Así, hemos explorado otras formas de implicación ético-políticas para confrontar las condiciones inmediatas que habitamos para a transformarlas (Braidotti, 2020). Un compromiso relacional para visibilizar los propósitos y la pluralidad del cuidado, reconsiderando con ello, el lugar de los afectos en nuestros proyectos de vinculación social, educativa y académica.

Finalmente, creemos que “la ética del cuidado puede ensanchar el horizonte de una ética de la justicia” (Moratalla, 2013, p. 11), sin embargo, es imprescindible gestar las condiciones materiales necesarias para seguir con la discusión situada y descentralizada del cuidado. La articulación de ecologías colectivas que nos permitan garantizar espacios de socialización inclusivas, solidarias y sostenibles para participar de pedagogías -e investigaciones- realmente transformadoras y socialmente justas en y desde la Universidad.

## 6. Referencias

- Abrego, V. y Penilla, O. (2015). Narrativa dialógica. Experiencia compartida, diálogo perpetuo. En S. Street (Ed.), *Trayectos y vínculos de la Investigación Dialógica y Transdisciplinaria. Narrativas de una experiencia* (pp. 37-58). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Agamben, G. (2020). Contagio. En P. Amadeo (Ed.), *Sopa de Wuhan* (pp. 31-34). Aspo Editorial.
- Ahmed, S. (2014). Mixed orientations. *Subjectivity*, 7, 92-109. <https://doi.org/10.1057/sub.2013.22>
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bengtson, S. y Barnett, R. (2019). Higher Education and Alien Ecologies: Exploring the Dark Ontology of the University. En R. Evely y K. Kleinhesselink (Eds.), *Anthropocene in the*

- Study of Higher Education* (pp. 17-40). Peter Lang.
- Bochner, A. (2018). Unfurling Rigor: On Continuity and Change in Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(6), 359-368. <https://doi.org/10.1177/1077800417727766>
- Braidotti, R. (2020). *El conocimiento posthumano*. Gedisa.
- Breault, R. (2016). Emerging issues in duoethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(6), 777-794. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1162866>
- Brugère, F. (2022). *Ética del cuidado*. Metales Pesados.
- Campos, D., Palma, C. y Zepeda, E. (2021). ¿Ha tensionado la pandemia sanitaria la efectividad del modelo neoliberal en la educación superior? El caso de una universidad de la zona norte chilena. *Revista ProPulsión Interdisciplina En Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.53645/revprop.v2i2.86>
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Arpa.
- Clandinin, J. y Huber, J. (2010). Narrative inquiry. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 436-441). Elsevier.
- Correa, J., Suárez, J. y Restrepo, N. (2023). Experiencia de docentes en tiempo de pandemia con estudiantes con retos educativos: Desafíos en el retorno a educación presencial con enfoque inclusivo en Medellín. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 274-294. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.27-2.15856>
- Cortés, J. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Denshire, S. (2014). On auto-ethnography. *Current Sociology*, 62(6), 831-850. <https://doi.org/10.1177/0011392114533339>
- Denzin, N. (2009). The elephant in the living room: or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research*, 9(2), 139-160. <https://doi.org/10.1177/1468794108098034>
- Dimitriadis, G. (2016). Reading qualitative inquiry through critical pedagogy: some reflections. *International Review of Qualitative Research*, 9(2), 140-146. <https://doi.org/10.1525/irqr.2016.9.2.140>
- Galaz, A. y Carrasco, Y. (2021). La subjetividad de profesoras y profesores: el sujeto neoliberal en crisis sanitaria. En ICED (Ed.), *Entramados educativos: tejiendo miradas desde el Sur-Austral* (pp. 71-86). Ediciones Kultrún.
- Galindo, M. (2020). Desobediencia, por tu culpa voy a sobrevivir. En P. Amadeo (Ed.), *Sopa de Wuhan* (pp. 119-128). Aspo Editorial.
- Garcés, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Galaxia Gutenberg.

- Garcés, M. y Herrera, G. (2022). Universidad y emancipación en tiempos de pandemia. En P. Rivera, R. Miño y E. Passeron (Coords.), *Educación con sentido transformador en la universidad* (pp. 35-44). Octaedro.
- Giroux, H. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Entramados: Educación y Sociedad*, 3, 15-26. <https://n9.cl/fbaci>
- González, A. (2022). La epistemología afectiva desde mi saber. En *Etnografías afectivas y autoetnografía: Tejiendo Nuestras Historias desde el Sur. Textos del Primer Encuentro Virtual 2022* (pp. 127-140). Serie de Publicaciones Autogestivas.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2005). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficante de Sueños.
- Guzmán, C. (2019). Las experiencias de aceleración en investigadores sociales de América Latina. *Sociológica*, 34(97), 115-144. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732019000200115&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732019000200115&script=sci_arttext)
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, ciborg y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Hardt, M. (2007). Foreword: What Affects Are Good For. En P. Clough y J. Halley (Eds.), *The Affective Turn: Theorizing the Social* (pp. ix-xiii). Duke University Press.
- Hernández-Hernández, F. (2019). Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. *Investigación en la Escuela*, 99, 1-14. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i99.01>
- Hernández-Hernández, F. y Sancho, J. (2020). Pensar la praxis del campo del currículo como un entramado rizomático de relaciones y derivas. *e-curriculum*, 18(3), 1052-1068. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1052-1068>
- Hernández-Hernández, F., Sancho, J. y Fendler, R. (2015). Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: Aprender de lo que nos perturba. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 368-379. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.28226>
- Honan, E. y Bright, D. (2016). Writing a thesis differently. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(5), 731-743. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1145280>
- Ingold, T. (2014). That's enough about ethnography! *Hau: Journal of ethnographic theory*, 4(1), 383-395. <https://doi.org/10.14318/hau4.1.021>
- Ingold, T. (2021). *Correspondences*. Routledge.
- Jackson, A. y Mazzei, L. (2017). Thinking With Theory: A New Analytic for Qualitative Inquiry. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 717-737). SAGE.

- Lather, P. (2013). Methodology-21: what do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 634-645. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788753>
- Le Breton, D. (1999). *Antropología del dolor*. Seix Barral.
- Moratalla, N. (2013). *El arte de cuidar: atender, dialogar y responder*. RIALP.
- Najmanovich, D. (2015). Pensando a partir, en y sobre los encuentros. En S. Street (Ed.), *Trayectos y vínculos de la Investigación Dialógica y Transdisciplinaria: narrativas de una experiencia* (pp. 195-206). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Norris, J. y Sawyer, R. (2012). Toward a Dialogic Methodology. En J. Norris, R. Sawyer y D. Lund (Eds.), *Duoethnography: Dialogic Methods for Social, Health and Educational Research* (pp. 9-39). Left Coast Press.
- Palaisi, M. (2018). Saberes nómades. El sujeto nómade como contraespacio epistemológico. *Enrahonar. An international journal of theoretical and practical reason*, 60, 57-73. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.1192>
- Plá, S. (2022). *Investigar la educación desde la educación*. Morata.
- Planella, J. (2016). *Acompañamiento social*. UOC.
- Prince, Á. (2021). La brecha digital como obstáculo al derecho universal a la educación en tiempos de pandemia. *Journal of the Academy*, 4, 26-41. <https://doi.org/10.47058/joa4.3>
- Puig de la Bellacasa, M. (2017). Pensar con cuidado. *Concreta*, 9, 26-47. <https://n9.cl/w90f4>
- Quintana, P. (2024). *Urdiendo Dispositivos y nueva Política Curricular en la construcción de Subjetividad Docente: Una Investigación Dialógica con Profesoras de Artes Visuales de Escuelas chilenas* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona.
- Rey, G. (2022). Los sentidos de la urdimbre: Lo que el sur nos cuenta. En M. Mejía (Coord.), *Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes* (pp. 9-14). Desde Abajo.
- Richardson, L. (2001). Getting personal: Writing-stories. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(1), 33-38. <https://doi.org/10.1080/09518390010007647>
- Richardson, L. y St. Pierre, E. (2019). La escritura. Un método de indagación. En S. Bénard (Ed.), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp. 45-82). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Rodríguez, H., Cobarrubias, N. y Zaldivar, X. (2022). Virtualización forzada en la educación superior: reflexiones post pandemia. *Revista Digital De Tecnologías Informáticas Y Sistemas*, 6(1), 5. <https://doi.org/10.61530/redtis.2022.6.6.125.5>
- Schmal, R. y Cabrales, F. (2018). El desafío de la gobernanza universitaria: el caso chileno. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26, 822-848. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601309>

- St. Pierre, E. y Pillow, W. (2000). Inquiry Among the Ruins. En E. St. Pierre y W. Pillow (Eds.), *Working the Ruins. Feminist Poststructural Theory and Methods in Education* (pp. 1-24). Routledge.
- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 42-54. <https://n9.cl/9xiav5>
- Sweet, J., Nurminen, E. y Koro-Ljungberg, M. (2020). Relational Whirlpools. En N. Denzin y J. Salvo (Eds.), *New Directions in Theorizing Qualitative Research. Theory as Resistance* (pp. 111-155). Myers Education Press.
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-5. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1263557>
- Ulmer, J. (2019). The Anthropocene Is a Question, Not a Strategic Plan. En R. Evely y K. Kleinhesselink (Eds.), *Anthropocene in the Study of Higher Education* (pp. 65-84). Peter Lang.
- Ulmer, J. y Koro-Ljungberg, M. (2015). Writing visually through (methodological) events and cartography. *Qualitative Inquiry*, 21(2), 138-152. <https://doi.org/10.1177/1077800414542706>
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Venn, C. (2020). Individuation, relationality, affect: rethinking the human in relation to the living. *Subjectivity*, 13(1), 60-88. <https://doi.org/10.1057/s41286-020-00091-z>
- Villalobos, S. (2023). Lo personal del cuidado y el autocuidado: prácticas de resistencia ética y política. *Estudios del Discurso*, 9(2), 74-89. <https://doi.org/10.30973/esdi.2023.9.2.159>
- Villanueva, M., Hernández, M., Esmeralda, M., Aguilar, D. y Carreón, M. (2022). Impacto del teletrabajo en el nivel de compromiso laboral (engagement) y de agotamiento de los docentes del Tecnológico Nacional de México en la pandemia COVID-19 y el retorno a la nueva normalidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 3514-3534. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i5.3337](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3337)
- Walsh, C. (Ed.). (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.
- Wilmott, C. (2020). Affective Mapping. En A. Kobayashi (Ed.), *International Encyclopedia of Human Geography* (pp. 53-60). Elsevier.
- Yedaide, M. y González, P. (2021). Mientras actuamos historias: una mirada de/a/desde la universidad en el devenir de la COVID-A. *Praxis educativa*, 25(2), 41-58. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250204>

- Zapata, J., Patiño, D., Vélez, C., Campos, S., Madrid, P., Pemberthy, S., Pérez, A., Ramírez, P. y Vélez, V. (2021). Intervenciones para la salud mental de estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19: una síntesis crítica de la literatura. *Revista colombiana de psiquiatría*, 50(3), 199-213. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.04.007>
- Žižek, S. (2020). El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill. En P. Amadeo (Ed.), *Sopa de Wuhan* (pp. 21-28). Aspo Editorial.

## CONTRIBUCIONES DE AUTORES, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

### Contribuciones de los autores:

**Conceptualización:** Rubilar Medina, José Eugenio; **Software:** Quintana Figueroa, Patricia Fernanda; **Validación:** Quintana Figueroa, Patricia Fernanda **Análisis formal:** Rubilar Medina, José Eugenio; **Curación de datos:** Quintana Figueroa, Patricia Fernanda; **Redacción-Preparación del borrador original:** Rubilar Medina, José Eugenio; **Redacción-Revisión y Edición:** Quintana Figueroa, Patricia Fernanda; **Visualización:** Quintana Figueroa, Patricia Fernanda; **Supervisión:** Rubilar Medina, José Eugenio; **Administración de proyectos:** Rubilar Medina, José Eugenio; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Rubilar Medina, José Eugenio y Quintana Figueroa, Patricia Fernanda.

**Financiación:** esta investigación no recibió financiamiento externo.

**Agradecimientos:** al Departamento de Artes Plásticas de Universidad de Concepción y al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile.

**AUTORES:****Patricia Quintana Figueroa:**

Universidad Austral de Chile.

Licenciada en Educación, Profesora de Artes Plásticas, Máster en Artes Visuales y Educación, y Doctora en Artes y Educación por la Universidad de Barcelona. Durante 10 años desarrollé trabajo de aula escolar, valorando mi compromiso ético y político con la Educación Pública. Hace 12 años trabajo como académica para la Formación Inicial Docente en diversas carreras de Pedagogía, especialmente en el programa de Formación de profesores para enseñanza media mención Biología y Artes Visuales. He desarrollado libros relativos a investigaciones escolares como también material pedagógico para la enseñanza de las Artes. Así mismo mis últimos años de investigación se han vinculado a la política pública, el curriculum, filosofía de los dispositivos y educación artística, centrándome en metodología dialógica, narrativa y cartográfica.

[patricia.quintana@uach.cl](mailto:patricia.quintana@uach.cl)

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-8369-9309>

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Quintana-Figueroa>

**José Eugenio Rubilar Medina:**

Universidad de Concepción.

Licenciado en Artes Plásticas y Educación, Profesor de Artes Visuales, Magister en Psicología Educativa, Máster en Artes Visuales y Educación, y Doctor en Artes y Educación por la Universidad de Barcelona. Mi experiencia profesional y trayectoria académica conciernen a la educación inicial, escolar y universitaria, incluyendo también, la dinamización en programas de acción y mediación artística con un enfoque inclusivo y de género desde las masculinidades críticas. Las líneas de investigación que abordo se inscriben en la sociología del arte, el perspectivismo posthumano, el pensamiento decolonial y los neomaterialismos. Marcos que me permiten profundizar los imaginarios socioculturales, patrimoniales, artísticos y pedagógicos.

[jrubilarm@udec.cl](mailto:jrubilarm@udec.cl)

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-6484-7193>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.es/citations?user=CEQ163kAAAAI&hl=es>

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Jose-Rubilar-Medina>