



Narrativas estudiantiles en pandemia. Estrategias institucionales y tácticas compensatorias en tres universidades estatales argentinas

Recibido: 17 de diciembre de 2022
Evaluado: 10 de abril de 2023
Publicado: 1 de enero de 2025

Andrés Santos Sharpe* 

Lucila María Teresa Dallaglio† 

Resumen

El artículo de investigación analiza relatos de estudiantes universitarios respecto de las acciones realizadas por tres universidades estatales de la Argentina como respuesta a la pandemia con el objetivo de observar las diferencias entre las estrategias desplegadas. Seleccionamos para ello tres universidades con culturas institucionales disímiles: la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Moreno y la Universidad Nacional del Oeste. A partir de una muestra, realizamos 14 entrevistas semi-estructuradas a estudiantes de los primeros años de carreras del área de salud y de ciencias sociales (nutrición, enfermería y trabajo social) con el interés de que las experiencias no se ajustasen a solo un campo disciplinar. Asimismo, indagamos las tácticas compensatorias desplegadas por los estudiantes para sobrellevar la cursada durante el ciclo lectivo 2020. Metodológicamente, el acceso a la experiencia de los sujetos se realizó por medio de un análisis biográfico en su modalidad de relatos de vida. Entre los hallazgos encontramos que, a pesar de que las instituciones desarrollaron propuestas similares durante la pandemia, en los relatos de estudiantes existen percepciones diferenciales respecto de lo realizado por las universidades y las acciones realizadas por los centros de estudiantes, con lo cual las tácticas compensatorias que los mismos estudiantes realizaron fueron diferentes.

Palabras clave

enseñanza pública; universidad; investigación institucional; sociología del estudiante; pandemia

* Doctor en Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani (Universidad de Buenos Aires) / Conicet. andres_iss@yahoo.com.ar

† Doctora en Ciencias Sociales. Gecitec-Flacso Argentina -UCA- UADE. ldallaglio@flacso.org.ar

Student Narratives During the Pandemic. Institutional Strategies and Compensatory Tactics in Three Argentine State Universities

Abstract

This research article analyzes the accounts of university students regarding the actions taken by three state universities in Argentina in response to the pandemic, with the aim of observing the differences in the strategies implemented. We selected three universities with dissimilar institutional cultures: the University of Buenos Aires (UBA), the National University of Moreno (UNM), and the National University of the West (UNO). From a sample, we carried out 14 semi-structured interviews with first-year students in health and social sciences programs (nutrition, nursing, and social work), ensuring that the experiences were not confined to a single disciplinary field. Additionally, we investigated the compensatory tactics employed by the students to cope with their courses during the 2020 academic year. Methodologically, access to the subjects' experiences was achieved through biographical analysis in the form of life narratives. Among the findings, we found that although the institutions developed similar proposals during the pandemic, students' accounts reveal differing perceptions of the action taken by the universities and the student centers, leading to variations in the compensatory tactics employed by the students themselves.

Keywords

public education; university; institutional research; student sociology; pandemic

Narrativas estudiantis durante a pandemia: estratégias institucionais e táticas compensatórias em três universidades estaduais argentinas

Resumo

Este artigo de pesquisa analisa os relatos de estudantes universitários sobre as ações realizadas por três universidades estaduais na Argentina em resposta à pandemia, com o objetivo de observar as diferenças nas estratégias implementadas. Selecionamos três universidades com culturas institucionais distintas: a Universidade de Buenos Aires (UBA), a Universidade Nacional de Moreno (UNM) e a Universidade Nacional do Oeste (UNO). A partir de uma amostra, realizamos 14 entrevistas semiestruturadas com alunos dos primeiros anos de cursos das áreas de saúde e ciências sociais (nutrição, enfermagem e serviço social) assegurando que as experiências não se limitassem a apenas a só um campo disciplinar. Da mesma forma, pesquisamos as táticas compensatórias empregadas pelos alunos para enfrentar as aulas durante o ano letivo de 2020. Metodologicamente, o acesso às experiências dos sujeitos foi realizado por meio de uma análise biográfica na modalidade de relatos de vida. Entre os achados, descobrimos que, embora as instituições tenham desenvolvido propostas semelhantes durante a pandemia, os relatos dos alunos revelam percepções diferenciadas sobre as ações realizadas pelas universidades e pelos centros estudiantis, resultando em variações nas táticas compensatórias empregadas pelos próprios estudantes.

Palavras-chave

ensino público; universidade; pesquisa institucional; sociologia estudiantil; pandemia

Para citar este artículo:

Santos Sharpe, A. y Teresa Dallaglio, L. M. (2025). Narrativas estudiantiles en pandemia. Estrategias institucionales y tácticas compensatorias en tres universidades estatales argentinas, *Revista Colombiana de Educación*, (94), e17983, <https://doi.org/10.17227/rce.num94-17983>

Introducción

Las restricciones sanitarias vinculadas a la pandemia por covid-19 generaron distintas propuestas por parte de las universidades, al iniciar el año académico en 2020. Lo imprevisto de la situación y la diversidad de condiciones iniciales para dar respuesta a la pandemia, tanto desde las instituciones como entre los actores que las integran, heterogeneizó, aún más, la experiencia estudiantil universitaria.

En este contexto, el presente trabajo aborda una dimensión del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) 2017-1155 “Tiempo de definiciones. Experiencia educativa, ciudadanía y cultura digital en la escuela secundaria y la educación superior”,³ en el marco del cual nos propusimos como objetivo principal analizar los relatos de estudiantes universitarios respecto de las acciones realizadas por tres universidades estatales de la Argentina, como respuesta a la pandemia y las tácticas compensatorias desplegadas por los estudiantes.

Seleccionamos para ello tres instituciones estatales con culturas institucionales (Remedi, 2004) disímiles: la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de Moreno (UNM) y la Universidad Nacional del Oeste (UNO), dentro de las cuales realizamos 14 entrevistas a estudiantes de primer y segundo año de carreras del área de salud y de ciencias sociales (Nutrición, Enfermería y Trabajo Social).

Indagamos las diferencias que los estudiantes pudieron reconocer entre las iniciativas institucionales vinculadas con la pandemia. Particularmente interesaba analizar la heterogeneidad de respuestas considerando que en un caso se trata de una universidad tradicional, con un prestigio reconocido y expectativas asociadas a ello, mientras que las dos restantes instituciones son de creación reciente (ambas en 2009) y en donde ingresan otros perfiles estudiantiles, como desarrollaremos más adelante. Considerando estos elementos, entendíamos que las respuestas institucionales, así como las expectativas y los modos de interpretar esas respuestas serían diferentes.

¿Cómo actuaron cada una de las universidades frente a la pandemia según el cuerpo estudiantil?; ¿qué otros actores institucionales (centros de estudiantes, cátedras, docentes, no docentes) participaron también en la elaboración de respuestas frente a la pandemia?; ¿las respuestas de esas instituciones intermedias estaban articuladas con una mirada institucional más global? Adelantando resumidamente las conclusiones, observamos que las estrategias implementadas por las instituciones no fueron muy diferentes; sin embargo, la interpretación de dichas respuestas sí varía en cada conjunto

³ Para conocer los resultados más extensos de este proyecto de investigación, véase Núñez y Fuentes (2022).

estudiantil y, además, dieron lugar a distintas tácticas compensatorias por parte de los estudiantes.

La perspectiva teórica desde la cual abordamos la investigación retoma principalmente la distinción entre táctica y estrategia de De Certeau (2000), el análisis de las culturas institucionales (Remedi, 2004) y los modos de conformación del oficio estudiantil (Coulon, 2005). Metodológicamente, el acceso a la experiencia de los sujetos se dio por medio de un análisis biográfico en su modalidad de relatos de vida (Bertaux, 1999).

El artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, presentamos de manera sintética el marco teórico y estado del arte que sustenta este artículo. En segundo lugar, explicamos el abordaje metodológico y las decisiones sobre la muestra que tomamos. En tercer lugar, a partir del análisis de las entrevistas, construimos categorías diferidas que dieron lugar a los apartados analíticos que organizan este artículo.

Marco teórico y estado del arte

En cuanto al marco teórico, se retoman los conceptos de culturas institucionales (Remedi, 2004), estrategias y tácticas (De Certeau, 2000), y oficio estudiantil de Coulon (2005). Para el estado del arte se recuperaron principalmente investigaciones centradas en la experiencia estudiantil durante la pandemia. Cabe aclarar, en este caso, que todavía existen investigaciones sin publicar que abarcan esta problemática, por lo que este artículo no acaba lo mencionado sobre la materia.

Como mencionamos, para la investigación partimos de la idea de que las universidades seleccionadas comprenden distintas culturas institucionales, las cuales, siguiendo a Eduardo Remedi (2004), involucran una articulación entre una historia institucional; las prácticas que los sujetos expresan en un espacio particular; sus quehaceres cotidianos —que posibilitan estudiarlos como lugares inestables de identificación—, y las trayectorias, acciones e interacciones de los sujetos institucionales (2004, pp. 26-27). La institución es entendida como un conjunto de prácticas y procesos diversos, que pueden ser estudiados como lugares inestables de identificación en el que se articulan la historia vivida, la cultura institucional y la cultura experiencial (Remedi, 2004, pp. 26-27).

El efecto de las culturas institucionales es el de la conformación de una identidad común. Esta perspectiva invita a analizar a los sujetos institucionales —en el caso de esta investigación, de manera privilegiada a los estudiantes— atravesados por orientaciones, prescripciones y regulaciones que modulan su accionar.

Otros conceptos relevantes para el presente análisis son el de *estrategias* y el de *tácticas* de De Certeau (2000). Este autor entiende por estrategia “al cálculo de las relaciones de fuerza que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y de poder

resulta aislable”. Sostiene que “la estrategia postula un lugar susceptible de ser circunscrito como algo propio y debe ser la base donde administrar las relaciones con una exterioridad de metas o amenazas” (De Certeau, 2000, pp. 49-50). El despliegue de tácticas se entiende como un tipo de cálculo por el cual se despliegan prácticas concretas como modos de resistencia en el interior de un sistema de coordenadas y cálculos estratégicos. Durante la pandemia, estas tácticas se fueron modificando entre los pares para adecuarse a las alternativas disponibles.

Finalmente, retomamos como marco teórico los tres momentos centrales para la conformación del oficio del estudiante universitario de Coulon (2005). El primero refiere a la extrañeza; implica una integración al nuevo contexto, la adopción de nuevas competencias y hábitos, ya que las normas cambian. El segundo es un tiempo de aprendizaje, de construir distintas estrategias para el estudio, para organizar los tiempos, para trabajar en equipo. También implica adquirir maestría y aprender a sobrellevar los obstáculos o desafíos. El último alude a la afiliación, momento que fue difícil de alcanzar durante la pandemia, porque implica una doble afiliación: institucional e intelectual.

Como antecedentes recuperamos los trabajos de Sandra Carli (2012) y de Santos Sharpe (2020), quienes abordaron las experiencias estudiantiles en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la importancia de su cultura institucional, que varía entre facultades y carreras.

En cuanto a los análisis más actualizados sobre estudiantes y pandemia, observamos que la investigación reciente se centró en tres líneas principales. En primer lugar, los análisis relativos a los programas o políticas institucionales de apoyo a los estudiantes. Estas investigaciones son de larga tradición. En el caso de las universidades estatales del conurbano, objeto de nuestro análisis, recuperamos los aportes de García de Fanelli (2015), y de García de Fanelli y Adrogué (2019), quienes explican su surgimiento y sus características particulares. En relación con las políticas universitarias, los trabajos abordan (De Donini, 2018; Arias *et al.*, 2015; entre otros) las políticas institucionales desde una mirada más macro desde su implementación, e indagan sus efectos/eficacia. Sobre la producción posterior a la pandemia, se tuvieron en cuenta las producciones de Ramos Duarte *et al.* (2021), respecto a la estrategia de apoyo estudiantil diseñada e impulsada en este contexto por el Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Universidad de la República, y el trabajo de Cárdenas Cárdenas *et al.* (2021) en la Universidad del Atlántico sobre las estrategias para la retención estudiantil implementadas durante el covid-19. En nuestro caso, lo que nos diferencia de estos antecedentes es que en nuestra investigación presentamos una lectura que considera cómo los propios receptores de esas políticas (los estudiantes) las interpretan.

En segundo lugar, retomamos aquellas investigaciones centradas en las implicaciones pedagógicas y la mirada docente durante la pandemia como condicionantes también del ingreso y de la experiencia estudiantil en general. Con relación a este aspecto, se

produjeron investigaciones principalmente centradas en la experiencia de la enseñanza remota, como dan cuenta los trabajos de Borgobello y Espinosa (2020) y Cannellotto (2020). Al respecto, la producción tanto nacional como internacional es muy amplia. El interés estuvo en considerar en el análisis algunas implicaciones relativas a la dimensión del conocimiento, pero enfatizando en la mirada experiencial del estudiante, menos abordado, y no en el vínculo pedagógico.

Por último, la tercera línea de investigaciones que nutren este trabajo alude, justamente, a aquellos que abordan la experiencia estudiantil en sus distintas dimensiones. En este sentido, están quienes se centraron en analizar la experiencia del ingreso durante la pandemia (Pierella, 2021); las miradas sobre el aprendizaje, pero a partir de las voces estudiantiles (Lion *et al.*, 2022); y sobre la salud (por ejemplo, los niveles de ansiedad y estrés y sus estrategias de afrontamiento) y subjetividades estudiantiles (Lago *et al.*, 2021). En esta línea de investigación se inscribe el presente artículo, con la especificidad que acá nos centramos en las tácticas compensatorias desarrolladas por estudiantes frente a las estrategias institucionales desplegadas por las universidades frente a la pandemia, lo que involucra comprender cómo los estudiantes perciben, interpretan y experimentan dichas estrategias.

Metodología

Como mencionamos en la introducción, la investigación marco proponía analizar distintos aspectos de la experiencia estudiantil en jóvenes del último ciclo del nivel secundario y de los primeros dos años de distintas carreras de educación superior (terciarias y universitarias). En este artículo nos referiremos únicamente a las universidades estatales.

El trabajo de campo se realizó a mitad del año 2020, cuando las restricciones producto de la pandemia continuaban en Argentina, lo que obligó a su virtualización. En primera instancia, diseñamos un formulario Google para establecer un primer contacto y obtener información general que nos permitiera distribuir equitativamente la muestra en relación con variables de género autopercebido, de tipo de institución (terciario/universitario) y de gestión (pública/privada). Solicitamos también información sobre el nombre de la institución en que cursaban, nombre de la carrera, año de ingreso a esta, lugar de residencia, edad y datos de contacto (correo electrónico y celular, principalmente).

El formulario establecía como variables de corte que las personas entrevistadas fueran estudiantes en su primera experiencia universitaria en carreras del área de salud y ciencias sociales (específicamente, Nutrición, Enfermería y Trabajo Social), y que cursaran en instituciones de educación superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y del corredor Oeste del Gran Buenos Aires (GBA).

En relación con el recorte geográfico, este se justifica por cuanto en la CABA se ubican las instituciones de educación superior con más trayectoria y prestigio asignado (en el caso de las universidades, la UBA), mientras que en el corredor Oeste del GBA encontramos universidades de más reciente creación: la más antigua es la Universidad Nacional de la Matanza (fundada en 1989) hasta llegar a las de más reciente creación como la Nacional de Moreno (UNM, 2009), la Nacional del Oeste (UNO, 2009) y la de Hurlingham (2014). Como se verá en la introducción al análisis, además de lo expuesto, entre las universidades analizadas hay diferencias significativas en términos de culturas institucionales que permiten asumir, a modo de hipótesis, respuestas institucionales diversas sobre la pandemia.

En la variable de corte de las carreras de salud y ciencias sociales, limitamos la posibilidad de respuesta del formulario a estudiantes de Trabajo Social de la UBA y de la UNM dentro del área de ciencias sociales, y de Nutrición (UBA) y Enfermería (UNO) para el área de salud. La selección de estas carreras se debe, por un lado, a que interesaba en la investigación marco que fueran carreras para cuyo ejercicio profesional se debiera estar matriculado, con lo cual la obtención del título tiene otra trascendencia para sus estudiantes. Por otro lado, queríamos analizar las diferencias de las respuestas institucionales en cuanto a las áreas disciplinares de pertenencia y a los perfiles de estudiantes que se inscriben a dichas carreras.

En una primera instancia, respondieron el formulario de contacto 105 estudiantes que cumplían las características de la investigación. De ellos, fueron seleccionadas 36 personas con el objeto de constituir una muestra que se ajustara de manera equilibrada a los criterios de corte. Finalmente, para el presente artículo hicimos un nuevo recorte dado que consideramos solo universidades estatales de las carreras ya mencionadas, con lo cual el campo para este trabajo fue de 14 personas entrevistadas entre los meses de septiembre y noviembre de 2020: 3 de la carrera de Nutrición de la UBA, 4 de Enfermería de la UNO, 3 de Trabajo Social de la UBA, y 4 de Trabajo Social de la UNM, todos entre el primer y segundo año de su cursada académica. De esta forma, se configuró una muestra ajustada (Flick, 2007).

Definidos los objetivos iniciales y la muestra, analizamos las entrevistas a partir de un enfoque biográfico en su modalidad de análisis temático de relatos de vida (Boyatzis, 1998; Meccia, 2020). Observamos cómo las personas entrevistadas optaron por tematizar las vivencias con respecto a la nueva modalidad de cursada y los cambios percibidos a partir de la pandemia. Las entrevistas fueron semiestructuradas sobre la base de una guía de bloques temáticos. Por último, a partir de las entrevistas utilizamos un *software* de análisis cualitativo con el objetivo de encontrar recurrencias en los relatos, y construimos categorías diferidas de análisis que luego devinieron las dos dimensiones analíticas que organizan el artículo.

Resultados

En este artículo, partimos de la idea de que las universidades comprenden distintas culturas institucionales (Remedi, 2004), analizadas a través de las narrativas estudiantiles. En este sentido, buscamos indagar las formas en que ciertos modos institucionalizados de prácticas universitarias se inscriben en la vida cotidiana de los estudiantes e intervienen en modos específicos de experiencia de cursada durante la pandemia.

Como mencionamos en el apartado metodológico, la selección de universidades y carreras se realizó con un interés comparativo. Por un lado, tenemos una universidad de alto prestigio y con una larga trayectoria histórica como la UBA (Buchbinder, 2010; Carli, 2012; Santos Sharpe, 2020). Se trata de una macrouniversidad (con 302 280 estudiantes según los datos del 2019 de la Secretaría de Políticas Universitarias [SPU]), fundada en 1821 con una población estudiantil menor a 30 años en un 80,44 % (SPU, 2019) y que, según el Censo de Estudiantes 2011, el 44 % de los estudiantes del primer año (grupo englobado en nuestro estudio) trabajan y estudian al mismo tiempo, el 53,1 % son residentes de CABA y un 46,9 % de la Provincia de Buenos Aires, y un 48,7 % son hijos de madres que al menos tienen un nivel terciario completo. Esta información no supone una universidad de élite en los términos de su composición estudiantil, pero muestra un perfil bastante disímil con respecto a las otras dos universidades de este estudio.

La UNO y la UNM son universidades de reciente creación, fundadas en 2009, en el corredor Oeste del Gran Buenos Aires (GBA). La UNO se encuentra en el partido de Merlo y la UNM en Moreno, municipios que, según el Observatorio del Conurbano de la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS),⁴ están entre los municipios con producto bruto geográfico per cápita más bajo y el índice de necesidades básicas insatisfechas (NBI) más alto del GBA. Si bien ninguna de las instituciones hizo pública información sociodemográfica de sus estudiantes, se tratan de universidades de menor envergadura (la UNM tiene 6926 estudiantes; la UNO 2527 según la SPU, 2019), con una población de mayor promedio de edad (la UNM tiene un 29,7 % de estudiantes mayores de 30 años; la UNO un 33,44 %) y sin variaciones significativas con relación al porcentaje de estudiantes que trabajan y estudian el primer año con respecto a la UBA (en la UNM hay un 46,4 % de estudiantes que trabajan y estudian durante el primer año; en la UNO un 51,1 %). No conocemos el nivel educativo de los progenitores ni el nivel socioeconómico de los estudiantes en estas universidades, pero, dado que son instituciones cuyos nuevos inscriptos son residentes de los municipios en donde la universidad está emplazada o de los partidos aledaños, entendemos que, comparativamente con la UBA, el porcentaje de ambas variables es menor. Esta lectura está refrendada por el exrector de la UNM, Hugo Andrade, quien en su libro da cuenta de las

⁴ Los informes sobre los municipios del Conurbano Bonaerense están disponibles en la web del Observatorio del Conurbano Bonaerense de la UNGS a través de su página oficial: <http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/>

diferencias de los universos sociales entre el área de influencia de la UBA (CABA y el primer cordón del Conurbano Bonaerense) y donde están localizadas la UNM y la UNO (Andrade y Pentito, 2016, p. 28).

A modo de resumen, presentamos los datos comparativos comunes a las universidades que fueron mencionados previamente.

Tabla 1

Fundación, localización y datos demográfico-estudiantiles comunes a la UBA, la UNM y la UNO (SPU, 2019)

	UBA	UNM	UNO
Fundación	1821	2009	2009
Localización	CABA	Moreno (GBA)	Merlo (GBA)
Estudiantes matriculados	302 280	6926	2527
Porcentaje de estudiantes menor a 30 años	80,44 %	70,3 %	66,56 %
Porcentaje de estudiantes de primer año que trabajan	44 %	46,4 %	51,1 %

Asimismo, vale destacar una diferencia significativa en la cultura institucional: como mencionan Marquina y Chiroleu (2015), la estructura organizacional y académica de estas nuevas universidades “está fuertemente centralizada con baja autonomía relativa de las unidades académicas” (p. 10), mientras que, en la UBA, cada cátedra, carrera y facultad en general organiza su dinámica interna sin una gestión centralizada. Este aspecto fue sustancial en las dinámicas institucionales durante la pandemia.

Finalmente, si bien no es el tópico de esta investigación, vale considerar bibliografía que refiere al impacto subjetivo en los estudiantes y sus interpretaciones sobre la pandemia, en la medida en que las narrativas estudiantiles están mediadas por esa experiencia. En este sentido, se destaca la investigación de Semán y Navarro (2022), quienes analizaron uno de los segmentos poblacionales que padecieron, de manera específica, la experiencia pandémica: la juventud. Según los autores, “a nivel subjetivo y familiar las personas jóvenes tuvieron que enfrentar situaciones que implicaban exigencias superiores a las que habían enfrentado hasta el momento o a las que esperaban enfrentar” (p. 185). En ese caso, se enfatiza que, en ocasiones,

debieron asumir cargas inesperadas dentro de los hogares, otras cargaron con las consecuencias del empobrecimiento de sus familias y, en general, se vieron obligados a tomar parte de situaciones educativas poco comunes en las que se enfrentaban a prácticas que implicaban para muchísimos de ellos imposibilidades materiales. (p. 185)

Entre los distintos grupos de jóvenes analizados, se encuentra la investigación de Santos Sharpe (2022), sobre las juventudes estudiantiles universitarias y quien refiere, entre otros aspectos, a las transformaciones en las dinámicas de estudio, tanto con relación a sus materialidades (estudiar desde la computadora) como a los cambios de hábitos, el hecho de asumir responsabilidades adultas en un plazo muy corto, así como también cambios en las expectativas en torno al futuro (también trabajado en Núñez y Fuentes, 2022). Este contexto no es solo el “escenario” de fondo, sino que estableció marcos para procesar la experiencia estudiantil.

Culturas y dinámicas institucionales

Considerando las culturas institucionales de las universidades seleccionadas, observamos que esas diferencias se manifestaban en propuestas heterogéneas según los relatos estudiantiles. Si retomamos el caso de la UBA, tanto los estudiantes de Trabajo Social como de Nutrición manifestaron que antes de la pandemia la universidad ya tenía un campus virtual, pero que casi ninguna cátedra o docente lo utilizaba porque estaba delegado a la voluntad de cada cátedra, como relata Florencia (21 años), estudiante de nutrición de la UBA:

(el uso del campus) era muy dependiendo de cada materia y de cada cátedra, pero sí, había materias con las que usábamos campus virtual y había otras que no, que era solo lo que se daba en la clase, el mail del docente para alguna consulta y nada más.

Entonces, con la llegada de la pandemia, no hubo una propuesta de virtualización específica en la UBA, sino que cada cátedra o docente empezó a utilizar las herramientas que ya ofrecía la universidad y en algunos casos las complementaban con otras (como Google Classroom, blogs, correos electrónicos, grupos de WhatsApp, Meet, Zoom, entre otras). Sin embargo, la percepción estudiantil generalizada es que la UBA no estaba preparada para la virtualización. El comentario de Valentina (26 años), estudiante de Trabajo Social, ilustra una perspectiva que es extendida en todos los relatos:

no todas las cátedras sabían usar el campus, o sea, sabían que tenían la posibilidad, pero no lo usaban. Entonces, cuando viene la pandemia, era la única herramienta de intercambio. [...] Yo creo que había otras universidades y otras facultades mismo que lo tenían muchísimo más incorporado que nosotros.

Esto que se relata sobre el campus virtual es una lectura que los estudiantes hacen sobre otras problemáticas emergentes de la pandemia, por ejemplo, que no generó respuestas a necesidades como la digitalización de la bibliografía, la asistencia a estudiantes con bajos recursos o con poca o nula conectividad, entre otras, sino que estas fueron canalizadas a través de otros actores (los docentes en el caso de la bibliografía, o los centros de estudiantes en ambos ejemplos).

Por otro lado, los relatos respecto de las respuestas institucionales en las universidades del corredor Oeste asumen otras características. En la UNM, el campus virtual existía antes de la pandemia, pero era de creación reciente, mientras que en la UNO fue lanzado en 2020. En ambos casos había un reconocimiento por parte de los estudiantes hacia la institución en el hecho de fomentar los campus, mirada que consideraba que tanto la UNM como la UNO se encontraban en una situación muy postergada con respecto a otras universidades. Además, las respuestas institucionales fueron más centralizadas y homogéneas entre las materias.

Más allá del campus, objeto privilegiado en los relatos estudiantiles, los entrevistados de la UNO y la UNM destacan que no hubo una respuesta institucional específica que atendiera a quienes no tenían dispositivos o internet, así como tampoco los estudiantes pudieron reconocer una propuesta institucional activa frente a la demanda de digitalización bibliográfica. En términos descriptivos, según la percepción estudiantil las respuestas institucionales fueron similares entre las distintas universidades. Jaime (20 años), que estudia enfermería en la UNO, en su relato menciona el funcionamiento del campus:

Vos entrás, te aparecen todas tus materias ahí y los profesores te van subiendo materiales, y vos tenés que descargarlos, que a veces cuesta, porque son muy pesados los materiales que te ponen o te ponen libros y no los podés descargar, porque son muy pesados y tenés que leerlos en el celu y te quedan los ojos como dos bolas rojas, porque no das más de lectura en el celular.

En el caso de la UNM, como menciona Juana (19 años), que estudia Trabajo Social, cada materia disponía de un aula virtual para subir material y las clases.

en el aula virtual, se especifica cada materia y una vez que vos entrás a la página de la materia te aparecen todas las comisiones y ahí cada profesor sube su clase. A veces el contenido es más general, entonces, todos usamos la misma bibliografía, los mismos libros y textos, pero cada profesor a veces agrega un video o cosas así. Y tenemos las clases igual por el campus, es así tipo videollamada.

En el caso de la UBA, Leticia (21 años), que estudia Trabajo Social, señalaba lo siguiente:

Depende de la materia. Yo tuve muchas que usaron el campus, porque ahí tenían la bibliografía digital, pero también muchas otras tenían la típica página de la materia que entrás y tienen ahí su bibliografía o muchas cosas estaban en Drive o por mail, es muy variado. Sí me pasó, por ejemplo, este cuatrimestre que me abrieron un aula virtual que era de la carrera de Ciencias Políticas, entonces, mi materia se quedó sin aula virtual y nunca se la abrieron, así que se manejó por Drive, no es tan grave, pero sí fue eso, como que nunca estuvo tan bien armado capaz, es muy básico, o que no te aparece también. Este cuatrimestre salió a la luz todo lo que estaba funcionando mal, porque o no te

aparecía el aula de tu materia o aparecías en la de otra cátedra o en la de otra carrera, así que fue un poco conflictivo.

Sin embargo, observamos diferente responsabilidad asignada a la institución en cada caso: mientras que los estudiantes de la UBA señalaban lo que entendían como falta de respuesta institucional de la universidad y que las respuestas fueron llevadas adelante por instituciones intermedias (cátedras, centros de estudiantes, docentes), los estudiantes de la UNO y la UNM percibían respecto de sus universidades un esfuerzo institucional en lanzar el campus y que funcione a pesar de los inconvenientes, tal como menciona Nicolás (26 años), estudiante de trabajo social de la UNM: “Al principio, fue algo más o menos, porque la plataforma recién se estaba haciendo, el campus virtual, y tenía muchas cosas que mejorar, porque te agarró desprevenido todo [...]. Pero después lo fueron mejorando más, mejor, y está bien”.

La implementación del campus y sus usos involucra aspectos que comprenden las culturas institucionales como las dinámicas docentes. Los y las estudiantes que describen una atomización de las prácticas docentes frente a otras experiencias más homogéneas dan cuenta de una cultura institucionalizada que descentraliza la propuesta pedagógica a los docentes o cátedras. Esto se observa, sobre todo, en la UBA. Algunos autores, como el caso de Marquina y Chiroleu (2015), o Santos Sharpe (2020), ya refirieron a esta impronta de la UBA.

Un segundo aspecto reiterado en los relatos estudiantiles sobre los cambios propuestos por la institución durante la pandemia refiere a los esquemas de correlatividades de las carreras. Cuando a las personas entrevistadas se les consultó sobre las dificultades relativas a la organización de la cursada, previas a la pandemia, un aspecto común mencionado fue el sistema de correlatividades⁵ y cómo ello “atrassa”, desde la perspectiva estudiantil, el egreso, particularmente en Enfermería, Nutrición y Trabajo Social (de ambas universidades), lo que ya era una preocupación para estudiantes previa a la pandemia. En el relato de Paula (20 años), que estudia Enfermería en la UNO, se muestra su preocupación por las correlatividades de las materias y las dificultades que esto conlleva.

Bueno, todas las materias específicas de la carrera tienen correlatividades, tienen su versión 1, 2, hasta 3. Y en cuanto a las únicas materias que no hay tanta imposición son las sociohumanísticas, esas podés hacerlas luego y no te va a atrasar en nada, pero las que son específicas de las carreras y las que tienen prácticas, esas atrasan mucho.

⁵ Con “esquemas de correlatividades” nos referimos a las asignaturas que tienen un orden de cursada secuencial en los planes de estudio. Por ejemplo, en Trabajo Social de la UBA, uno tiene que aprobar Práctica Profesional¹ para poder empezar a cursar Práctica Profesional 2.

En el contexto del covid-19, se abría una nueva problemática: muchas de las asignaturas con correlatividades eran con final obligatorio,⁶ o eran materias que involucraban prácticas (profesionales/laboratorios/anatomía, dependiendo la carrera). Con la pandemia, las evaluaciones finales y las prácticas fueron inicialmente suspendidas, pero a medida que esta se prolongaba la preocupación estudiantil generalizada era que no iban a poder avanzar en la carrera porque, al no aprobar los finales ni las prácticas, el esquema de correlatividades no les permitía seguir cursando materias más avanzadas del plan de estudios. Esta situación se observa, por ejemplo, en el relato de Jaime (20 años), estudiante de Enfermería de la UNO:

Yo me veía recibíendome de la carrera universitaria el año que viene, pero bueno, la pandemia me cortó las alas, me atrasó mucho. Yo venía preparando para dar dos finales ahora y resulta que la universidad no abrió mesa de exámenes, entonces, no los voy a poder dar, se me van a acumular dos finales más para diciembre junto con los que tengo ahora.

En relación con las materias prácticas, la dificultad es semejante, como relata Soledad (24 años), estudiante de Trabajo Social de la UBA: “Lo que tiene también es que tiene las prácticas que son anuales, y si de repente no llegaste con las correlatividades de esas prácticas anuales, es como un bajón porque es un año entero, es un montón”.

La respuesta institucional frente a esta problemática fue más homogénea si la comparamos con lo referido respecto a los campus virtuales. En este caso, las distintas personas entrevistadas aludieron a una primera instancia en la que las universidades especulaban con una vuelta a la presencialidad temprana, con lo cual suspendieron los finales y las prácticas hasta esa supuesta vuelta. Juana (19 años), que estudia Trabajo Social en la UNM, evidencia en su relato cierta incertidumbre sobre las formas de evaluación y la espera por el regreso a la presencialidad para evaluar.

Lo único que hicieron en esta etapa fue tomar trabajos prácticos, pero no ponen nota de nada, es como que vos lo entregaste y después eso cuenta, pero como nota conceptual, no te pueden poner una nota numérica. Y después, cuando se levante la cuarentena, nos van a tomar parciales que tengan tipo medio final, sería como tomar los dos parciales juntos, pero en uno y ahí nos ponen la nota después cuando vuelva todo.

Con la extensión de la pandemia, todas las carreras analizadas implementaron distintas medidas para destrabar el cuello de botella de estudiantes que no podían avanzar en sus cursadas. En algunos casos, como en la carrera de trabajo social de ambas universidades (UBA y UNM), se pudo rendir finales virtuales y realizar prácticas en grupos pequeños. En la UNO, permitieron rendir virtualmente los contenidos teóricos, mientras

⁶ En términos generales, el sistema de evaluación en las universidades argentinas consta de evaluaciones parciales durante la cursada y luego se rinde un final integrador de toda la materia luego de la cursada. Aprobar las evaluaciones parciales permiten al estudiante regularizar la materia, pero no la aprueba formalmente hasta rendir la instancia final.

que los prácticos se realizaban presencialmente. El caso más restrictivo fue el de nutrición de la UBA en donde, al momento de las entrevistas, no permitía finales virtuales, pero accedió a que los estudiantes pudiesen cursar materias correlativas sin haber rendido el final, lo cual fue una medida con una buena recepción entre los estudiantes.

Dentro de las dinámicas institucionales que, según los relatos de las personas entrevistadas, surgieron para dar continuidad al dictado de las clases remotas, los centros de estudiantes tuvieron un rol protagónico al canalizar las demandas que no fueron atendidas por otras áreas institucionales, ya sea en el aspecto académico, tecnológico o administrativo.

En el caso de la UNO, Jaime, estudiante de 20 años, de Enfermería y participante del Centro de Estudiantes, describe que como organización buscaron mantener una comunicación fluida con los estudiantes, principalmente a través de su página de Facebook, una plataforma de poco uso para la sociabilización estudiantil pero que, por la posibilidad que ofrece de armar grupos cerrados, armar calendarios y realizar búsquedas de publicaciones previas, se impuso sobre otras plataformas, complementada con WhatsApp.

Según el relato de Jaime y otros estudiantes, gracias a ello pudieron coordinar y llevar el material de estudio a quienes no tenían conexión a internet o dispositivos electrónicos.

Con el tema de la pandemia, el centro de estudiantes, junto con otros chicos, hicieron permisos para poder circular y poder llevarles a los chicos fotocopias a sus casas para que tengan el material. Hacemos sorteos de becas, por ejemplo, si los chicos no tienen computadora, tenemos una línea de teléfono para que ellos llamen y nosotros les tipeemos sus trabajos y se los reenviamos. Tenemos otras líneas que son cualquier consulta con materias, que por ejemplo yo ayudo con ciertas materias, como clases particulares, ayudar en trabajos prácticos, todo eso. (Jaime, enfermería, UNO, 20 años)

A su vez, también ayudaban a conseguir materiales explicativos para las diferentes materias y asesoraban en dudas específicas que pudieran surgir debido a la falta de respuesta del sector administrativo universitario. Esto observa Agustín al respecto:

me ayudaron un montón, a mí en las materias me ayudaron mucho, un archivo te lo pasaban. Yo más que no estoy en esto, por ahí me buscaban audios y me pasaban audios, les pedía a ellos y ellos me hacían buscar audios con otros chicos. Es como que se preocupan. (Agustín, enfermería, UNO, 44 años)

De esta manera colaboraron, en un periodo de menor sociabilidad estudiantil, a transmitir conocimiento que hace al oficio del estudiante universitario (Coulon, 2005), en especial para aquellos que recién comenzaban a estudiar y estaban atravesando la etapa de la “extrañeza”, de aprender a conocer los códigos y prácticas del mundo universitario, sin poder ir presencialmente a la universidad.

En el caso de la UNM, el Centro de Estudiantes brindó asesoramiento tanto académico como sobre el uso de las plataformas virtuales, y actuó de nexo entre estudiantes y profesores ante las demandas y reclamos de los primeros:

Sí, por la experiencia anterior y por la de ahora, con esto del covid fortalecieron mucho sus redes sociales. [...] [El Centro] ayuda un montón con respecto a reclamar las notas, si se cursaba en horario, si respetaban las clases los profesores, corregir, la modalidad de trabajo y todo eso, estuvieron recontrapresentes, porque ellos fortalecían el reclamo que le hacíamos a la universidad a través de una encuesta que nos fue pedida a mitad del cuatrimestre. (Clara, Trabajo Social, UNM, 33 años)

A diferencia de la UNO y de la UNM, donde existe un Centro de Estudiantes para toda la universidad, la UBA tiene uno por facultad. En el caso de las dos carreras analizadas, provenientes de dos facultades distintas, observamos que las respuestas fueron disímiles. En la carrera de Nutrición, el Centro de Estudiantes es descrito con un rol activo. Una de las entrevistadas, Florencia, forma parte de la organización del Centro y relata, tal como el caso de la UNO, que los grupos de Facebook fueron centrales para mantener la comunicación y responder mensajes y dudas de compañeros.

Por otro lado, en la carrera de Trabajo Social de la UBA, observamos que no había referencias al Centro de Estudiantes en los relatos a pesar de que estaban incluidas preguntas con relación a ello. La única referencia fue de Leticia, quien destaca que las agrupaciones “mandaban como *mails* para pasar información, que nos llegaban a todos y hacer grupos y esas cosas. Entonces, creo que intentaron estar activos, pero capaz tenías que estar muy atento también a querer participar de esas cosas”.

A pesar de que existen culturas institucionales distintivas, no se encontraron grandes diferencias en el rol que asumieron los Centros de Estudiantes, sobre todo entre la UNO y la UNM. Para los estudiantes fueron nodales las actividades que realizaron los Centros paliando dificultades académicas, materiales y tecnológicas, las cuales fueron difundidas a través de redes sociales. En cambio, en la UBA los relatos sobre los dos Centros de Estudiantes son disímiles. En nutrición destacaron la participación y el rol del Centro durante la pandemia, mientras que, en trabajo social, apenas se mencionó en las entrevistas. Sobre el caso de trabajo social de la UBA se pueden hacer dos lecturas: la primera, que efectivamente fue un Centro menos activo para responder demandas estudiantiles; la segunda, que las expectativas de los estudiantes de trabajo social respecto de su Centro sean mayores a lo que efectivamente hicieron. Finalmente, destacamos que durante la pandemia los Centros de Estudiantes funcionaron como intermediadores ante las dificultades que fueron surgiendo durante la cuarentena.

Respecto a las respuestas institucionales a la pandemia, estas se centraron en ofrecer o generalizar las herramientas virtuales que ya disponían (principalmente el campus) y resolver a nivel de carreras las dificultades relacionadas con los cuellos de botella que se generaban para poder avanzar en la cursada ante los esquemas de correlatividades. Sin

embargo, a pesar de las semejanzas entre universidades, los relatos estudiantiles de la UBA aludían a un menor trabajo institucional, mientras que a la UNO y a la UNM les reconocían el esfuerzo. Como aspecto diferenciador, en la UBA los campus virtuales fueron ofrecidos, pero la elección de su uso estaba delegado a cada cátedra; por otro lado, las dificultades relativas a las correlatividades, los finales y las prácticas quedaron como una definición de cada carrera.

Tácticas compensatorias estudiantiles

En el apartado anterior analizamos relatos respecto de las respuestas que las distintas instancias institucionales (a nivel universidad, carrera y Centros de Estudiantes) generaron en el contexto de pandemia para sostener el vínculo pedagógico.

Esas estrategias institucionales, más allá de si eran consideradas adecuadas o insuficientes por parte de los estudiantes, no actuaron aisladamente: en todos los casos, los estudiantes generaron tácticas compensatorias para sostener la cursada en un contexto excepcional. Sumado a los desafíos de la pandemia, tenemos que considerar a las dificultades habituales de la cursada del primer año en todo estudiante (Coulon, 2005; Pierella, 2021).

En el análisis de los acontecimientos biográficos, identificamos el funcionamiento de diversos soportes materiales o simbólicos, legítimos o invisibles, que intervinieron en la continuidad de los estudios en pandemia. Una táctica común a todas las experiencias estudiantiles, más allá de la universidad y de la carrera, es el armado de grupos de WhatsApp que, como comenta Lucía (21 años), estudiante de Nutrición de la UBA, eran utilizados para saldar dudas entre estudiantes. Estos grupos de WhatsApp algunas veces eran creados por los Centros de Estudiantes (que centralizaban la circulación de la información a través de sus redes como ejercicio de poder) y en otros casos eran creados por agrupaciones opositoras a la conducción del Centro o por estudiantes sin filiación partidaria directa.

Más allá de cómo se creaban, en principio queremos destacar estas plataformas como espacios de circulación de información. Sobre todo, al inicio de la pandemia, las dudas administrativas, las cuestiones relativas a las inscripciones de materias u otras temáticas generales que normalmente se saldaban en la oficina del estudiante, muchas veces no tenían respuesta. Los grupos de WhatsApp entre estudiantes sirvieron como un circuito de información alternativo, sostenido en la experiencia de estudiantes con más trayectoria y conocimiento del funcionamiento institucional. Asimismo, el WhatsApp se utilizaba para intercambiar información relativa a la cursada de las distintas materias, y complementar las interacciones estudiantiles que antes tenían lugar en los pasillos o bares universitarios, como menciona Valentina (26 años), estudiante de Trabajo Social de la UBA:

también tuvimos grupos de WhatsApp de cada materia, lo cual esto estuvo muy bueno porque nos apoyamos muchísimo entre los estudiantes, había algunos que también por la profesión estaban con laburos esenciales, entonces, no se podían unir a ver las clases.

Esto no quiere decir, sin embargo, que los grupos de WhatsApp reemplacen la presencialidad con relación a la sociabilización y al intercambio de información: es una táctica compensatoria, con características específicas. Por ejemplo, Clara (33 años), estudiante de Trabajo Social de la UNM, menciona que en las materias que tenían instancias de evaluación grupales, la conformación de grupos adquirió una dinámica más azarosa:

Una de las tres materias que cursé es Psicología y todos los trabajos eran grupales. Fue medio didáctico, entre comillas, porque fue elegir según el número de WhatsApp que me caía mejor, porque como no los tenía agendados a los compañeros, no los tenía las fotos, así que elegí tres al azar, tres mujeres.

En este caso observamos que las distintas dinámicas áulicas que se desarrollan a la hora de conformar grupos, desde observar los comentarios que otros estudiantes realizan en clase para ver si entienden o no la materia, o interactuar informalmente y a partir de ahí armar grupos en función de criterios de cercanía, calificaciones en evaluaciones, u otras razones, no aplicaron en la dinámica virtual durante 2020. Debido a que la mayoría de las personas entrevistadas eran estudiantes del primer año de sus respectivas carreras, no tuvieron la posibilidad de conocer personas previo a la pandemia y, por tanto, la conformación de grupos para las materias que así lo exigían fue con un mayor grado de azar.

Estas dinámicas estudiantiles se produjeron sin diferencias significativas entre los distintos tipos de instituciones y carreras. Sí observamos divergencias en cierta solidaridad estudiantil con quienes no tenían acceso a internet o computadora en la UNO y la UNM. No quiere decir que esta misma solidaridad no existiese en la UBA, sino que, entre las personas entrevistadas, no hubo nadie que haya interactuado con algún estudiante que no contase con una computadora familiar y con acceso a internet.

Esta mencionada solidaridad estudiantil queda ilustrada en el relato de Jaime (20 años), estudiante de Enfermería de la UNO: “Yo tengo un amigo que no tiene computadora, entonces, él hace sus trabajos prácticos, me manda fotos y yo se los tipeo y se los reenvío por WhatsApp”. Más adelante, en la misma entrevista, Jaime agrega otros ejemplos que dan cuenta de una dinámica similar:

Y después tengo otros que no tienen internet y me dicen “—Che, Jaime, ¿no tenés vos el Power de Fármaco que dice tanto de anestésicos locales? —Sí”, le mando una foto o un audio e intentamos armar una respuesta y así. Nos ayudamos un montón entre nosotros.

La solidaridad entre compañeros y compañeras también es señalada por Paula (20 años), que estudia Enfermería en la UNO:

En este caso, estamos como más unidos. Por WhatsApp tenemos grupos y cualquier duda la consultamos o cualquier trabajo que no podamos, por ejemplo, no sé, bajar algún tipo de bibliografía, siempre hay alguien que te está ayudando. Por suerte, esa comunicación entre los compañeros no se perdió.

La existencia de lazos sociales solidarios en sectores populares fue extensamente analizada cuando se estudió movilidad social. Como mencionan Paredes *et al.* (2020), “existen también numerosos estudios focalizados en actividades económicas de tipo informal y la organización comunitaria, que resaltan la importancia de la movilización de recursos a partir de lazos sociales” (p. 219). Podríamos decir, como paralelismo, que la existencia de un lazo social solidario entre estudiantes, sobre todo en los sectores con menos soportes de otros tipos (familiares, institucionales, de capital cultural), colaboró en sostener la cursada en pandemia.

No obstante, cabe aclarar que la existencia de esos lazos sociales solidarios como tácticas compensatorias para sostener la cursada durante la pandemia no implicó una crítica por parte de los estudiantes a la inexistencia de una propuesta institucional que diera respuesta a esas problemáticas específicas. En resumen, las tácticas se desarrollaron sin una responsabilización a la institución y sin un reclamo para que las instituciones generen mecanismos para facilitar la cursada de esos jóvenes.

Conclusiones

A partir de los relatos estudiantiles observamos percepciones diferenciales respecto a las estrategias institucionales, las acciones adelantadas por los Centros de Estudiantes y las tácticas compensatorias.

A nivel de universidades y carreras, los estudiantes identificaron respuestas similares frente a la pandemia: las distintas iniciativas para resolver los cuellos de botella que se generaban debido a los esquemas de correlatividades y la creación o dinamización de los campus virtuales. Respecto de esto último, mientras que la apropiación del campus era centralizada en la UNM y la UNO, en la UBA su uso o su complementación con otras herramientas fue una elección de cada docente o cátedra, lo que evidencia el grado de atomización de ciertas prácticas en esta universidad como parte de su cultura institucional. Esta atomización de las prácticas se observó también en instituciones intermedias como los Centros de Estudiantes. Esta distinción es central, porque da cuenta de que lo que marcaban Marquina y Chiroleu (2015) respecto de la estructura organizacional de las nuevas universidades, como fuertemente centralizadas y con baja autonomía relativa de las unidades académicas, se observa no solo a nivel facultades, sino también en los Centros

de Estudiantes y cátedras docentes. Sin embargo, lo que se observó en esta investigación que se suma a lo previo es que da cuenta de cómo ello constituye una experiencia estudiantil diferenciada y cómo, incluso cuando hay estrategias institucionales similares, las formas de vivenciarlas generan tácticas compensatorias disímiles.

Otro aspecto que se destaca de la investigación es el reconocimiento de la existencia de lazos sociales solidarios, a veces canalizados por los Centros de Estudiantes, otras por los propios pares, frente a la fragilidad material para sostener los estudios en algunos jóvenes que contaban con menos soportes de otros tipos (familiares, de capital cultural, entre otros). Es de destacar también que esas tácticas compensatorias se desplegaron sin una responsabilización institucional o sin un reclamo para que la institución genere mecanismos para facilitar la cursada de esos jóvenes, como se mencionó previamente. Esto permite interpretar que, al menos en determinadas instituciones del nivel de la educación superior, los estudiantes reconocen desigualdades estructurales o materiales que dificultan o imposibilitan la cursada, pero entienden que no es la universidad quien tiene que responder frente a ello.

Respecto de la experiencia estudiantil en los inicios, cabe enfatizar también que, al ser estudiantes del primer y segundo año, surgieron en las narrativas problemáticas propias de la adquisición del oficio del estudiante universitario exacerbadas por el marco de la pandemia. No solo no conocían la universidad, sino que tampoco conocían a sus compañeros y docentes; además de que la sociabilidad entre pares se dio de manera diferencial. Pero lo que más destacamos es que la circulación de información cambió con la pandemia: previo a ella se desarrollaba tanto en las oficinas institucionales como también en canales informales (transmisión interestudiantil en el café de la universidad, en los pasillos o en charlas informales en el aula). Con la virtualización, tanto los canales institucionales como los informales pasaron a otra esfera: la de las plataformas digitales, que tienen otras lógicas. El pasaje del momento de extrañeza al aprendizaje (Coulon, 2005) fue un proceso más difícil de adquirir con la modalidad remota, según los relatos estudiantiles. Esta dimensión requiere una mayor profundización en análisis subsiguientes.

Sin embargo, hubo elementos en común entre los relatos estudiantiles de todas las universidades, sobre todo en relación con las experiencias de aprendizaje entre materias teóricas y prácticas. Destacamos principalmente que los relatos estudiantiles tienen en común una desresponsabilización de la universidad respecto de las respuestas que dieron frente a la pandemia, y pusieron en primer plano las diferencias en torno a las experiencias de aprendizaje entre distintas materias o docentes, y así como también valoraron positivamente las iniciativas organizadas por el Centro de Estudiantes o autogestivas para compensar la falta de respuestas institucionales. Finalmente, queda para trabajos futuros analizar comparativamente lo ocurrido en otros países con relación a la experiencia estudiantil y sus tácticas compensatorias.

Referencias

- Andrade, H. y Pentito, R. (2016). *La creación de la Universidad Nacional de Moreno y su organización 2010-2013*. UNM Editora.
- Arias, M., Mihal, I., Lastra, K. y Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en la Argentina: un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(64), 47-69.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100004
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-23.
https://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PR-0029-3258.pdf
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.
- Buchbinder, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.
- Borgobello, A. y Espinosa, A. (2020). From research to intervention in educational context during pandemic times. *SIP Bulletin*, 107, 25-32.
<https://sipsych.org/publications/sip-bulletin/>
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-228). Unipe.
<https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Cárdenas Cárdenas, L., Ortiz Padilla, M. y Cárdenas Ortiz, L. (2021). Estrategias para la retención estudiantil implementadas antes y durante la pandemia en la Universidad del Atlántico (Barranquilla, Colombia). *Congresos CLABES*.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3423>
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Coulon, A. (2005). *El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria*. Antrophos.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- De Donini, A. (2018). Políticas institucionales para favorecer la retención en los primeros años de la vida universitaria. En A. Pogré, A. de Gatica, A. L. García y G.

- Krichesky (coords.), Los inicios de la vida universitaria. Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior (pp. 17-38). Teso.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García de Fanelli, A. (2015). Graduación con equidad en las universidades argentinas. En N. Mainero y C. Mazzola (comp.), *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (pp. 251-262). Miño y Dávila.
- García de Fanelli, A. y Adrogué, C. (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la Educación Superior: reflexiones desde el Cono Sur. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(96), 1-38.
- Lago, L., Sanabria, J., Ronconi, P. y Zuluaga, P. (2021). Jóvenes y pandemia: experiencias estudiantiles en Chubut. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 15(e054), 1-16.
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/6780>
- Lion, C., Schpetter, A. y Weber, V. (2022). *Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria*. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12(24), 36-48.
- Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, (43), 7-16.
- Meccia, E. (2020). Cuéntame tu vida. Análisis sociobiográfico de narrativas del yo. En E. Meccia (dir.), *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas* (pp. 63-96). Eudeba-UNL.
- Núñez, P. y Fuentes, S. (comps.) *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Homo Sapiens Ediciones.
- Paredes, D., Carrascosa, J. y Lazarte, L. (2020). Lazos sociales: una mirada desde el análisis de clases sociales. En R. Sautu, P. Boniolo, P. Dalle y R. Elbert (eds.), *El análisis de clases sociales. Pensando la movilidad social, la residencia, los lazos sociales, la identidad y la agencia* (pp. 215-253). Clacso-IIGG.
- Pierella, M. P. (2021). El ingreso a la universidad en tiempos de pandemia. Experiencias estudiantiles en torno a la virtualidad [Ponencia]. Congreso Internacional Ingresos e Ingresantes a la Universidad. Universidad Nacional de Río Negro, 22 de febrero-5 de marzo.
- Ramos Duarte, S., Bouzó, A. y Santiviago, C. (2021). Estrategia de apoyo estudiantil en tiempos de pandemia. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 8(1), 35-44. <https://doi.org/10.29156/inter.8.1.5>

-
- Remedi, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi Allione (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (pp. 25-58.). Plaza y Valdez.
- Santos Sharpe, A. (2020). *Relatos de la discontinuidad de los estudios universitarios. Un análisis comparado de experiencias estudiantiles en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires*. Editorial Teseo.
<https://www.teseopress.com/discontinuidadestudiosuniversitarios/>
- Santos Sharpe, A. (2022). La universidad en sus límites. La virtualidad y la experiencia estudiantil. En P. Semán y F. Navarro (comps.), *Dolores, experiencias, salidas. Un reporte de las juventudes durante la pandemia en el AMBA* (pp. 141-162). RGC Libros.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). (2019). *Anuario de estadísticas universitarias argentinas*.
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>
- Semán, P. y Navarro, F. (orgs.). (2022). *Dolores, experiencias, salidas. Un reporte de las juventudes durante la pandemia en el AMBA*. RGC Libros.