



Integración, estrategias y subjetividad: estudiantes universitarios en la educación remota de emergencia

Yazmín Cuevas Cajiga, Catalina Gutiérrez López
y Olivia Mireles Vargas

educación

issue

El covid-19 irrumpió de súbito en el planeta entero, trastocó cada aspecto de la existencia, puso a prueba a nuestras sociedades y sacó a la luz sus limitaciones. La educación fue de los ámbitos más afectados pues uno de sus componentes esenciales y que dábamos por sentado, la presencialidad, desapareció de la noche a la mañana. Documentar y analizar los múltiples efectos de la pandemia en las vidas de los estudiantes universitarios es el propósito de este libro. Mediante extensas entrevistas sus autoras —que se cuentan entre las mayores expertas en representaciones sociales en México— encontraron que, además de los problemas habituales emanados de la emergencia sanitaria, los alumnos enfrentaron desafíos propios de sus futuras profesiones. La manera en que los resolvieron, sus errores o aciertos e incluso sus miedos y debilidades estuvieron marcados por las características de su incipiente identidad profesional. A través de un estudio a la vez muy humano y académicamente riguroso, esta obra es muestra de una resiliencia universitaria que avanza, se adapta y prospera.

Integración, estrategias
y subjetividad:
estudiantes universitarios
en la educación remota
de emergencia

iisue.
unam.mx/
publicaciones

DOI: <https://doi.org/xxxxxxx>

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

Integración, estrategias y subjetividad: estudiantes universitarios en la educación remota de emergencia

Yazmín Cuevas Cajiga, Catalina Gutiérrez López
y Olivia Mireles Vargas



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2025

Catalogación en la publicación UNAM

Nombres: Cuevas Cajiga, Yazmín Margarita, autor. | Gutiérrez López, Catalina, autor. | Mireles Vargas, Olivia, autor.

Título: Integración, estrategias y subjetividad : estudiantes universitarios en la educación remota de emergencia / Yazmín Cuevas Cajiga, Catalina Gutiérrez López y Olivia Mireles Vargas.

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2025. | **Serie:** IISUE educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2275465 | ISBN 978-607-587-857-7.

Temas: Universidad Nacional Autónoma de México -- Alumnos. | Enseñanza a distancia -- México. | Enseñanza basada en el uso de la web -- México. | Internet en la educación superior -- México. | Distanciamiento social (Salud pública) y educación -- México. | Pandemia de COVID-19, 2020-2023 -- Aspectos sociales -- México.

Clasificación: LCC LE7.M62.C84 2025 | DDC 378.72—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinación editorial

Jonathan Girón Palau

Cuidado de la edición

Enrique Saldaña Solís

Edición digital

Jonathan Girón Palau

Diseño de cubierta

Diana López Font

Primera edición: 2025

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
alcaldía Coyoacán, 04510, Ciudad de México
www.iisue.unam.mx
Tel. 56 22 69 86

DOI: <https://doi.org/xxx>

ISBN (PDF): 978-607-xxxxx

ISBN (impreso): 978-607-587-857-7



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México/Made in Mexico

ÍNDICE

- 9 Introducción
- 15 Coordenadas de la indagación: educación remota de emergencia en la UNAM y experiencia escolar
- 41 Estudiantes del área 1: del caos al orden, autoaprendizaje y apoyo para continuar
- 73 Estudiantes del área 2: la búsqueda por adquirir conocimientos prácticos
- 105 Estudiantes del área 3: el privilegio de ser estudiante universitario durante la pandemia
- 137 Estudiantes del área 4: ser estudiante sin ir a la escuela (entre paros y pandemia)
- 163 Consideraciones finales: lo común y lo diverso en la experiencia escolar en la ERE
- 183 Referencias
- 205 Siglas y acrónimos
- 209 Las autoras

Introducción

Este libro es el resultado de un proyecto de investigación que tuvo el propósito de comprender la experiencia escolar de los y las estudiantes de licenciatura¹ de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ante los desafíos que representó trasladarse de una educación presencial a una remota a raíz de la crisis impuesta por el covid-19. Los primeros resultados de la indagación se reportaron en el libro *Estudiantes de educación superior. Experiencias, emociones y procesos formativos durante la pandemia por covid-19* (Cuevas, Gutiérrez y Mireles, 2024). Otras investigaciones (Agüero *et al.*, 2021; Meneses-Reyes, Pogliaghi y López-Guerrero, 2023, Díaz-Barriga-Arceo *et al.*, 2022) llegaron a conclusiones semejantes: las trayectorias formativas de los estudiantes de la UNAM se afectaron principalmente por la carencia de recursos económicos y tecnológicos. Además, se identificaron otros efectos que imprimieron mucho peso a la experiencia estudiantil en pandemia, principalmente la falta de socialización presencial entre alumnos. En ocasiones ésta les produjo ansiedad, tristeza y depresión, lo que se considera como *la otra pandemia*, una que es invisible.

En este sentido, algunos estudios (ANUIES, 2022; Agüero *et al.*, 2021) también han reportado que los estudiantes de educación superior, que durante más de dos años siguieron sus cursos a distancia, consideraron que sus aprendizajes disminuyeron por las débiles condiciones tecnológicas y materiales para seguir sus clases desde

1 Tanto la investigación como el libro que se presenta reconocen la trascendencia de la categoría del *género* como una dimensión sociocultural indispensable para comprender las problemáticas educativas contemporáneas. A efectos de facilitar lectura, en adelante se emplea la redacción en masculino gramatical, sin menoscabo de esta categoría.

casa, la ausencia de prácticas de laboratorio y talleres, así como por la limitada interacción con compañeros y maestros.

Pero esto no sólo ocurrió en la UNAM: en una revisión detallada de la producción académica sobre educación superior y pandemia, tanto en México como en América Latina, en la que se recuperaron y organizaron 169 documentos publicados de 2020 a 2023, se encontraron 102 trabajos sobre lo ocurrido con los estudiantes durante el periodo de confinamiento. En Argentina, Chile, Brasil, Perú, República Dominicana y Colombia también se visibilizaron los efectos que produjo el confinamiento en los estudiantes de educación superior. Algunos de los temas abordados fueron las consecuencias negativas en el bienestar psicológico y la salud mental (Lovón y Cisneros, 2020; Bello-Castillo *et al.*, 2021; Puraiyan *et al.*, 2022), las percepciones y expectativas sobre la educación virtual y el rendimiento académico (Valdivieso, Burbano y Burbano, 2020; Avendaño, Luna y Rueda, 2021), los retos y efectos del uso de las tecnologías para la enseñanza y la brecha digital (Hernández, Prada y Mariño, 2021; Condori *et al.*, 2021). De igual forma, se llevaron a cabo algunos acercamientos a las experiencias durante la crisis sanitaria en los que se describen las vivencias de los estudiantes (Barbey, Cavallo y Monjelat, 2022; Iño, 2021; Morán, Álvarez y Manolakis, 2021).

Conviene señalar que, en gran parte de las investigaciones revisadas, se observaron dos constantes. La primera fue que estuvo ausente —o con una débil presencia— un marco teórico vinculado a la metodología y a la interpretación de resultados. Asimismo, predominaron las metodologías cuantitativas, que utilizaron el tratamiento estadístico para reportar la información recabada mediante cuestionarios, algunos de los cuales usaron escalas estimativas.

La siguiente constante fue que la mayoría de las indagaciones situadas se enfocaron a estudiar una o dos carreras en específico, lo que impidió hacer contrastes que permitieran tener una visión más amplia de lo acontecido. Esto podría explicarse porque los estudios se llevaron a cabo en un momento álgido de la pandemia, en se espacios escolares cercanos al investigador y en donde los cuestio-

narios se erigieron como una forma factible de recuperar datos en medio del confinamiento.

En fin, ahora debemos dar paso a indagaciones más finas, que permitan comprender cómo se trastocaron las prácticas escolares y subjetividades del alumnado, que contemplen dimensiones como el género, el grupo social, el tipo de carrera y su incidencia en la formación profesional. En este sentido, coincidimos con Meneses-Reyes, Pogliaghi y López-Guerrero (2023: 23) en que se necesita “explorar qué ha pasado con las y los jóvenes estudiantes en nuestra universidad durante distintos momentos impuestos por la pandemia de covid-19 [...] en tanto sujetos centrales de la vida universitaria para tomar decisiones institucionales”.

Por tal razón, el propósito de esta obra es mostrar las experiencias escolares de los estudiantes de licenciatura de la UNAM de acuerdo con el área de conocimiento de sus carreras valiéndonos de un acercamiento metodológico cualitativo. Es decir, poner acento en las particularidades que derivan de los planes y programas de estudio, así como de las exigencias formativas propias de cada profesión.

De este modo, se consideró como participantes de investigación a 72 estudiantes inscritos en carreras de las cuatro áreas de conocimiento de la UNAM, a saber, a) área 1: Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías; b) área 2: Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; c) área 3: Ciencias Sociales; d) área 4: Humanidades y Artes. El propósito fue comprender las coincidencias y las divergencias de las experiencias escolares de los alumnos de cada una de éstas.

Los hallazgos que presentamos aportan información relevante y sustantiva sobre el actor protagónico de la UNAM (el estudiante de licenciatura), en un momento de disrupción universitaria pues, además de la educación remota que la pandemia hizo forzosa, en esta institución, entre 2020 y 2021, tuvo lugar un par de movimientos sociales, uno estudiantil contra la violencia de género y otro de profesores de asignatura ante los problemas de pago. Ambos llevaron a que distintas escuelas y facultades detuvieran por algún tiempo sus actividades académicas a distancia (ver p. 26).

Así, en este libro se encontrarán las diferentes visiones de los estudiantes sobre la educación remota de emergencia, las estrategias que generaron estos actores para continuar con su formación universitaria, las dificultades que enfrentaron en los cursos virtuales, los aprendizajes que construyeron, las emociones que experimentaron, su relación formativa con sus profesores y los vínculos de amistad entre sus compañeros de carrera. En suma, en esta obra documentamos las vivencias del estudiantado universitario en un momento inédito para la sociedad contemporánea.

La obra se organiza en seis capítulos. Conviene señalar que en los dedicados a las cuatro áreas de conocimiento se ofrece la contextualización y la especificidad de los planes y programas que caracterizan cada una, así como su implicación en la construcción de la experiencia de los estudiantes en la ERE (educación remota de emergencia):

- 1) *Coordenadas de la indagación: educación remota de emergencia en la UNAM y experiencia escolar.* Se presenta el contexto particular de la universidad durante la pandemia y se da cuenta de los cambios ocurridos desde las acciones iniciales de atención a la emergencia, las estrategias adoptadas y el regreso con la modalidad híbrida. Lo anterior sirve para conocer el escenario complejo por el que transcurrieron los días signados por la enfermedad y el cierre presencial de las instalaciones universitarias. Se pone de manifiesto que los actores educativos interactúan en condiciones específicas que van configurando su experiencia. De la misma manera, en esta sección se explican los fundamentos teóricos que se adoptaron y la estrategia metodológica que se siguió para lograr los objetivos de la indagación.
- 2) *Estudiantes del área 1: del caos al orden, autoaprendizaje y apoyo para continuar.* Esta área agrupa carreras que demandan pensamiento abstracto y dominio de la tecnología. Algunas de ellas precisan actividades de enseñanza en laboratorios, talleres y prácticas de campo, mientras que otras tienen como centro el trabajo en el salón de clases. Aun cuando esto marca algunas diferencias, se muestra que la experiencia escolar de los estu-

diantes del área 1 se distinguió por enfrentar el caos inicial para después construir estrategias para seguir sus cursos a distancia donde fue esencial el autoaprendizaje.

- 3) *Estudiantes del área 2: la búsqueda por adquirir conocimientos prácticos.* Los planes de estudios de esta área atienden la formación de conocimientos aplicados con seres vivos y la materia, de suerte que en los cursos es esencial hacer uso de equipos especializados y prácticas en clínicas, laboratorios y talleres. Para estos estudiantes, su experiencia escolar en la ERE estuvo marcada por la falta de clases prácticas y la preocupación por adquirir aprendizajes. Ante tal situación, estos actores echaron mano de recursos como organizar grupos de estudio, prepararse por su propia cuenta con la revisión de videos e incluso trabajar en consultorios privados para aprender procedimientos médicos u odontológicos.
- 4) *Estudiantes del área 3: el privilegio de ser estudiante universitario durante la pandemia.* Las carreras de esta área forman conocimientos sobre administración, economía, sociología y derecho para comprender las problemáticas de la sociedad. La lectura, escritura y el desarrollo de investigaciones son actividades recurrentes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes consideraron que su experiencia escolar ante la ERE se distinguió por ostentar condiciones de privilegio para seguir en la UNAM frente a los grupos desfavorecidos que debieron dejarla debido a las condiciones socioeconómicas que agudizó el covid-19. En la configuración de esta experiencia tuvieron mucho peso los conocimientos profesionales de los estudiantes sobre las desigualdades sociales.
- 5) *Estudiantes del área 4: ser estudiante sin ir a la escuela (entre paros y pandemia).* Los alumnos de esta área se dedican a la comprensión del ser humano y sus diversas expresiones artísticas, culturales e históricas. Por lo tanto, las principales actividades de enseñanza son la lectura, la discusión grupal y la escritura y, en algunas carreras, la ejecución artística es altamente relevante. Los estudiantes del área 4 consideraron que, con la pandemia, los paros estudiantiles y la ERE se desesta-

bilizó su sentido de ser estudiantes de la UNAM. Sin embargo, estos actores proyectaron concluir su formación profesional en medio de un periodo convulso para la humanidad, por lo que siguieron estrategias como el estudio personal.

- 6) *Consideraciones finales: lo común y lo diverso en la experiencia escolar en la ERE.* La obra cierra con las consideraciones finales, en donde se analizan las coincidencias y divergencias de la experiencia escolar que se observaron entre los estudiantes de las cuatro áreas. Además, planteamos recomendaciones para los tomadores de decisiones en aras de que la universidad encamine esfuerzos para llevar a cabo acciones en beneficio del estudiantado y, por ende, de la institución misma después de la crisis sanitaria. Asimismo, se enuncian también algunos retos en la perspectiva de la justicia social.

Coordenadas de la indagación: educación remota de emergencia en la UNAM y experiencia escolar

La experiencia escolar tiene como marco la institución educativa de adscripción de los actores involucrados. Por tal razón, el propósito de este primer capítulo es mostrar el contexto particular que experimentó la UNAM durante el confinamiento por la enfermedad conocida como covid-19 (*coronavirus disease 2019*). Se explica el proceso que siguió la educación a distancia como mecanismo para continuar con la formación de los estudiantes. Se revisan también los distintos paros estudiantiles y del profesorado que tuvieron peso en la configuración de la experiencia escolar del alumnado. Asimismo, se exponen las coordenadas teóricas y metodológicas que orientaron la investigación.

AFECTACIONES POR COVID-19 EN LA UNAM: ENTRE LA EDUCACIÓN REMOTA Y LA HÍBRIDA

Para comprender la trascendencia que tuvo el cierre de la educación presencial y la incorporación a la educación remota en la experiencia escolar de los estudiantes de licenciatura de la UNAM es conveniente hacer una revisión del contexto por el que pasaban estos actores. Como es bien sabido, desde finales de noviembre y principios de diciembre de 2019 se reportaron los primeros casos de covid-19. En esos momentos China era el país más afectado. Para enero y febrero de 2020, el virus SARS-COV-2 (*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*), causante de la enfermedad, arribó a las poblaciones de Europa y enseguida a América, de suerte que el 11 marzo de ese año la Organización Mundial de la Salud

(OMS) declaró que existía una pandemia. Para ese momento no se tenían en claro las vías de contagio, tampoco los medios para diagnosticar de forma temprana la enfermedad ni mucho menos los medicamentos para hacerle frente.

Por consecuencia, la OMS y los gobiernos de cada país establecieron, en la medida de sus posibilidades, ciertos cuidados que necesitaba seguir la población: lavado de manos frecuente, uso de cubrebocas, desinfección de superficies, objetos y mercancías, ventilación en los hogares, evitar aglomeraciones y el distanciamiento físico. Esta última medida implicó rehuir el contacto personal, lo que derivó en la interrupción parcial o total de actividades grupales y colectivas, tales como el trabajo en oficinas, los eventos deportivos, los vuelos nacionales e internacionales, las celebraciones o los festivales y conciertos y, por supuesto, las actividades escolares.

En la UNAM las instalaciones permanecieron cerradas al estudiantado entre marzo de 2020 y julio de 2021; posteriormente, a partir de septiembre de 2021 de forma parcial, gradual y con control de aforos se abrieron algunas escuelas y facultades. El regreso generalizado de los estudiantes de licenciatura se dio hasta agosto de 2022. Para revisar cómo pasaron estos 28 meses para esta institución y su comunidad estudiantil a continuación se hace un recorrido organizado en tres etapas.

Primera etapa: atención a la emergencia

En un comunicado del 16 de marzo de 2020, la UNAM informó la decisión de suspender progresivamente (entre el 17 y el 23 de marzo) las actividades de docencia, investigación y difusión con el propósito de resguardar a la comunidad universitaria ante la pandemia de covid-19 (UNAM, 2020c). La rectoría anunció que cada escuela y facultad decidiría los plazos y modalidades para atender la enseñanza de los estudiantes.

Se debe comprender que, de forma global y nacional, se desconocía el alcance que tendría la crisis sanitaria, no sólo en términos de salud, sino sociales, económicos y emocionales. Por tal razón, todas las instituciones escolares del país, entre ellas la universidad

de marras, carecían de un plan para atender a los estudiantes a distancia. En este sentido las autoridades de la UNAM advertían:

En todos los casos se prestará especial atención a que la interrupción de actividades académicas presenciales no cancele la posibilidad de los alumnos [de] cumplir con los estudios que el ciclo escolar demanda, por lo que se propiciarán las condiciones para facilitar las labores de enseñanza-aprendizaje desde los domicilios (UNAM, 2020c).

Debido a la instrucción tan abierta, cada escuela y facultad improvisó varias estrategias de atención al alumnado, principalmente que los profesores echaran mano de sus conocimientos sobre diversos recursos digitales y redes sociales, si es que los tenían, para mantener comunicación con sus estudiantes y seguir con los cursos. Por su parte, el estudiantado trató de proseguir con su semestre o año escolar con las tecnologías y conexiones a internet de las que disponían. De suerte que 217 808 alumnos de licenciatura de 129 carreras (UNAM, 2020a) permanecieron en sus espacios habitacionales para continuar sus clases mediante las redes sociales y diferentes plataformas digitales que la UNAM puso a su disposición, a partir del 25 de marzo de ese año, en el portal Campus Virtual. Este último fue esencial durante el cese de la educación presencial, ya que los recursos asincrónicos (Classroom, Moodle, Blackboard) y sincrónicos (Meet, Zoom, Webex Meetings) pudieron ser usados sin pago ni límite de tiempo por el profesorado de la institución. En este espacio también se ofrecían tutoriales para aprender a emplear las diferentes plataformas digitales, recomendaciones didácticas para la docencia universitaria a distancia, lo que permitió a los maestros conocer y usar las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC).

A finales de junio de 2020, la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) aplicó un cuestionario a 513 profesores para explorar cómo se habían adaptado a la docencia en los primeros momentos de traslado de una educación presencial a una remota (Sánchez *et al.*, 2020). Entre los resultados destacó que 40 por ciento de los maestros de

licenciatura hizo ajustes a su práctica de enseñanza para trabajar a distancia, pero 35 por ciento continuó con el desarrollo de sus actividades tal y como lo hacía en la modalidad presencial. Este dato es revelador de que el principal problema de la educación a distancia universitaria, en la pandemia, era que se requería establecer estrategias de aprendizaje autónomo, evaluaciones de orden formativo y sumativo, así como evitar clases expositivas muy prolongadas. Estas estrategias, por la coyuntura, no se habían tenido en consideración entre el profesorado. Por tal razón, los maestros encuestados destacaron que necesitaban formación y actualización en enseñanza virtual. Además, señalaron que sus estudiantes tenían problemas para seguir las clases a distancia a causa de situaciones financieras, limitaciones de ancho de banda de internet, falta de dispositivos electrónicos personalizados para desarrollar su trabajo formativo y conflictos de orden emocional por las condiciones impuestas por la pandemia. Al respecto, la siguiente cita es ilustrativa: “si bien los docentes pudieron salir adelante con su trabajo de enseñanza, la significatividad para el trabajo con sus estudiantes puede estar comprometida” (Sánchez *et al.*, 2020: 23).

Ante tales retos y para dar cumplimiento a la conclusión del ciclo escolar que se desarrollaba, el 5 mayo de 2020 el Consejo Universitario amplió las fechas de los calendarios semestrales y anuales a fin de permitir la entrega de actividades académicas por parte de los estudiantes y que los profesores emitieran las evaluaciones de sus cursos. En julio de ese año la UNAM entró en receso de vacaciones de verano con la incertidumbre de un posible regreso a clases presencial en el siguiente otoño.

Segunda etapa: estrategias institucionales y la ERE

Hacia finales de julio de 2020 los contagios por covid-19 se incrementaron por todo el planeta y era claro que el distanciamiento se alargaría por un tiempo considerable. Ante esto, las autoridades de la UNAM implementaron tres grandes estrategias:

- *Primera estrategia:* consistió en el desarrollo acelerado de un programa de actualización docente y de disposición de recursos digitales para la atención de la enseñanza. Para tales propósitos, se creó la CUAIEED, cuyo propósito era hacer eficaz el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las TAC en la enseñanza en pandemia. Además, la Dirección General de Bibliotecas modificó su denominación por la de Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de la Información (DGBSDI) con la finalidad de acelerar la puesta a disposición en línea de colecciones bibliográficas y hemerográficas a la comunidad universitaria (Hernández, 2020). En la misma línea, la Dirección de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) ofreció cursos a los docentes sobre el uso de TIC y TAC. En particular, las autoridades estaban atentas a que los maestros se familiarizaran con plataformas como Classroom, Moodle o Zoom y que desarrollaran planeaciones didácticas y evaluaciones de los estudiantes a través de medios digitales y con enfoques centrados en el aprendizaje (Sánchez, 2023). Adicionalmente, las escuelas y facultades brindaron cursos a sus académicos según las necesidades específicas de su área de conocimiento. Se debe advertir que, aunque la participación en estas actividades fue de carácter voluntario, se estima que 8 000 docentes (de bachillerato, licenciatura y posgrado) tomaron algún curso (Lomelí, 2022).
- *Segunda estrategia:* se atendieron los problemas de la brecha digital del alumnado con el Plan de Emergencia de Apoyo Estudiantil para Mejorar su Capacidad de Conectividad y Aprendizaje a Distancia. Así, se pusieron a disposición 20 000 tabletas con datos para estudiantes que tuvieran dificultades económicas, se habilitaron siete centros PC-PUMA —proyecto de la UNAM mediante el cual se facilita la incorporación y el uso de las tecnologías de la información y comunicación a la academia, la investigación y al proceso enseñanza-aprendizaje—, que después serían 14, en diferentes zonas de la ciudad y el Estado de México para que los alumnos acudieran e hicieran uso de computadoras y conexión a internet (UNAM, 2020b). Además,

se asignaron 12 000 becas estudiantiles por 316 pesos para el pago de servicios de internet.

- *Tercera estrategia:* estribó en reactivar algunos de los procesos académicos y administrativos de la UNAM, lo que permitió que los distintos órganos colegiados (tales como el Consejo Universitario, los consejos técnicos o los consejos académicos de área, por mencionar algunos) sesionaran en aulas virtuales, realizar trámites de servicios escolares (inscripciones, cambios de grupo u horario, revisiones de estudios, entre muchos más), así como procedimientos para dar cauce a las denuncias por violencia de género, la protección de derechos universitarios, garantizar el orden y la disciplina universitaria. De esta manera, se dio curso a ciertas actividades sustanciales, como la titulación de estudiantes, la asignación de becas y la liberación del servicio social, para así propiciar cierta fluidez en las actividades que desarrolla la UNAM de forma presencial.

Estas tres estrategias vislumbraban que el regreso a las aulas universitarias tomaría mayor tiempo. En este sentido, el rector Enrique Graue Wiechers advirtió:

Nos queda claro que sea cual fuese la fecha de regreso a las actividades, éste no podrá ser con aforo y con las características con las que operábamos antes de la contingencia [...] Regresaremos cuando existan condiciones a nuestro alcance para proteger a la comunidad (UNAM, 2020d: 38).

Así, se impuso la certidumbre de que la formación del estudiantado continuaría a la distancia, quizá para algunos, en el mejor de los casos, con mayor conectividad y con un profesorado con conocimientos de las TIC y TAC. Se instauró entonces un estilo de enseñanza denominado Educación Remota de Emergencia o ERE (Hodges *et al.*, 2020; Sánchez *et al.*, 2020), que se caracterizó por mudar de forma súbita la enseñanza presencial a diferentes plataformas sincrónicas y asincrónicas. No obstante, las estrategias que

prevalecieron eran las de la educación presencial, poco pertinentes para los ambientes virtuales, por ejemplo, las clases expositivas de más de 50 minutos de parte del profesor (Lomelí, 2022; Díaz-Barriga, 2021). Además, en este esquema el desarrollo de procesos y procedimientos de aprendizajes de conocimientos aplicados tuvo serias limitaciones, verbigracia, las actividades que se desarrollaban en laboratorios y talleres, así como las prácticas artísticas, de campo y clínicas (Sánchez, 2022).

Para seguir en educación remota la UNAM empleó las plataformas digitales del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) cuyo propósito es ofrecer formación a estudiantes que se interesan en seguir sus cursos de manera virtual (Lomelí, 2022). Los programas de licenciatura del SUAYED cuentan con planes de estudios anclados en un modelo pedagógico cuyo peso recae en el autoaprendizaje y donde el maestro orienta los procesos mediante estrategias específicas. Por consecuencia, la principal traba de la enseñanza remota que siguió la universidad fue la ausencia de un modelo pedagógico y didáctico pertinente, así como la falta formación de los profesores en éste, lo que ocasionó que las prácticas escolares se concentraran en la presentación de tareas por parte de los alumnos y un número importante de horas frente a los dispositivos electrónicos para tomar clases expositivas. De acuerdo con Díaz-Barriga (2021: 21) con la educación remota

El uso de tecnologías digitales no se realiza atendiendo a una perspectiva didáctica, en general se están empleando para reproducir el modelo de docencia centrado en la exposición, en la realización de tareas o trabajos y en formulación de preguntas a los alumnos.

Tanto el distanciamiento físico como la ausencia de un modelo pedagógico robusto y congruente para la enseñanza remota provocaron consecuencias en el estudiantado de licenciatura. Según el reporte *La educación remota digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama general* (Agüero et al., 2021), donde se encuestó a 9080 estudiantes de licenciatura, 58 por ciento de éstos consideró que durante la ERE su aprendizaje fue deficiente, 68 por ciento

estimó que las tecnologías generaban mayores desigualdades en el aprendizaje y 64 por ciento incrementó el tiempo dedicado a la realización de actividades académicas (lecturas, tareas, ejercicios).

Trabajos de índole más cualitativa han apuntado que los alumnos de este nivel consideraron que la educación virtual propiciaba una saturación de tareas sin necesariamente ofrecer sentido y propósito para la construcción de aprendizajes. Destacan también las carencias de formación en conocimientos aplicados. Además, ciertos estudiantes experimentaban rechazo a las clases por medios digitales (Díaz-Barriga-Arceo *et al.*, 2022), lo cual se sumó al desajuste de rutinas y hábitos estudiantiles, de ahí que estos actores tomaban las clases sincrónicas desde su cama y haciendo otras actividades (López y Rodríguez, 2024); es decir, sin un encuadre pedagógico (Dussel y Páez, 2022). La siguiente cita es esclarecedora:

La mayor parte del estudiantado permanece con las cámaras apagadas o no responde a las preguntas e invitaciones a participar por razones diversas —dificultades de conectividad, vergüenza, no querer que se vea su espacio doméstico, porque están realizando otras actividades en paralelo (Meneses-Reyes, Pogliaghi y López-Guerrero, 2023: 28).

Por lo demás, se truncaron las trayectorias escolares de ciertos estudiantes de educación superior: en septiembre de 2020 se estimó que 10 por ciento de los alumnos de licenciatura de la UNAM interrumpieron su formación por motivos relacionados con la pandemia (Moreno, 2020). Díaz-Barriga-Arceo *et al.* (2022) realizaron un estudio con 268 estudiantes de la Facultad de Psicología que solicitaron suspensión temporal en la carrera del mismo nombre entre los semestres 2021-1 y 2021-2 (de septiembre de 2020 a julio de 2021). Los autores encontraron que esto ocurrió a causa de condiciones socioeconómicas, limitaciones de sus dispositivos digitales y conexión a internet, situaciones socioemocionales y problemas en la formación académica de los estudiantes.

En este segundo momento, cuando la sociedad, y en particular la comunidad de la UNAM avizoró que el distanciamiento físico por

el virus del covid-19 se alargaría, se comprendió la trascendencia de los espacios escolares para el desarrollo de la enseñanza, los aprendizajes, la vida académica y social. Asumir esta situación no fue fácil. Los maestros tuvieron retos para trasladar sus clases presenciales a la virtualidad, mientras que, para los alumnos, seguir su formación en un esquema remoto causó incertidumbre.

Ahora bien, el 12 de diciembre de 2020 se aprobó en Estados Unidos, para uso de emergencia, la vacuna contra el covid-19 de Pfizer-Biontech, lo que permitió combatir la enfermedad. En los siguientes meses se aprobaron otras más (Orellana y Guerrero, 2021). Cada nación, de acuerdo con sus recursos, realizó compras de estos biológicos e inició las estrategias de inmunización para sus poblaciones. En México las primeras vacunas llegaron el 23 de diciembre de 2020. La inoculación se diseñó por grupos de edad de forma progresiva: a) personal de salud, b) adultos mayores de 60 años, c) personas con comorbilidades, d) adultos de entre 50 y 59 años, e) personal docente, f) personas entre 40 y 49 años y g) el resto de la población (jóvenes, adolescentes y niños) (Orellana y Guerrero, 2021). Así pues, los estudiantes de licenciatura, que usualmente se encuentran entre 17 y 23 años, se contemplaron como los últimos grupos en ser vacunados, mientras que los profesores universitarios tuvieron mayores posibilidades de acceder tempranamente a la inmunización, puesto que para ellos se llevó a cabo en el mes de mayo de 2021. Esto dejó entrever a la comunidad de la UNAM que el regreso a la educación tradicional estaba un poco más cerca, pues se tenía la seguridad de que en algún momento la población estaría vacunada.

Tercera etapa: el regreso híbrido

El 2 de agosto de 2021 inició otro ciclo escolar. Se debe advertir que, para ese entonces, había dos generaciones estudiantiles que no habían pasado de forma presencial por los campus, edificios, aulas, laboratorios, talleres, pasillos y jardines. En el discurso de bienvenida a las nuevas generaciones el rector Graue afirmó lo siguiente:

Iniciamos este nuevo ciclo escolar sí, a la distancia, pero tengan la certeza de que, más temprano que tarde, superaremos la emergencia y podremos gradualmente regresar a las aulas y a los espacios a los que ustedes aspiraron y que tanto extrañamos (UNAM, 2021c: 38).

Cabe señalar que en junio de 2021 la UNAM emitió la instrucción al personal académico y administrativo para volver, de forma gradual y alternada, con aforo de 30 por ciento, a sus dependencias. Tal medida promovió diferentes procesos académicos que se habían detenido y sentó las bases para preparar un regreso a ciertas actividades de enseñanza.

En septiembre de 2021, una vez que el grupo de edad de 18 años en adelante fue inmunizado, facultades como las de Derecho, Química y Medicina, así como las escuelas nacionales de Arte, Cinematografía y Enfermería y Obstetricia comenzaron actividades de enseñanza presencial con aforos controlados y las medidas sanitarias pertinentes (Paz, 2021). Para octubre del mismo año las autoridades centrales señalaron que los diferentes consejos técnicos decidirían “las modalidades y los tiempos para un adecuado retorno presencial” (Paz, 2021: 15), lo cual produjo que el regreso a las aulas físicas fuera desigual, dado que dependía de las discusiones y decisiones de las comunidades de cada entidad.

En ese retorno escalonado apareció un elemento en los discursos de los consejos técnicos de las dependencias académicas: el *modelo híbrido*, entendido como la combinación de la ERE con las clases presenciales que se podían tomar en los campus universitarios gracias a las nuevas medidas de ingreso. En sentido estricto, esta enseñanza híbrida o *blend learning* se “caracteriza por ser una metodología activa y por promover una articulación entre la enseñanza presencial y las propuestas de enseñanza *on-line*, con lo cual las tecnologías se acaban integrando al currículo escolar” (Sacavino y Condau, 2022: 258). Ésta se sedimenta en la construcción de aprendizajes donde las estrategias de enseñanza derivan del interés de los alumnos (generalmente con el planteamiento de resolución de problemas, análisis de casos y desarrollo de proyectos) y el profesor acompaña a sus estudiantes en sus procesos. Sin embargo,

la enseñanza híbrida, tal como se asumió con el regreso paulatino a los campus, también fue de carácter emergente, pues no contó con una planeación ni formación del profesorado. De tal suerte que lo que siguió operando en la UNAM fue la enseñanza remota y, si acaso, con estudiantes de algunas carreras que acudían a ciertas clases presenciales.

En enero y febrero de 2022 la variante ómicron del covid-19, mucho más contagiosa, tuvo presencia en el país, por lo que la mayor parte de las escuelas y facultades suspendieron durante un mes las pocas clases presenciales que se ofrecían. En este ambiente, se debe considerar que si bien el estudiantado de licenciatura se había adaptado a la ERE, se incrementó su preocupación por la falta de aprendizajes, el cansancio e incluso más que nunca se añoraba acudir a las instalaciones universitarias (Cuevas y Mireles, 2024). Para ese momento se reconocía que los problemas de salud mental, como ansiedad y depresión, se multiplicaron en los alumnos y jugaban un papel significativo en sus aprendizajes y trayectoria escolar (ANUIES, 2022).

De esta manera, entre cursos virtuales, pocas clases presenciales, agotamiento ante la enseñanza remota y desánimo por el cierre prolongado de la UNAM, pasaron los primeros seis meses de 2022. La situación se mantuvo hasta que, el 28 de julio, la Comisión Universitaria para la Atención del Covid-19 emitió un comunicado en el que anunciaba que —después de una revisión de las cifras de contagio y las tasas de vacunación del coronavirus— era posible el regreso generalizado a clases presenciales (Ponce, 2022). Para agosto los salones, pasillos, jardines, talleres y laboratorios volvieron a ser habitados y se cumplió el anhelo de la comunidad universitaria de regresar.

Sin embargo, no se volvió por entero a la situación anterior pues, a partir de la ERE, los estudiantes incorporaron definitivamente nuevos hábitos, como un mayor uso de los medios digitales para formarse e informarse, de tal manera que se puede hablar de un antes y un después. En el medio está el lapso en el que se vivió crudamente la enfermedad a escala mundial, ése en el que la universidad se trasladó repentinamente a los hogares y en el que la tecno-

logía fue el recurso principal para establecer la comunicación frente a las medidas de aislamiento.

Tomando en consideración que los alumnos que atravesaron las clases en educación remota habían asistido a las aulas al menos 13 años de forma presencial, su sentido de *ser estudiante* estaba asociado a la apropiación de espacios escolares (aulas, jardines, patios, por mencionar algunos) que conducían a la formación, la convivencia, las relaciones afectivas y la asistencia a eventos culturales. El traslado a la ERE desapareció esos espacios escolares con los que se identificaba el estudiantado. En este contexto, ¿cuál fue la experiencia escolar de los estudiantes de licenciatura de la UNAM en su tránsito de la educación presencial a la ERE?, ¿cuáles fueron sus prioridades formativas y personales?, ¿qué estrategias desplegaron para seguir su formación profesional de acuerdo con las particularidades curriculares de sus carreras?, ¿qué implicó ser estudiante de licenciatura en la pandemia de covid-19?, ¿qué reflexiones elaboraron estos actores sobre su papel de estudiantes en la ERE? Ésas son algunas de las preguntas que responde la indagación que nos propusimos y que se plasman en esta obra.

LA OTRA CRISIS: MOVIMIENTOS POR VIOLENCIA DE GÉNERO Y LA ACCIÓN COLECTIVA (#LAUNAMNOPAGA)

Además de la pandemia, entre marzo de 2020 y julio de 2022 la UNAM atravesó por un periodo de desestabilización institucional como consecuencia de movimientos estudiantiles contra la violencia de género y las acciones colectivas de los profesores de asignatura por problemas de pago en su nómina. Sin profundizar en ellos, puesto que no es el objetivo del estudio, se consideró conveniente enmarcar los motivos y el alcance que tuvieron dado que fueron parte del contexto de construcción de la experiencia escolar de los estudiantes de licenciatura en la ERE.

Las movilizaciones a causa de la violencia de género iniciaron el 4 de noviembre de 2019 en la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), dirigidas por el Movimiento de Mujeres Organizadas de esa dependencia (MOFFYL), quienes, entre otras cosas, demandaron

atención a los casos en este aspecto cometidos por integrantes de dicha comunidad, acompañamiento a las víctimas, reformulación del protocolo institucional para atender las denuncias (en el plano institucional y judicial), destitución de funcionarios que tuvieran acusaciones por estos actos, incorporación de una asignatura obligatoria sobre género, violencia y ética comunitaria en todas las carreras, así como la impartición de cursos de sensibilización en perspectiva de género para trabajadores y personal administrativo (Romo, 2021).

Las negociaciones entre las MOFFYL y la dirección de la FFYL fueron rípidas, a tal grado que, el 16 de marzo de 2020, cuando se informó del cierre de los campus de la UNAM por la pandemia esta entidad estaba inmersa en un paro estudiantil. El 14 de abril de 2020 las MOFFYL entregaron las instalaciones porque consideraban que su salud estaba en riesgo por la amenaza del coronavirus, pero sostuvieron que sus demandas no habían sido cumplidas del todo, por lo que en una comunidad con clases a distancia, continuarían las negociaciones (Romo, 2021). Así, el estudiantado de esta facultad había pasado cinco meses sin tener contacto oficial con sus profesores, coordinadores de carrera y personal de servicios escolares. Los primeros días de mayo iniciaron el semestre 2021-1 en educación remota.

Una situación similar se presentó en las facultades de Ciencias Políticas y Sociales, Economía, Medicina Veterinaria y Zootecnia y Psicología que entraron en paros estudiantiles por violencia de género entre enero y febrero de 2020, los cuales se levantaron cuando en la UNAM las clases se había trasladado a la educación remota (anexo 1). Posteriormente, en 2021, por la misma razón y demandas parecidas, las facultades de Arquitectura, Ingeniería, Química, Odontología y Estudios Superiores de Aragón también tuvieron paros estudiantiles (anexo 2). Así, entre 2020 y 2021 alrededor de 15 entidades académicas tuvieron paros estudiantiles contra la violencia de género.

Este movimiento puede ser un signo de que las problemáticas contemporáneas que interesan al estudiantado universitario se han trasladado de asuntos como el autoritarismo o la gratuidad educa-

tiva (una constante en los movimientos estudiantiles de 1968, 1986 y 1999) hacia otros que antes se consideraban de la esfera privada, lo que sin duda ha incorporado nuevas dimensiones al sentido de ser estudiante en la UNAM.

Por otra parte, en marzo de 2021 se activó una movilización en las redes sociales con el *hashtag* #launamnopaga en la que profesores de asignatura denunciaban problemas con el pago de sus salarios y descuentos no justificados, como consecuencia de una gestión académico-administrativa retrasada por la suspensión de actividades presenciales (UNAM, 2021a). Esta acción colectiva tuvo lugar en la Facultad de Ciencias y, poco a poco, se fueron adhiriendo profesores de otras escuelas y facultades (Yáñez, 2021). Para el 23 de marzo del mismo año, había 20 entidades académicas sin clases (anexo 3). En algunas facultades, como la de Medicina Veterinaria y Zootecnia, el alumnado apoyó abiertamente a los profesores de asignatura. Por su parte, las autoridades centrales afirmaron que estaban “acelerando los procesos de pago de nómina y tomando contacto con los profesores de asignatura para aclarar reducciones o adeudos de nómina” (UNAM, 2021b). Si bien los paros de profesores no tuvieron la duración que los ocasionados por el movimiento contra la violencia de género, las clases virtuales se suspendieron en algunos momentos.

De esta manera, los alumnos de licenciatura de la UNAM no sólo tuvieron afectaciones en su proceso formativo por el confinamiento sanitario y la ERE, sino también por la suspensión de clases como resultado de las movilizaciones de estudiantes y profesores. Las autoridades realizaron ajustes a los calendarios escolares en las distintas escuelas y facultades que tuvieron paros, de modo que se redujeron las semanas de clase, evaluación y los recesos vacacionales. En consecuencia, una parte del estudiantado pasó por lapsos de altas cargas de trabajo y por otros sin ninguna actividad académica. Sobre todo, tuvieron mucha incertidumbre acerca de si tendrían clases. Esto contribuyó a moldear una experiencia escolar estudiantil que no fue tersa, más bien intrincada.

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y EXPERIENCIA ESCOLAR

Como se ha revisado, entre 2020 y 2022 el objetivo primordial de la UNAM fue continuar con los cursos mediante la ERE. Al hacer un balance administrativo, este propósito se consiguió ya que se realizaron las modificaciones necesarias para el cumplimiento de los calendarios escolares. Desde este punto de vista, los estudiantes fueron considerados como actores que cumplían con su rol, asistían a clases en alguna plataforma sincrónica, entregaban tareas en plataformas asincrónicas y seguían las instrucciones que les proporcionaban el profesorado y las autoridades. Con todo, es difícil comprender al estudiante únicamente bajo la óptica de la administración y no se puede esperar que éste seguirá al pie de la letra las instrucciones que le demanda la institución (Guzmán, 2017; Garay, 2004). Para Guzmán (2017) es innegable que los alumnos tienen una pertenencia administrativa a una escuela o facultad, pero hay otras dimensiones que les confieren el sentido de ser estudiantes, entre ellas la carrera que eligieron, las relaciones que construyen con sus profesores y compañeros o sus posiciones ideológicas.

Este estudio se interesó por indagar la perspectiva del estudiante, en el entendido de que este sujeto es una persona que se encuentra en un proceso de formación profesional, donde el entorno social, su adscripción sociocultural y sus emociones alimentan las acciones que despliega en la institución escolar. Sin duda, el repertorio teórico para la comprensión de este sujeto es vasto. Guzmán (2017) desarrolló una revisión de la literatura sobre cómo se abordaba a los alumnos de educación superior. En sus hallazgos destacó que los acercamientos teóricos mayormente empleados eran los significados, la identidad, las representaciones sociales, las creencias, las vivencias y las experiencias. En esta investigación se consideró pertinente acudir a la sociología de la experiencia escolar, puesto que es uno de los ángulos teóricos más robustos para desentrañar la subjetividad de los estudiantes, ya que reconoce la capacidad de este actor social para construir vivencias, sentidos y experiencias a partir de

su vínculo con la escuela, sin dejar de lado las dimensiones individual y social en las que está inserto (Dubet, 2005).

Para la sociología de la experiencia escolar los alumnos de educación superior aprenden su rol en la institución formadora con miras a su futuro ejercicio profesional. Si bien ahí tienen un peso esencial los planes y programas, los materiales educativos y los profesores, también colaboran los compañeros, los amigos, la familia, las organizaciones políticas y las asociaciones deportivas y religiosas con las que se vinculan los estudiantes en su trayecto por la educación superior (Dubet y Martuccelli, 1998). Por lo tanto, una institución de educación superior no solamente forma a un ciudadano y profesional sino la subjetividad de un actor social que orientará sus pautas de acción en su integración a la sociedad.

Ahora bien, esta perspectiva reconoce que el mundo social no está acoplado a las necesidades, los intereses y las aspiraciones de los actores, por lo que éstos permanentemente interpretan y reinterpretan sus relaciones, situaciones y objetos sociales. Por esta razón, frente a determinados eventos desestabilizadores, los actores explican y justifican sus acciones, las resignifican al recurrir a la experiencia social de la que disponen (Guzmán, 2013). En este espacio se halla la experiencia social, que se define, por un lado, como una actividad emocional, subjetiva y por ende individual; por otro, se explica como una acción cognitiva —mediante el entendimiento y la razón— que permite construir lo real, vivenciar y experimentar. No obstante, el concepto de experiencia adquiere amplitud y complejidad cuando se traspasa la limitante de una y otra definición porque ambas son parciales.

Para estudiar la experiencia se debe superar la idea de que el individuo ha sido socializado y se limita a seguir pautas predeterminadas, elegidas dentro de un repertorio de opciones fijas, definidas de acuerdo con el lugar que éste ocupa en la sociedad (por lo demás, aquí se halla una de las fortalezas del planteamiento adoptado). Guzmán (2013) comenta que las personas no se mueven sólo a partir de un juego de roles que se imponen en la sociedad, cumpliendo cabalmente con el papel asignado —o elegido— en un campo restringido de posibilidades, sino que la experiencia social

es un proceso inacabado, lleno de desajustes, en el sentido de que no hay un ensamble perfecto entre lo que ocurre con el sujeto y las demandas de su contexto. En este intersticio se posibilita la autonomía.

Esto supone, entonces, un principio epistemológico fundamental: el individuo, la persona, el agente, no está socializado del todo, porque este proceso es permanente, continuo, sin tregua y sin renuncia, que ocurre en la experiencia, misma que no es una trayectoria lineal, marcada previamente por condiciones sociales o roles preestablecidos, sino que acontece en escenarios diversos en los que ocurren incursiones en lo inesperado o incongruente, frente a posibilidades múltiples. Así se construye la subjetividad y, por ende, la autonomía del individuo en el marco de lo social.

De tal manera que con esta categoría es posible entender que las personas construyen el mundo y la subjetividad a través de la acción propia, en la que confluyen diversos principios culturales y sociales que se van movilizandando, que adquieren dinámica particular en un mundo que no está predeterminado. Con todo, la experiencia no es de ninguna forma un constructo puramente individual: es subjetividad que surge, se recrea y construye con los otros. De ahí su carácter social.

La experiencia social tiene, a su vez, una dimensión crítica que refiere al análisis que los actores efectúan para explicar sus acciones. Se trata de justificaciones, evaluaciones y reflexiones de su actuación con respecto de las normas (Dubet, 1994). Esto es relevante en la medida en que enfatiza la agencia del individuo. Dicho de otro modo, evidencia que su comportamiento no se adhiere a la regla mecánicamente y que la acción no se da exclusivamente en el ejercicio de un rol: las personas toman distancia para reflexionar sobre los aspectos que les conciernen.

La experiencia social es el resultado de la conjunción de diversas lógicas de acción en el sistema o contexto social. La acción es entendida como una conducta que está dotada de sentido subjetivo, puede ser por omisión o comisión, manifiesta o no. Evidentemente, no se trata de lo observable ni de la respuesta al estímulo, sino de aquello que las personas realizan con otras, considerando a los

demás, por lo que Dubet (2010: 99) asevera que “una acción es una orientación subjetiva y una relación”. Comprender que estos dos elementos son constitutivos de la acción y que tienen influencia mutua permite entender que, en términos sociológicos, la acción es con los otros. Esta relación entre los actores es lo que marca su sentido. Tal idea también pone fin a la noción simplista de estudiar la acción como cumplimiento de roles, como la respuesta a estímulos o como seguimiento de las normas. Es decir, las personas en tanto agentes combinan, mezclan y disponen de maneras diferentes sus estrategias de acción, de tal modo que surge y se manifiesta la reflexividad y la subjetividad.

De acuerdo con Dubet, la acción procede, se organiza y se articula a partir de tres lógicas, a saber, *integración*, *estrategia* y *subjetivación*:

- *Integración*: comprende la definición que hace el actor de su pertenencia grupal y social para mantenerse o reforzar su estabilidad. Corresponde, en parte, a la conformación de la identidad en la que se interiorizan expectativas, normas, valores y códigos sociales, en principio, en el proceso de socialización primaria. Trata de esas formas por las que una persona se hace parte de la sociedad, en particular de su comunidad: “esos elementos le vienen dados desde su nacimiento y, más que llevar con él, están en él” (Dubet, 2010: 103).
- *Estrategia*: implica la revisión que hace el actor de sus recursos para enfrentar las situaciones desconocidas. Asimismo, tiene relación con las formas de competencia que se generan en la sociedad en las que se establecen alianzas, conflictos y medios para alcanzar fines. Son estrategias del juego político, en las que se definen las relaciones con los demás para alcanzar objetivos utilitarios o bienes simbólicos (como el prestigio, el reconocimiento o el amor).
- *Subjetivación*: conlleva un análisis crítico de parte del actor para confrontar a una sociedad, definida como un sistema de producción y dominación e implica la reflexión sobre sí mismo. Es también un trabajo deliberativo, que puede ser colectivo, en

el que se analiza con diversos criterios y que surge sobre todo en situaciones que no son previsibles. En la subjetivación se adoptan puntos de vista distintos adquiridos en la integración y la estrategia. Es una crítica cognitiva y normativa.

En este orden de ideas, la experiencia escolar es el proceso en el que los actores (individuales y colectivos) organizan el universo de la institución escolar. La escuela —además de ser vista como el espacio en el que se juegan los roles de profesor y estudiante, en donde se imponen reglas y sanciones, en el cual se da cumplimiento a un plan de estudios y se estipulan procesos de evaluación para certificar conocimientos— forma subjetividad. Esto quiere decir que se reconoce a la escuela como un espacio de socialización en el que los estudiantes aprenden el rol que deben desempeñar en la institución, a la vez que se preparan en algunas materias y aprenden ciertos códigos y pautas. También, y sobre todo, los estudiantes forman subjetividad en el trato con compañeros, profesores, amigos, familia, organizaciones políticas, asociaciones deportivas y congregaciones religiosas, lo que constituye parte de dicha experiencia (Dubet y Martucelli, 1998).

ENFOQUE Y RUTA METODOLÓGICA

En esta investigación el enfoque utilizado fue de orden cualitativo, puesto que parte del principio epistemológico de que la realidad se construye socialmente a partir de las interacciones entre los sujetos y el entorno en el que se sitúan (Miles y Huberman, 2003). Esta perspectiva atiende a las descripciones, interpretaciones y prácticas que despliegan los sujetos en la vida cotidiana, con el propósito de reconocer las miradas subjetivas e intersubjetivas de los actores, el curso de las interacciones que emprenden y así reconstruir el sentido de sus prácticas (Vasilachis, 2006; Flick, 2004).

De esta manera, para el enfoque cualitativo las producciones orales, escritas y comportamentales de los sujetos que son desplegadas en ambientes locales constituyen el material empírico (Flick,

2004). Por tal razón, al asumir este enfoque, se recurre a métodos que posibiliten recabar información empírica en el escenario donde interactúa el sujeto para descubrir la mirada que éste tiene respecto de los sucesos que enfrenta. Vasilachis (2006: 25) apunta que la “fortaleza real de la investigación cualitativa reside en que puede emplear datos «naturales» para ubicar las secuencias interaccionales («como») en las cuales se desenvuelven los significados de los participantes («que»)”.

Una vez que se decidió el enfoque metodológico prosiguió el diseño del estudio. Éste se organizó en tres fases: a) dimensiones de observación y diseño de entrevista; b) participantes del estudio y realización de entrevistas; c) análisis de las entrevistas.

Primera fase: dimensiones de observación y diseño de entrevista

El punto de partida, después de la revisión de la literatura, fue definir las dimensiones de observación, en cuanto constructos de orden teórico-metodológico que sirven como soporte para establecer el contacto empírico con el objeto de estudio (Cuevas, 2016). Por ende, esta operación se encontró estrechamente ligada con la elección de las fuentes y el diseño de los instrumentos de acopio de información. Se construyeron cuatro dimensiones de observación, a saber:

- *Condiciones de los estudiantes de licenciatura frente a la ERE.* En esta dimensión se contempló atender los aspectos de orden social, familiar y cultural de los estudiantes que participarían en la investigación. Además, averiguar los recursos materiales (equipo de cómputo, conexión a internet, espacios consagrados al trabajo académico) con los que contaban estos sujetos para el desarrollo de sus cursos a distancia y en casa, ya que la experiencia escolar de los estudiantes se nutre de sus particularidades, así como sus condiciones materiales y culturales.
- *Lógica de integración a la ERE.* Esta dimensión comprendió indagar cómo el estudiante vivió la ERE y las dificultades que

encontró al trasladarse de una educación presencial a una virtual. Con esta dimensión se pretendió también recuperar información empírica sobre el rol que configuró el estudiante en esta modalidad educativa y sus relaciones con profesores, compañeros de curso, amigos y familia.

- *Lógica de estrategia para adaptarse a la ERE.* Permitió tener un acercamiento a las prioridades académicas y personales de los estudiantes así como la revisión que realizaron acerca de los recursos sociales, materiales e intelectuales de los que disponían para cumplir sus propósitos.
- *Lógica de subjetivación con respecto de la ERE.* Esta dimensión conllevó reconocer las valoraciones, críticas y reflexiones que emitió el estudiante universitario sobre este aspecto y su participación en él.

Paralelamente se eligió la *entrevista semiestructurada* como instrumento de obtención de información empírica. De acuerdo con Nils y Rimé (2003), ésta se emplea para obtener informaciones de contenido, lo que permite acercarse a las percepciones, actitudes, emociones, experiencias y los valores de los entrevistados. En otros términos, posibilita acceder al universo del sujeto (Kvale, 2011; Nils y Rimé, 2003). De esta manera, se obtiene un discurso valioso y fructífero que llevará a su interpretación.

Con base en las cuatro dimensiones de análisis se diseñó una *guía de entrevista*, que se conformó por 38 preguntas. Enseguida se realizó un pilotaje con cinco estudiantes de licenciatura de la UNAM de las carreras de Pedagogía, Letras Hispánicas y Medicina Veterinaria y Zootecnia, posteriormente se realizaron las modificaciones pertinentes (anexo 4). Cabe especificar que el desarrollo de esta primera fase se llevó a cabo entre abril y julio de 2021, o sea a un año de que la pandemia por covid-19 llevara al cierre de la UNAM y de la entrada de la ERE como vía para seguir con la formación de los estudiantes.

Segunda fase: participantes del estudio y realización de entrevistas

Para la elección de los participantes se asumió la propuesta respecto de casos típicos ideales de Goetz y LeCompe (1998: 102): “un procedimiento en el que el investigador idea el perfil de caso mejor y más eficaz o destacable de una población y, posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajuste a aquél de forma óptima”. De suerte que, con base en el objetivo de la investigación, el marco de referencia y el contexto del estudio, se determinaron los siguientes criterios de elección de los estudiantes:

- Los participantes del estudio serían estudiantes de licenciatura de la UNAM, que componen el grupo más numeroso de esta institución y quienes tuvieron que realizar adaptaciones mayores en sus rutinas de estudio, sus espacios habitacionales o bien en el desarrollo de prácticas escolares a la distancia de acuerdo con su formación profesional.
- Universitarios que, al momento de la realización de la entrevista, estuvieran inscritos al menos en el segundo semestre y en dos asignaturas. Esto implicó que los participantes experimentaron los efectos del cambio entre la educación presencial y la ERE durante al menos un semestre.
- Estudiantes de las cuatro áreas del conocimiento, intentando acercarse en proporción a la matrícula que reportó la UNAM en 2020: a) Ciencias Sociales: 39 por ciento; b) Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud: 29 por ciento; c) Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías: 22 por ciento; d) Humanidades y Artes: 10 por ciento (UNAM, 2020b).

Teniendo en cuenta estas precisiones, uno de los mayores desafíos en el proceso fue hacer *investigación on line* (Sandoval, 2022); en otras palabras, llegar, a través de medios digitales, a la casa de los estudiantes, lugar donde tenía lugar la ERE. Algunas interrogantes surgieron en el momento: ¿cómo contactar a los universitarios que cumplieran con todos los criterios cuando la población esta-

ba dispersa y aislada?, ¿cómo obtener información para lograr el contacto con los alumnos cuando institucionalmente no era posible en cumplimiento a la protección de datos personales?, ¿cómo abrir la puerta de cada hogar, mediante una solicitud de videoconferencia, para conversar en un periodo aciago?

Para resolver tales retos, se hizo una red de primer contacto, que se compuso por tres estudiantes mujeres que cumplían con los criterios de inclusión y tomaban clase con una de las académicas participantes de este estudio. Ellas, a su vez, contactaron con algunos amigos, conocidos y compañeros universitarios de otras licenciaturas, quienes ampliaron el círculo en una segunda vuelta y así se generaron dos vueltas más. También se publicaron invitaciones por redes sociales y se logró contactar a algunos profesores y coordinadores de carrera que extendieron la invitación a la comunidad con la que tenían contacto. De esta manera, se logró cubrir el número de entrevistas que se determinó como necesario. Esta técnica, conocida como *bola de nieve*, permitió que se fueran tejiendo vínculos de colaboración que permitieron completar 72 entrevistas distribuidas de la siguiente manera:

Número de participantes del estudio según el área de conocimiento

<i>Área de conocimiento</i>	<i>Estudiantes entrevistados</i>
Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías	17
Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud	20
Ciencias Sociales	25
Humanidades y Artes	10
Total	72

Antes de iniciar la entrevista a cada estudiante se le informó con detalle sobre los fines de la indagación y sobre el uso que tendrían los datos proporcionados. Después se le solicitó su consentimiento informado. En general, nos encontramos con jóvenes que estuvieron dispuestos a colaborar y a brindar su testimonio. Observamos que, en cierto sentido, había una necesidad de conversar y contar lo que estaban pasando.

Todas las entrevistas se llevaron a cabo entre mayo y septiembre de 2021, valiéndonos de la plataforma Zoom, sin contacto directo —incluso unas cuantas se realizaron con la cámara apagada ya fuera por problemas en la conectividad o porque los estudiantes se sentían más cómodos de esa manera—. Si bien se perdieron detalles de la comunicación no verbal, que muchas veces resultan valiosos en una investigación cualitativa, se logró el objetivo de escuchar la voz de los estudiantes: acercarnos a las personas y a sus experiencias por vía de sus testimonios. Más aún, por el objeto de estudio de esta investigación, resultó valioso *entrar al campo* y poder presentar esos silencios durante la conversación que se abrían a través de la intermediación digital, los escenarios de casa en donde no faltó que un perro ladrara, que un familiar interrumpiera, que la conexión fallara. Pudimos observar la intimidad de una habitación, de una sala de estar, de una cámara dirigida a una pared. En suma, las entrevistas realizadas remotamente nos permitieron conocer aquello que los participantes narraban, eso que vivieron como parte de su experiencia escolar durante la ERE.

Esta segunda fase se desarrolló entre agosto de 2021 y enero de 2022, cuando las instalaciones escolares de la UNAM continuaban cerradas y la formación de los estudiantes seguía bajo la ERE.

Tercera fase: análisis de las entrevistas

Todas las entrevistas fueron transcritas por el equipo de investigación.² Con el fin de identificar cada testimonio se estableció una

2 En el proceso de transcripción de las entrevistas fue indispensable el trabajo de Gloria Luz Avendaño y Erika Romo Romo, egresadas de la licenciatura en Pedagogía.

clave con la carrera que cursaba el informante y un número consecutivo conforme fueron realizadas las entrevistas (por ejemplo, Física-02, Pedagogía-04 u Odontología-51).

Para su análisis se partió de que la interpretación del material empírico con un enfoque cualitativo implica reconocer el contexto de producción de éste la situación particular en la que se hallan los sujetos, así como las acciones que despliegan ante las situaciones que les son significativas y afectan sus prácticas. Para Jodelet (2003), este tipo de análisis es holístico y global, lo primero dado que las acciones humanas requieren entenderse en relación con diferentes elementos de corte histórico, cultural y social; global porque el material empírico demanda el reconocimiento de las distintas dimensiones que caracterizan al objeto de estudio, para comprender la pluralidad del sujeto, la diversidad de estilos y condiciones de vida, así como la singularidad de los eventos en los que éste se desenvuelve. Con este principio metodológico se analizaron 72 entrevistas en tres etapas:

- *Primera etapa:* se hizo una lectura general de la entrevistas con el propósito de reconocer términos, situaciones y emociones que los estudiantes reportaron en su paso por la ERE. Posteriormente, se realizó una nueva lectura al material empírico para identificar, en relación con la ERE, actos y comportamientos específicos, acontecimientos, actividades, estrategias, significados, relaciones, interacciones o reflexiones (Gibbs, 2014). Con esto se construyó una lista temporal de códigos.
- *Segunda etapa:* consistió en realizar otra lectura al material empírico y crear, a la par, códigos tentativos e identificar sus pasajes en cada una de las entrevistas. Esto permitió refrendar algunos códigos, fusionar otros, establecer algunos nuevos y desechar otros más. De esta manera se establecieron los códigos definitivos (Gibbs, 2014).

Asimismo, contamos con la invaluable ayuda de Elizabeth Espinoza Rosas Hernández y de Lizbeth Aguilar Martínez, quienes participaron como becarias en este proyecto.

- *Tercera etapa:* se construyeron categorías analíticas, entendiendo por éstas una clasificación del material empírico a la luz del referente teórico. Para ello se emplearon los códigos definitivos con sus respectivos pasajes y se consideró el contexto en el que fueron producidos, así como la propuesta de experiencia escolar que actuó para “iluminar procesos y fenómenos sociales que no son fácilmente perceptibles en las descripciones de los casos específicos” (Taylor y Bogdan, 1987: 163). En el desarrollo de esta etapa se construyó una matriz de datos para cada categoría (anexo 5).

Sobre las tareas de interpretación de la información obtenida, conviene advertir que, aunque nos guiamos siempre por la teoría de la experiencia social, por momentos las tres lógicas de acción parecían sobreponerse. Por ejemplo, era difícil determinar si algo podía considerarse como parte de la integración o de la estrategia. Se entiende que estas lógicas de acción no existen separadas, pero con fines de análisis era necesario clasificarlas así. En este sentido, tras deliberarlo en varias discusiones entre el equipo, encontramos la solución de incluir en cada capítulo un esquema, a manera de resumen, el cual permitirá al lector comprender la organización de los hallazgos (pp. 50, 82, 116 y 145).

Finalmente, entre marzo de 2022 y enero de 2023, se realizó la redacción de los resultados. Para el resto de 2023, aun cuando la contingencia había terminado, dimos continuidad con el trabajo en línea y las sesiones presenciales fueron esporádicas.

Tal como la ERE transformó la experiencia escolar, podemos decir que también modificó las dinámicas de los grupos dedicados a la academia: se impuso el teletrabajo y, posteriormente, un esquema híbrido que hizo posible la comunicación durante el confinamiento. Ambas modalidades, a distancia y mixta, permitieron continuar el proceso de generación de conocimiento social aun en momentos críticos para la humanidad.

Estudiantes del área 1: del caos al orden, autoaprendizaje y apoyo para continuar

El área de Ciencias Físico Matemáticas y las Ingenierías (CFMI), llamada área 1, se enfoca al estudio de los objetos abstractos, así como al desarrollo de las leyes de la naturaleza y busca la aplicación de estos conocimientos para el avance de las tecnologías, la arquitectura, las ingenierías y la computación. En esta área se agrupan 39 carreras (DGOAE, 2023b):

- Actuaría.
- Arquitectura.
- Arquitectura del Paisaje.
- Ciencia de Datos.
- Ciencia de Materiales Sustentables.
- Ciencias de la Computación.
- Ciencias de la Tierra.
- Diseño Industrial.
- Física.
- Física Biomédica.
- Geociencias.
- Ingeniería Aeroespacial.
- Ingeniería Ambiental.
- Ingeniería Civil.
- Ingeniería de Minas y Metalurgia.
- Ingeniería Eléctrica Electrónica.
- Ingeniería en Computación.
- Ingeniería en Energías Renovables.
- Ingeniería en Sistemas Biomédicos.

- Ingeniería en Telecomunicaciones.
- Ingeniería en Telecomunicaciones, Sistemas y Electrónica.
- Ingeniería Geofísica.
- Ingeniería Geológica.
- Ingeniería Geomática.
- Ingeniería Industrial.
- Ingeniería Mecánica.
- Ingeniería Mecánica Eléctrica.
- Ingeniería Mecatrónica.
- Ingeniería Petrolera.
- Ingeniería Química.
- Ingeniería Química Metalúrgica.
- Matemáticas.
- Matemáticas Aplicadas.
- Matemáticas Aplicadas y Computación.
- Matemáticas para el Desarrollo.
- Nanotecnología.
- Tecnología.
- Tecnologías para la Información en Ciencias.
- Urbanismo.

Los planes de estudio se imparten en diferentes dependencias universitarias, es decir, en el campus central de Ciudad Universitaria (CU) específicamente en las facultades de Ciencias, Química, Arquitectura e Ingeniería, así como en las facultades de Estudios Superiores (FES) que se encuentran en las zonas conurbadas de la Ciudad de México (Zaragoza) y el Estado de México (Aragón, Izta-cala, Acatlán, Cuautitlán), así como en la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) de Morelia y Juriquilla.

En las carreras de Física, Matemáticas y la mayor parte de las ingenierías predominan los hombres. No obstante, en carreras como Ingeniería Ambiental o Ciencias de la Tierra prevalecen las mujeres, mientras que las de Actuaría, Arquitectura o Ingeniería Geológica se puede decir que están divididas por partes iguales (UNAM, 2022). Esto muestra que la composición del área está cambiando de forma

paulatina y que cada vez es mayor la participación femenina en un ámbito considerado típicamente para varones.

Resalta que algunas de las carreras incluyen en sus planes de estudio actividades de laboratorio, talleres o salidas al campo que se diseñaron con el fin de desarrollar habilidades teórico-prácticas, así como para inducir o perfeccionar el manejo de herramientas y técnicas de acuerdo con los perfiles profesionales. Ejemplo de éstas son Física, Arquitectura, Urbanismo, Ingeniería Civil, Ingeniería Petrolera, Ingeniería Mecatrónica e Ingeniería Industrial. Por otro lado, están las carreras como Matemáticas, Actuaría, Ciencias de Datos e Ingeniería en Computación que se enfocan en actividades que se realizan primordialmente en aulas o laboratorios de cómputo, en los que se trabaja con diferentes programas cuya ventaja es que, por lo regular, éstos pueden instalarse en equipos personales.

De acuerdo con la descripción de carreras que proporciona la UNAM, generalmente se recomienda que los aspirantes a cursar una licenciatura en esta área tengan cualidades tales como pensamiento lógico, analítico y abstracto, que puedan concentrarse por periodos largos, que tengan gusto por las matemáticas, la estadística y las ciencias exactas. Se estipula que sean personas creativas, disciplinadas y ordenadas, que posean facilidad para resolver problemas, capacidad de observación y percepción visual para manejar formas y colores, habilidad para el dibujo y para representar gráficamente sus ideas (especialmente para la carrera de Arquitectura). Todas las carreras solicitan dedicación de tiempo completo tanto para asistir a las clases, como para responder a las demandas de estudio de cada asignatura, realizar tareas y participar en actividades externas como pueden ser visitas, prácticas y trabajo de campo fuera del área metropolitana.

Asimismo, se proyecta que los egresados del área de CFMI sean capaces de incorporarse a los diferentes campos laborales del sector público y privado con actitudes propias de todo universitario: el compromiso para aportar soluciones a los problemas en nuestro país, liderazgo y actitud ética. Por la especificidad del área, salta a la vista que los egresados deben contar con una formación sólida

en matemáticas, ser capaces de ofrecer soluciones creativas en el campo de su especialidad y la mayoría de las veces tener aptitudes para trabajar en equipo.

El área 1 atiende 21.7 por ciento de la matrícula total de esta casa de estudios. Además, es importante considerar que tiene un porcentaje de titulación de 17.6, que la coloca en el tercer lugar respecto de las cuatro áreas de conocimiento de la universidad (UNAM, 2022: 24). De las 15 carreras con mayor población en esta institución destaca Arquitectura en séptimo lugar e Ingeniería Civil en la decimocuarta posición (UNAM, 2022: 20). Lo anterior quiere decir que esta área tiene poca demanda y que la titulación es un requisito que casi no se cumple.

PARTICIPANTES DEL ÁREA DE CFMI

Se logró entrevistar a 17 estudiantes de esta área: 12 hombres y cinco mujeres, que tenían inscripción en 11 diferentes carreras en varias entidades académicas. El rango de edad osciló de los 19 a los 24 años. Estudiaban en los semestres de tercero a décimo, lo que indica que su trayectoria escolar había sido continua; es decir, sin retrasos o repeticiones de año. La mayoría de los participantes asistían al campus central de CU, en las facultades de Ciencias, Ingeniería y Arquitectura, pero también se entrevistaron estudiantes de la FES Aragón, la FES Acatlán y la FES Zaragoza (cuadro 1).

En cuanto a su situación personal, 16 participantes pertenecían a entornos familiares nucleares, compuestos de tres a cinco miembros, lo que equivale a decir que todavía vivían en el hogar de origen, dependían económicamente de los progenitores, ninguno era casado y tampoco tenían hijos. Sólo una estudiante tenía como dependientes económicos a su hermano menor y a su abuela. En este rubro, 14 de los entrevistados declararon explícitamente que sus relaciones familiares se fortalecieron o se arreglaron durante la pandemia, ya que se abrió el tiempo de convivencia que antes no tenían por las diferentes actividades de cada uno de los miembros.

Cuadro 1

Características de los participantes del área CFMI

<i>Clave</i>	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Semestre</i>	<i>Entidad académica</i>
Ingeniería Mecatrónica-01	23	M	9	Facultad de Ingeniería
Física-02	21	M	7	Facultad de Ciencias
Arquitectura-09	24	M	10	Facultad de Arquitectura
Actuaría-20	21	F	7	Facultad de Ciencias
Ingeniería Geológica-30	21	M	7	Facultad de Ingeniería
Ingeniería Química-31	22	F	5	FES Zaragoza
Arquitectura-32	20	F	4	Facultad de Arquitectura
Ingeniería Petrolera-34	19	M	3	Facultad de Ingeniería
Ingeniería en Computación-41	21	M	9	FES Aragón
Ingeniería en Computación-46	22	M	9	FES Aragón
Actuaría-55	23	M	4	Facultad de Ciencias
Ingeniería Civil-57	23	M	7	FES Acatlán
Actuaría-60	21	F	7	Facultad de Ciencias
Ingeniería Industrial-61	19	M	3	Facultad de Ingeniería
Urbanismo-69	23	F	10	Facultad de Arquitectura
Arquitectura-70	20	M	4	FES Acatlán
Ingeniería Civil-71	24	M	2	FES Acatlán

Acercas del nivel de escolaridad de los progenitores, los participantes manifestaron que, en cuanto a su madre, dos tenían secundaria, una de ellas bachillerato, dos cursaron carrera técnica, ocho

estudiaron la licenciatura, una especialidad, dos obtuvieron el grado de maestría y una de doctorado. Sobre el grado de estudio de los padres dos contaban con secundaria, uno bachillerato, cinco cursaron licenciatura, tres obtuvieron una ingeniería, uno cursó la especialidad, uno maestría, dos señalaron (sin especificar el nivel) que tenían posgrado y dos participantes omitieron la respuesta pues desconocían el dato al no tener contacto con su padre desde hacía mucho tiempo. Así, 12 participantes provenían de familias con estudios de nivel superior.

El principal sostén económico de las familias se dividió en tres: seis estudiantes el padre, otros seis especificaron que el padre y la madre, tres indicaron que únicamente la madre, un alumno no respondió y una estudiante era el principal sostén de la familia en ese momento. Vinculado a lo anterior, los progenitores tuvieron un empleo estable durante la pandemia. Sólo una estudiante trabajó por necesidad económica y tres participantes se emplearon de medio tiempo o fines de semana. Los motivos principales de estos últimos fueron aprender ciertas habilidades laborales, no sentirse aislados y salir de los estados de ánimo negativos provocados por la pandemia. Un estudiante lo mencionó de esta manera:

Tengo un trabajo los fines de semana y ahí sí tengo que ir presencialmente. Entonces, pues, los amigos que he hecho ahí pues creo que sí me ayudan como a interactuar más con la gente. Siento que sí son mis amigos y como que me siento bien estando con ellos, aunque sólo sean dos días. Entonces sí, como que sí agradezco tener ese trabajo por eso, porque yo antes de tener ese trabajo sí me sentía muy distanciado de la gente, no sé, muy apartado (Actuaría-55).

Destacó que 16 estudiantes reconocieron que contaron con el apoyo familiar para dar continuidad a la carrera escolar. Todos dispusieron de los recursos tecnológicos indispensables para la educación remota (computadora, teléfono móvil, internet), 12 de ellos contaron con un equipo de uso personal y cinco tuvieron que compartirlo con otros miembros de la familia, sobre todo al inicio de la pandemia, pero aclararon que poco después pudieron hacerse de una computadora exclusivamente para el trabajo escolar. Los

participantes expresaron que durante la ERE utilizaron diferentes plataformas y herramientas digitales para la comunicación entre pares, la entrega de tareas, las clases sincrónicas y asincrónicas, así como de apoyo al aprendizaje —Zoom, Google Meet, Webex, Teams, Google Classroom, Moodle o Youtube—. También comunicaron que se intensificó el uso de programas especializados como Autocad para el diseño y dibujo en Arquitectura o Solidworks para realizar prototipos en Ingeniería Industrial. Los participantes también utilizaron simuladores como Proteus, Simulink y Tinker en diversas áreas de las ingenierías. En Urbanismo se usó Google Maps para ubicar y ver lugares específicos y Google Lens como herramienta de búsqueda visual. Para la comunicación con compañeros y profesores se emplearon principalmente Whatsapp y correo electrónico.

Es importante mencionar que 15 participantes no padecieron covid-19 y sólo dos de ellos pasaron por la enfermedad sin graves afectaciones de salud. Por otro lado, cuatro estudiantes tuvieron familiares cercanos (padre, madre, hermanos) contagiados, pero sin complicaciones mayores. Cinco estudiantes relataron que algún pariente padeció la enfermedad, tales como tíos, primos o abuelos, y tres de ellos fallecieron, lo que trajo consigo algunas afectaciones emocionales por el duelo:

Pues al principio de la pandemia mi prioridad era cuidar a mi abuelita, porque realmente descuidé mucho la escuela por cuidar a mi abuelita. Cuando ella falleció fue un golpe fuerte para mí, pero en ese momento me dije “pues ya, mi abuelita ya falleció y tengo que concentrarme en lo que sigue” (Ingeniería en Computación-46).

Cuando falleció mi abuelita por covid fue un periodo muy complicado para tratar de volver a hacer algo que ya estaba haciendo, que era tomar clases y tomar cursos. Fue muy difícil tanto personal como académicamente y las personas que supieron de eso, mis profesores incluidos, fueron comprensivos con el tema. Sí siento que fue un reto y eso fue lo que más me influyó. De todo lo demás lo podía pasar, pero lo que quizá me tumbó fue eso (Arquitectura-09).

En cuanto al contexto escolar particular conviene precisar que los paros estudiantiles, en protesta por la falta de atención a los problemas de violencia de género —y posteriormente por anomalías en los pagos a profesores de asignatura, que se explicaron en la introducción a esta obra (p. 26)— tuvieron ciertas afectaciones en la experiencia escolar de alumnos tanto en la Facultad de Arquitectura como en la de Ciencias. Comentaron que la UNAM hizo ajustes al calendario escolar para extender algunas semanas el semestre porque se pretendía recuperar el tiempo perdido, lo cual no se logró del todo dado que pasaron varios meses sin clases. Asimismo, señalaron que tuvieron la opción de darse de baja en materias en las que no podían presentar examen final por falta de conocimientos. Esto representó la pérdida de un semestre, lo que para algunos significó un cambio de planes con respecto de su trayectoria escolar, por ejemplo, tuvieron que posponer alguna estancia o intercambio fuera del país:

Desafortunadamente, a mí me tocó que, casi en su gran mayoría, mis profesores me dijeran “¿sabes qué? NP [no presentó] o aviéntate el final”. Y pues quedaba muy poco tiempo y los finales eran en dos semanas, dije “no, no me voy a aventar seis cursos en una semana”. Dije “mejor aquí, ya”. Y pues me di de baja y podemos decir que algunos perdimos el semestre, otros lo perdieron a la mitad y otros no, simplemente no lo perdieron, así que estuvo medio raro. En mi caso, pues sí, perdí el semestre (Física-02).

Cuando estaba en estos primeros semestres yo consideraba irme de movilidad estudiantil en quinto semestre, pero como hubo un paro dentro de mi facultad y pues por todo esto de la pandemia, ya no. Digamos que a la fecha lo estoy aplazando para irme en sexto o séptimo semestre y siento que va a estar más difícil (Arquitectura-32).

En suma, las características generales de los participantes del área 1 fueron las siguientes: hombres y mujeres con un promedio de edad de 21 años, que cursaban la licenciatura o ingeniería con antecedentes de una trayectoria escolar continua, cuya posición social y económica favoreció la continuidad de sus estudios durante la ERE —ya que provenían de hogares en los que los progenitores

tenían niveles de escolaridad por encima de la educación básica, del bachillerato al doctorado—, además de que sus empleos se mantuvieron estables durante la contingencia, lo que dio la certeza de tener los recursos económicos para la manutención, así como sostener los gastos generados por los insumos necesarios para lograr acceso a la educación remota tales como luz, internet y equipos de cómputo. Un elemento importante fue que, al no cruzar directamente por el covid o pasar sin complicaciones mayores, contaron con condiciones favorables para continuar.

EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DEL ÁREA DE CFMI

Los universitarios en la ERE vivieron, en un primer momento, un proceso caracterizado por el caos, en el que se desvanecieron las rutinas y actividades habituales, se perdieron los límites espacio-temporales de la casa habitación, se mezclaron los papeles en cuanto miembros de una familia y estudiantes. Al paso de los días, los participantes de esta área lograron abrir un espacio de intersección entre la escuela y el hogar en el que pudieron asimilar formas distintas de ser estudiante.

Para acomodar la escuela al hogar los métodos fueron múltiples, casi personalizados; no obstante, coincidieron en que fue fundamental la organización tanto del espacio como del tiempo para seguir las clases y realizar las tareas. Resalta que se enfocaron hacia la gestión del propio aprendizaje. A decir de los participantes se comprendió la importancia que cada sujeto tiene en su proceso formativo. Otro punto sobresaliente fue que se tejieron redes de colaboración con los compañeros de clase con el fin de lograr los aprendizajes.

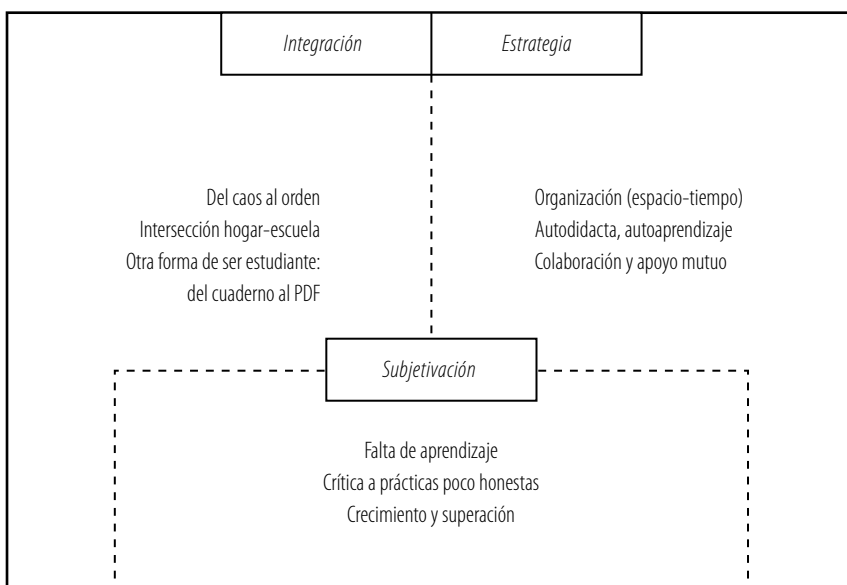
En relación con el vínculo con la escuela, los participantes del área 1 se cuestionaron sobre el nivel de los conocimientos adquiridos dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje por medios digitales no siempre fue óptimo, sobre todo en aquellas materias eminentemente prácticas. Reconocieron que durante la educación remota generaron conductas poco honestas que no favorecieron su

aprendizaje y, aun cuando preferían la presencialidad, encontraron caminos para avanzar en sus procesos escolares a distancia.

Para articular una respuesta sobre lo ocurrido concretamente con los participantes de esta área los hallazgos se organizan a partir de las tres lógicas de acción: integración, estrategia y subjetivación. Insistimos en que éstas no son excluyentes, consecutivas ni jerárquicas, más bien se combinan en la acción; con todo, es necesario separarlas para dar orden a la interpretación de lo acontecido (esquema 1).

Esquema 1

Experiencia escolar de los estudiantes del área CFMI



Integración: ser estudiante en la intersección hogar-escuela

La experiencia escolar refiere necesariamente a la lógica de integración. En ésta se conjugan elementos de pertenencia, rol e identidad. Lo anterior se traduce en que se aprende a ser alumno y a identificarse como tal si hay encuentro con la escuela, es decir con las rutinas y formas de organización institucional, si en éstas se da

la interacción con otros —alumnos, profesores, autoridades—, en los espacios y tiempos dedicados a cubrir las múltiples actividades propias de un modelo educativo. En la actualidad, la escuela es un eje importante que regula la vida, cada vez desde edades más tempranas. Niños y jóvenes acuden y permanecen en ella gran parte del día en cumplimiento de actividades curriculares diseñadas para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes propios de su nivel educativo. A partir de esto se marcan los horarios para alimentarse, para divertirse, incluso para incorporar actividades llamadas extraescolares, deportivas o artísticas, aunque a veces sucedan en la escuela, por lo que ésta es un espacio de aprendizaje y socialización.

El sentido e identidad del estudiantado se forja en la permanencia constante de horas, días, semanas, meses y años en el edificio escolar, con la participación cotidiana en las rutinas didácticas y en los espacios de recreación. Esto, al transcurrir de los ciclos escolares, da estructura al ser estudiante y convierte a la institución educativa en parte de la vida. De esta suerte, dedicar muchas horas del día al rol de estudiante, no sólo implica el cumplimiento de una función socialmente establecida sino, como se ha señalado, la formación de la subjetividad. En la educación superior, en particular, se trata de una etapa de la vida juvenil que posee su propia dinámica y estructura: “el estudiante vive el encuentro de la juventud y de la universidad” (Dubet, 2005: 3).

Si aceptamos lo anterior, el distanciamiento social durante la pandemia necesariamente trastocó este ordenamiento vital, esta organización de la experiencia, de manera tal que el ámbito escolar y el espacio de vida juvenil que tiene lugar en él —para reunirse y compartir con los compañeros universitarios— tuvieron que converger en su totalidad con el mundo familiar, lo que requirió diversos ajustes en el proceso de integración.

En efecto, de acuerdo con los testimonios de los participantes de esta área, durante el confinamiento hubo tres procesos complementarios: a) *primera etapa*: la desintegración o desestructuración del espacio escolar tal como era conocido, en el que además de la rutina propiamente didáctica se vivía también el encuentro juvenil; b) *segunda etapa*: la integración al ámbito familiar con nuevas ruti-

nas para un grupo que tuvo que reconfigurarse en tanto se prolongó la convivencia durante todo el día y se tuvieron que abrir tiempos y espacios para las actividades escolares; c) *tercera etapa*: la construcción de un espacio de intersección entre ambos en donde se reconocieron como estudiantes. Estas tres etapas, en conjunto, pueden comprenderse como el camino que transitaron para mantener su identidad como universitarios en el entorno cambiante. Detallamos cada una.

Primera etapa. En los primeros días del confinamiento dejar la escuela se asemejaba a salir de vacaciones, a un periodo de asueto escolar, porque se imaginaba un pronto regreso. Para algunos estudiantes del área de las CFMI, el anuncio de suspensión de las actividades universitarias, aunque fue sorpresivo, les hizo recordar otros momentos como las medidas de aislamiento en su infancia por influenza (por el virus H1N1, en 2009), los días de suspensión por altos niveles de contaminación ambiental, los llamados *puentes* (pausa de labores por acumulación de fines de semana y días festivos) e incluso lo relacionaron con los paros estudiantiles que habían vivido durante su trayectoria. Lo anterior evidenció que, frente a la suspensión de clases presenciales, se construyeron una serie de explicaciones ancladas a vivencias anteriores, que proyectaban desconcierto, pero a la vez cierta confianza de que todo terminaría rápido y se volvería a la normalidad escolar. Esto fue así porque, frente a lo inesperado y desconocido, los actores construyeron explicaciones basadas en experiencias pasadas, que otorgaban cierta tranquilidad para sobrellevar el momento:

Al inicio nadie estaba preparado para lo que venía. ¡Ah!, porque inclusive creo recordar que tuvimos un pequeño paro o no sé, algo pasó que las facultades [que] dejaron de ir. ¡Ah!, fue por la contaminación, hubo algo de contaminación o algo así. Entonces como que nos quedamos creo que como tres días en las casas yo supuse que iba a ser algo así (Actuaría-20).

Cuando empezó la pandemia yo me dediqué a hacer otras cosas. Descuidé la escuela y dije “pues no hay problema, estamos en pande-

mia”. Yo creí que iba a ser como, no sé, un puente gigante (Ingeniería en Computación-46).

Para los estudiantes, en el inicio del aislamiento, el mundo escolar existía como siempre había sido, como era conocido, solamente se marcaba una pausa. Es relevante partir de este punto porque era casi impensable que la escuela se detuviera, que cambiara algo de su estructura fundamental, lo que más adelante sucedería causando mayor desconcierto.

Segunda etapa. Después de un breve periodo sin actividades escolares, la UNAM anunció que las clases se retomarían en línea. Con el arranque de la llamada ERE, cada entidad universitaria dispondría de mecanismos de comunicación para que los profesores pudieran tomar acuerdos con los estudiantes sobre las formas de dar continuidad a los cursos. En ese momento se puede afirmar que comenzó un periodo de separación relativo a las formas conocidas de ser estudiante. Así, el regreso a clases en las aulas en línea fue el punto de inflexión.

Este tiempo se caracterizó por el desconcierto y la incertidumbre que experimentaron los estudiantes del área 1: todo lo familiar hasta ese momento, sobre la rutina escolar, se desdibujó y se hizo palpable que el regreso a las aulas no estaba cerca. Por lo anterior, se tuvo que incorporar la idea de regresar a clases sin ir a la escuela, no había que despertar a la misma hora, no se requería el traslado a las instalaciones, no se darían los saludos a la llegada ni los comentarios sobre las actividades escolares o las tareas por entregar, no existía una banca que ocupar en un salón, una hora de receso para comer o conversar con los pares, no habría forma de asistir a la biblioteca o al laboratorio, tampoco se podían practicar deportes o actividades artísticas.

Se tuvo que asimilar esta idea, en principio contradictoria, en la que reanudaron las clases —con exposiciones de profesores en videoconferencias y diversas actividades en plataformas— pero no la escuela en su forma habitual. Este momento puede considerarse como el quiebre o la crisis que ocasionó desajustes importantes en todas las rutinas interiorizadas y construidas por

años acerca del rol de estudiante y recientemente como universitario del área de las CFMI. Al respecto, los participantes del estudio narraron que en esta etapa discordante vivieron periodos de incertidumbre, desorganización, estrés y caos, debido a que los horarios y las actividades cotidianas se esfumaron, lo que muestra cómo la institución escolar es un eje que articula parte de la vida, por lo que da sentido y certezas:

Era un periodo de incertidumbre muy, muy grande porque pues nadie sabía nada, nadie entendía nada y nadie sabía qué iba a pasar (Ingeniería Mecatrónica-01).

Al principio, cuando dijeron que íbamos a comenzar a trabajar desde la computadora, pues sí fue algo difícil porque a veces como que aunque los profesores nos decían de los PDF y todo eso, pues a veces como que en cierto modo no se les entendía muy bien. A veces igual como que los PDF a veces no vienen detallados. Ahí de cierto modo se me dificultó un poco. No es como ver y estar en mi cuaderno. Bueno, pues sí fue un poco difícil adaptarse, de hecho en principio sí me estresé demasiado (Ingeniería en Computación-41).

En este sentido, algunos autores señalan que, durante el entorno de incertidumbre pandémico, el no disponer de información suficiente y clara sobre lo que ocurriría generó malestar e incomodidad, con las consecuentes dificultades para prever, anticipar y planificar las actividades escolares que anteriormente se daban en un ambiente seguro (Maluenda *et al.*, 2022: 105).

De tal manera que los participantes de esta área reconocieron que dejar de asistir a la escuela con el semestre avanzado y considerar tomar las lecciones en casa fue un reto y que se trataba de dar continuidad a un proceso de aprendizaje en un escenario diferente, en el que los compromisos y objetivos trazados al principio del ciclo escolar tendrían que replantearse, así como las formas de estudiar y de interactuar con los profesores. Esta mudanza aparentemente sutil del cuaderno por el PDF, como se señaló en el testimonio, representó un antes y un después. Aceptar esta separación implicó además un mayor desafío: instalar la escuela en casa de manera permanente.

Así, cuando en efecto comenzaron las actividades escolares en línea para los estudiantes de esta área, se presentó una tensión entre la desintegración de la universidad en la forma en que había sido interiorizada y los primeros pasos de integración de ésta al hogar. Por un lado, se trató del espacio físico, o sea buscar acomodo para instalarse como estudiante en la casa habitación dado que, en la mayoría de los casos, los participantes no tenían un lugar disponible y dispuesto para este propósito. Asimismo, hubo que considerar las actividades diarias de los otros miembros de la familia y lidiar con los múltiples distractores a la mano, por ejemplo las plataformas de entretenimiento, las redes sociales, la música, los dispositivos móviles, un escenario que no era óptimo para aprender:

Antes tenía mi escritorio en mi habitación, pero me daba cuenta de que eso no me funcionaba porque luego tomaba mis clases en mi cama y me quedaba dormida (Arquitectura-32).

Tener que despertarte a las 6:00 de la mañana para prepararte y arreglarte para nada más abrir una computadora y tomar una clase, saber que si quieres comer puedes bajar, agarrar tu comida y seguir en la clase, es sumamente fácil distraerse (Ingeniería Industrial-61).

Éstas son sólo algunas experiencias por las que los participantes del área de las CFMI transitaron para llevar la escuela a casa, no sólo en aspectos exteriores, también subjetivamente. Dicho de otra manera, asimilar una nueva forma de sentirse y permanecer en el rol de estudiante en un escenario como el que se ha descrito, no fue un paso automático ni inmediato: integrar las rutinas de aprendizaje de la presencialidad a la virtualidad, sentirse alumno sin ir a la escuela, tomar los espacios habitacionales como lugares para el aprendizaje escolar fue, al parecer, más que un encuentro, una colisión de dos mundos que han coexistido todo el tiempo, pero con una clara separación. Dussel (2021) señala que se transitó por un umbral debido a la carga simbólica que representan los espacios diseñados y asignados históricamente a la escolarización y configurados para la adquisición del conocimiento. Romper el límite entre el ámbito escolar y el habitacional implicó que el sentido de perte-

nencia e identidad del estudiante se dispersara al fluctuar entre uno y otro escenario:

Llega un momento en el que ya no se llega a distinguir cuando estoy en la escuela y cuando estoy en mi casa. Con eso de que ya no hay como tal cual un horario, de repente acaba mi clase y empieza mi otra clase. Entonces es como un poco difícil distinguir cuando ya realmente ya no tengo nada que hacer para la escuela, porque antes estaba en la escuela, iba a la biblioteca, acababa mi tarea y me iba para mi casa. Y ahora se acaba mi clase, hago mi tarea y a ver hasta qué hora acabo porque pues estoy en mi casa (Ingeniería Geológica-30).

Fue una mezcla: mezclar tus horarios personales, tu día a día de 7:00 de la mañana a 10:00 de la noche, con tus horarios de clase, tenías que seguir abriendo los espacios para comer con tu familia; pero a la vez tenías que ir a una reunión o tomar una clase después en tus ratos libres. El mayor reto fue mezclar esas dos: tu vida personal y tu vida académica en un solo horario de 24 horas (Arquitectura-09).

La situación se tornó más complicada para la estudiante que trabajaba y que además era responsable de su familia, puesto que, como es evidente, tenía que atender tres roles distintos prácticamente al mismo tiempo:

Entrar al proceso en línea fue caótico porque no sólo era el trabajo que desempeño y la escuela, sino que se empezaban a multiplicar las actividades del hogar y pues sólo somos tres aquí en mi casa, ¿no?, y mi abuelita ya es una persona mayor y pues requiere ayuda y [tenemos] nuestras propias actividades, nuestros quehaceres, por así decirlo. Entonces, poder balancear todo eso, pues sí era como súper pesado porque por lo menos en el trabajo pasaba que decían así de es que tienes junta ahorita y era como de es que estoy haciendo la comida o tengo que atender tal situación de mi casa y me decían “no, no, pero la junta es ahorita”. Entonces, [era] estar con los audífonos y estar en la junta tomando nota, pero aparte cocinando, pero aparte intentando hablar con los compañeros por Whatsapp para ver a qué hora nos reuníamos (Urbanismo-69).

Es de suponer que esta desestructuración del espacio escolar se manifestó de formas heterogéneas, lo que se explica por las situaciones personales. Con todo, también tiene que ver con la estructura curricular y administrativa de cada carrera —esto es, por la forma en que funciona la escuela en el día a día, sus prácticas y dinámicas académico-administrativas— y con la forma que adoptó la educación remota. Huelga decirlo, pero ésta adquirió diferentes dinámicas dentro de la misma universidad: en algunas carreras las clases se dieron de manera asincrónica a través de las plataformas, algunas otras tuvieron clases sincrónicas por medio de videoconferencias y en otros casos se mezclaron las dos formas. Cada una propició retos y formas de integración diferentes.

Un ejemplo de clases asincrónicas se dio en la carrera de Física, cuyo participante reportó que la mayoría de las actividades se subieron a una plataforma, de tal manera que los estudiantes podían llevar su propio ritmo de aprendizaje, únicamente con la exigencia de entregar trabajos para evaluación en los tiempos estipulados. Lo anterior significa que disminuyó de manera drástica, casi total, el contacto. Por consecuencia, la relación de enseñanza se tornó lejana. Esto tuvo repercusiones en la experiencia escolar dado que, al carecer de un seguimiento continuo de parte de los profesores, se perdió la sistematicidad en los procesos de aprendizaje de tal manera que —el alumno relata— los trabajos se elaboraron bajo presión, a última hora y bastaba con entregar el producto final:

Metí el horario que quería, o sea sin importar que se me empalmaran las materias, yo agarraba y las metía, eh, ya yo después decía “bueno, a ver, ¿qué materia se entrega?, ¿qué tarea se entrega? Ah, se entrega tal día”. Ah, bueno, dos días antes veía las clases y ya, maratones de seis horas, ocho horas de clases que me perdía. Y pues ya, hacía las tareas y ya, así como venían, no, pues, se entregan tal día. Va. Dos o tres días antes, dependiendo también la materia porque a veces requería más tiempo, pues me ponía a hacerlas. Eran maratones de ver los videos, de estar haciendo los problemas (Física-02).

Las palabras del estudiante ilustran lo que ocurrió al estar en casa sin la regulación de una rutina escolar, sin una planifica-

ción preestablecida que marcara el ritmo a seguir para conseguir los aprendizajes, sin el *otro* —llamado *profesor*—, que acompañe los procedimientos didácticos. El orden interiorizado por años se difuminó por completo, dando lugar a formas nuevas e improvisadas de ser estudiante: *maratonear* (término ligado, por cierto, a las prácticas de entretenimiento contemporáneas que implican horas continuas de mirar series televisivas o películas regularmente en plataformas destinadas al esparcimiento).

Sobre las clases sincrónicas, los participantes del área de las CFMI expresaron que, a inicios de la ERE, aun con la presencia del profesor durante las sesiones, tuvieron que hacer un esfuerzo para enfocar y mantener la atención en la pantalla durante las clases, ya que muchas veces se reproducían esquemas de enseñanza expositivos, verbigracia, la explicación magistral. Por lo tanto era fácil aburrirse y perder el interés en las lecciones, con lo que resultaba complicado continuar afiliado a la escuela, esto es, seguir el rol de estudiante, el cual al parecer se dejaba de lado hasta el momento de las evaluaciones:

Muchos profesores optaron por dar la clase con diapositivas y [además] dar una explicación de lo que entendían [...] Entonces, eso de ver la diapositiva, leer la diapositiva y luego oír al profesor repetir su punto de vista, pues era muy repetitivo. Entonces uno, pues ya no prestaba la misma atención: ya sentía que con leer la diapositiva ya con eso o con tomarle captura de pantalla y la famosa de le tomo ahorita captura y luego la leo y ese luego ya era hasta el examen o cuando se ocupara. Entonces eso, pues creo que es lo que más perjudicó, el que no fueran tan interactivas la mayoría de las clases (Ingeniería Civil-7I).

Tercera etapa. La lógica de integración que antes de la pandemia mantenía al universo familiar y al universo escolar separados y, durante el inicio de la misma, sobrepuestos, pudo cobrar lugar en un espacio de intersección. Se volvió al orden, a un nuevo orden, a una forma propia (no institucional) de organización escolar en medio de las actividades, relaciones y espacios del hogar. Dejar de asistir a la escuela obligó a las familias a reencontrarse en la casa habitación. La mayoría de los participantes del área de las CFMI

reconoció que se establecieron negociaciones para utilizar los espacios, para la distribución de tareas domésticas, para la convivencia a las horas de comer y, en algunos casos, para las actividades recreativas. Los estudiantes señalaron que antes de la pandemia la dinámica escolar y el empleo de los progenitores les dejaba poco tiempo para la convivencia familiar, por lo que estar todos reunidos 24 horas al día obligó a reestructurar las dinámicas, lo que generó tensiones, pero también cambios positivos en las formas de convivencia. En este ambiente ser hijo, hermano, joven y estudiante requirió diversos reajustes.

Poder identificarse nuevamente como estudiante se pudo lograr cuando se cumplió con el rol, cuando los participantes pudieron seguir las normas escolares adaptadas a las transmisiones de clase por los dispositivos digitales (conectarse puntualmente, pedir la palabra mediante la función *levantar la mano*, entregar tareas en archivos o fotografías, abrir o silenciar micrófonos, hacer capturas de pantalla), participar e involucrarse en las clases no sólo como espectadores, sino como parte activa del proceso escolar. Es relevante enfatizar que esto no involucró únicamente el dominio práctico de la tecnología —lo cual, por cierto, no representó mayor problema a decir de todos los entrevistados del área 1— más bien una apropiación y un reconocimiento de su rol en el nuevo contexto:

En la forma de estudiar o aprender sí ha sido un poco raro porque, al principio, como no me veían, no tomaba apuntes y después de eso me di cuenta de que no tener apuntes me causó conflictos con mis materias porque no sabía qué habíamos visto o decía “lo recuerdo luego” y cuando era la hora del examen era un recuerdo vago. Entonces tuve que volver a cambiar mi forma de organización y mi modo de participar (Ingeniería Química-31).

Puedo decir que en un principio fue complicado y ya después todos nos fuimos adaptando y yo creo que los que no estaban dispuestos a seguir se fueron saliendo y los que estuvimos dispuestos a seguir, pues digamos que agarramos el rollo, agarramos el ritmo y pues nos pusimos en la misma tónica, ¿no? (Ingeniería Mecatrónica-01).

Se podría decir que, como en todo, siempre viene un poco de caos y después del caos viene la calma, pero sí siento que he sentido más calma y más paz ahorita y como que estoy más organizada (Actuaría-20).

Con lo anterior se entiende que las tres etapas por las que atravesaron los participantes del área de las CFMI, una vez que las clases presenciales se suspendieron, formaron un proceso de reestructuración y adaptación en el cual la identidad, el sentido de ser estudiante, el rol y la incorporación de normas escolares propias de la lógica de integración se vieron modificados. Sin embargo, la misma estructura social que la universidad y la familia han asentado en los participantes, como miembros de una comunidad, permitieron seguir adelante con su formación gracias a la intermediación de diversas estrategias, lo cual se detalla en el apartado siguiente.

Estrategia: detrás de la pantalla (métodos para concentrarse y continuar)

El proceso vivido durante la educación a distancia implicó para los estudiantes entrevistados, como se señaló líneas arriba, diferentes retos vinculados con los mecanismos y dinámicas propios de la lógica de integración. Asociado a esto se desplegaron diferentes acciones estratégicas, que remiten al uso táctico de recursos para la consecución de los objetivos que se replantearon o afirmaron durante el periodo de la crisis sanitaria. Para Dubet y Martuccelli (1998: 192) “las novedades exigen y favorecen a la vez el desarrollo de capacidades estratégicas”, que son necesarias para conquistar el espacio escolar.

Si la estrategia está ligada al objetivo, conviene preguntarse en primer lugar qué fue prioritario para los estudiantes de las CFMI; es decir, aquello que fue puesto en primer plano durante la contingencia. La mayoría de los participantes, 16 estudiantes, coincidieron que durante ese periodo tuvieron como prioridad dos aspectos: lo académico y el cuidado de la salud de la familia por el entorno de contagios. Lo primero refiere a la interiorización del rol del buen

estudiante que se manifestó en expresiones tales como: “terminar la carrera”, “sacar buenas calificaciones”, “no reprobar materias”, “subir el promedio”, “mantenerme como buen estudiante”, “enfocarme en lo académico”. Aunado a esto, expresaron que en el ámbito familiar lo más relevante fue “cuidar a mi familia”, “atender mi salud”, “cuidar mi bienestar”, “la salud de mi familia”. Esto, que parece una obviedad, resultó fundamental para permanecer pues no debemos olvidar que, frente a la inestabilidad, la enfermedad y la muerte de gente cercana, estudiantes de todos los niveles tuvieron que abandonar la escuela cuando otras necesidades económicas, emocionales o de salud en la familia se sobrepusieron a las metas escolares:

Pues creo que mi prioridad es cuidar a la familia. No hace falta decirlo, todos lo hacemos. Y pues mantenerme como buen estudiante. A veces no salgo tan bien como yo quisiera, pero pues hago el mayor esfuerzo, ¿no? (Ingeniería Petrolera-34).

Mi objetivo es la escuela, pero no dejo de lado que la salud de mi familia esté bien (Ingeniería en Computación-46).

En consonancia con lo anterior, 14 participantes aclararon que durante la contingencia en ningún momento vieron en riesgo su permanencia en la escuela. No obstante, dos estudiantes señalaron que las únicas razones que los llevarían a abandonar la carrera serían no tener los recursos económicos suficientes (frente a una hipotética pérdida del empleo de los proveedores del hogar) o un problema de salud muy serio en su familia, lo que deja entrever el alto grado de importancia que otorgaron a sus estudios. Los siguientes testimonios lo sintetizan claramente:

Lo más extremo que podría hacer sería dejar de estudiar si mi mamá perdiera su empleo, que no pudiera volver a encontrar, o sea que, pon tú, que el guardadito, o lo que sea, que llegue un momento en el que eso se acabe, que mi hermana tampoco encuentre empleo (Actuaría-20).

Pues aparte de la muerte por el covid, tal vez no tener los recursos económicos para estudiar sería lo único que tal vez diría que podría

[hacerme abandonar los estudios] o que pasara algo grave aquí en mi familia (Ingeniería en Computación-41).

En este mismo rubro, una estudiante declaró que, tras el fallecimiento de su madre, antes de la pandemia, se convirtió en la principal proveedora y responsable del hogar en el que vivía con un hermano menor y su abuela, por lo que su prioridad fue en primer lugar el cuidado de su familia, después su salud, sus estudios y su trabajo. Esta experiencia es relevante pues representa a quienes tuvieron condiciones adversas en medio de la pandemia, a los estudiantes que asumieron esfuerzos por partida doble o triple para dar continuidad a la escuela en casa. Si bien la universidad no fue puesta en primer lugar, permaneció en las aspiraciones de la estudiante a pesar de la adversidad porque le otorgó sentido como una herramienta para un mejor futuro, como una posibilidad de cumplir otros planes tales como seguir en un posgrado, estudiar fuera del país o conseguir un mejor empleo después haber pasado por empleos temporales y ajenos a sus intereses. En otras palabras, finalmente la escuela continúa considerándose como una posibilidad de movilidad social y superación, lo que la convierte en un propósito que no se abandona ya que, de acuerdo con la participante:

Espero dentro de este año ya estar laborando en lo propio de mi carrera, ya sea investigación o en alguna dependencia de gobierno que es a donde generalmente vamos los urbanistas y no sé, realizando algún diplomado y concluyendo. O sea, ya titulándome para poder estudiar un posgrado (Urbanismo-69).

En este sentido, uno de los principales objetivos para los entrevistados con condiciones relativamente estables y de apoyo familiar fue continuar en la escuela, de tal manera que pudieron enfocarse a construir y poner en marcha estrategias para permanecer en clases durante la ERE. Para la participante en condiciones más adversas, la escuela prevaleció como un fin, pero se sumaron otras demandas que tuvo que atender estratégicamente frente al propósito de continuar como, por ejemplo, tomar terapia para mejorar su salud emocional y conseguir apoyos económicos a través de becas.

En cuanto a las estrategias del ámbito escolar, de acuerdo con las afirmaciones de los estudiantes, una cuestión básica fue la concentración. Se entiende que este aspecto adquirió mayor relevancia porque el área se caracteriza por tener una alta carga de contenidos abstractos y explicaciones matemáticas.

Así, frente a los múltiples distractores de la escuela en casa (teléfono, comida, familia, mascotas, labores domésticas), se requirieron varias acciones para lograr la atención plena durante las lecciones y también durante el tiempo dedicado a hacer los deberes que, en algunas carreras, aumentaron mucho. Al respecto, algunos autores señalan lo siguiente:

La universidad presencial ordena, organiza: establece tiempos, rutinas, continuidades. Es una red que sujeta y contiene. Por otro lado, esa misma organización y espacialidad creada para estudiar ayuda a la concentración, otra dimensión de los aprendizajes afectada por la enseñanza remota en los límites del hogar (Macchiarola, Pizzolito y Pugliese, 2021: 213).

Parte de las estrategias cotidianas de los participantes del área de las CFMI se orientó a buscar lugares y tiempos propicios para la concentración, tales como encerrarse en una habitación, cambiar de lugar o estudiar por la noche:

Pues mi familia siempre está aquí, es un lugar muy reducido, entonces es complicado estudiar cuando están aquí, no sé, viendo la tele, jugando o haciendo otras cosas. Entonces lo que hago generalmente pues es quedarme en la madrugada a hacer tarea y que todo esté en silencio y no hay nadie. Me quedo hasta esas horas de la noche y pues todo está tranquilo y hago mi tarea (Actuaría-55).

Lo que hice fue sacar mi escritorio de mi habitación para tener que levantarme a mi área de trabajo en específico porque luego me tocaban exámenes o me tocaban algunos cuestionarios y yo no sabía porque en esa clase me había dormido [risas]. Creo que ésa es la mejor estrategia que pude hacer (Arquitectura-32).

Frente a las dificultades generadas en la ERE, tales como la falta de contacto directo con el profesorado, las exposiciones monótonas y las distracciones durante las clases, una de las estrategias más importantes fue aprender a gestionar el propio aprendizaje. La mitad de los participantes mencionó explícitamente que dieron el paso a ser autodidactas, porque durante la ERE se percataron de la necesidad de aprender por su cuenta, de no esperar a que el profesor proveyera el conocimiento o señalara las actividades por realizar. De acuerdo con los testimonios, *hacerse autodidacta* significa “saber estudiar”, “aprender bien y por tu cuenta”, “investigar más”, “tener buenos hábitos de estudio”. Dos de los entrevistados comentaron lo siguiente:

Siento que me he hecho más autodidacta, si no entendí no me queda de otra más que preguntar o investigar, incluso así con compañeros pues nos ayudamos (Actuaría-60).

El alumno que curse cualquier carrera y no sepa qué hacer con alguna materia pues tiene que buscar la solución él mismo, prepararse, o sea, ser más autodidacta para saber qué le espera y qué va hacer cuando entre al mundo laboral (Arquitectura-70).

Estas experiencias coinciden con los resultados de otros estudios sobre universitarios y pandemia, tanto en México (Miguel, 2020) como en otras latitudes. Por ejemplo, un estudio en Chile concluyó que la tecnología no es la única que se vuelve imprescindible:

También las capacidades del alumnado para hacer frente a la organización de los contenidos, los recursos educativos para la correcta utilización de un entorno virtual, y la capacidad de desarrollar un aprendizaje crítico y autodidacta (Valle y Taverna, 2023: 37).

Con todo, una particularidad es que los estudiantes de las CFMI enfatizaron que, en su intento por aprender por su cuenta, la falta de libros y de acceso físico a la biblioteca fueron obstáculos que tuvieron que vencer, pues en internet no siempre encontraron suficiente material especializado, dado que se trataba de procedimientos o ejercicios muy específicos:

Había un tema que era gradientes, que son derivadas, pero más grandes y tú dices: “bueno, lo voy a buscar en Youtube” y ¡zaz!: en Youtube no aparece, y luego dices “bueno, lo voy a buscar en Google” y en Google nada más te menciona la definición de Wikipedia (Actuaría-20).

Es frustrante no terminar los trabajos a tiempo y no es como en la escuela, que tienes una duda e ibas con el profe y te la resolvía o cualquier otro profe. Tenías el acceso a los libros, a *software*, a materiales. Y aunque tenemos internet no está todo, realmente hay cosas que llegan a faltar (Ingeniería en Computación-46).

Ligada a lo anterior, una cuestión que resalta en los testimonios es que los estudiantes de las carreras con una vertiente aplicada enfrentaron más trabas y, por ende, tuvieron que echar mano de más recursos y estrategias para lograr el aprendizaje. Los de carreras como Física e ingenierías Química, Geológica, Industrial, Civil y Mecatrónica señalaron que los laboratorios y las prácticas eran fundamentales para ponerse en situaciones reales que les permitían aprender y tomar decisiones, así como utilizar material y equipo especializado en su área profesional, por lo que durante la ERE tuvieron muchos inconvenientes, por más que tanto estudiantes como profesores se esforzaran por conseguir algún acercamiento a este tipo de actividades:

Muchas veces las prácticas eran pues videos de Youtube o eran datos que nos daban los profesores de prácticas anteriores; pero yo no aprendo así, hay cosas que sí se aprenden pero hay otras que realmente no, por ejemplo, llevo una materia que se llama “Comportamiento de Suelos”, en donde las prácticas son jugar con tierra prácticamente. Ahí nuestro profesor se pudo ingeniar algunas prácticas y nos hizo comprar Play-doh o esta arena kinésica y pudo dar las prácticas de manera que nosotros pudiéramos sentir, pero hay otros laboratorios en los que no podíamos ir a la FES a hacer concreto, a armar alguna estructura metálica. No teníamos los recursos aquí en casa, así que tuve que ingeniármelas haciéndolo con palitos de madera o ese tipo de cosas (Ingeniería Civil-57).

Para segundo semestre solamente vimos la parte teórica y el profesor nos ofreció que cuando volviéramos de la pandemia tomaríamos las prácticas, pero esto ya se prolongó mucho. Entonces, no creo. Para tercer semestre, era química orgánica, entonces el profesor trataba de que hiciéramos las prácticas en casa y pues aquí andaba haciendo algunas cosillas con lo que estaba en nuestro alcance, todos en nuestra casa y subíamos de ahí las fotos o lo que aprendíamos y eso lo platicábamos en la clase. En cuarto semestre, es sobre las industrias. En ese semestre teníamos que haber ido a fábricas o procesadoras y pues lo único que hicimos fue ver videos de Youtube (Ingeniería Química-31).

Por su parte, en Arquitectura y Urbanismo los estudiantes reportaron que antes de la pandemia lo común era trabajar en talleres, en donde se hacía trabajo colectivo para producir material gráfico, como planos y diseños, así como maquetas. Esto implica, además de trabajo manual, discutir para encontrar soluciones y tomar acuerdos en la creación de algún producto. Asimismo, con frecuencia era necesario acudir a ciertos lugares de la ciudad a hacer levantamientos y estudios de zona. Frente a las limitaciones impuestas por la pandemia se pusieron en marcha diversas estrategias, entre otras usar con mayor frecuencia programas de cómputo para el diseño especializado, usar aplicaciones para el trabajo colectivo “en vivo” (o sea en reuniones sincrónicas), hacer recorridos de ciertas zonas de la ciudad a través de herramientas de ubicación como Google Maps, organizarse para dividir las actividades entre los miembros de un equipo, hacer planos de tamaño reducido para poder escanearlos. Aunque señalaron que no se lograron resultados óptimos, se pudo avanzar y dar continuidad:

Empezamos la pandemia cuando yo iba en segundo semestre. Todo lo que nos pedían era dibujado a mano, o sea, era todo escrito, todo a mano. Entonces el hecho de dejar de lado eso y empezar a agarrar programas ya un poco más especializados en arquitectura, sí me resultó como un reto (Arquitectura-32).

Con el tiempo encontramos estrategias, ¿no?, de “¡ah! esta aplicación sirve para, no sé, hacer un organigrama, ¿no?, de a quién le tocaba qué y cuándo lo tiene que subir, o esta aplicación sirve para que todos

estemos dibujando al mismo tiempo”. Pero pues no era lo mismo, o sea, tal vez no empeoró, pero tampoco hubo alguna mejoría relevante (Urbanismo-69).

Una de mis clases prácticas que tuve el semestre pasado fue topografía —es el estudio del suelo—, y digo, es una práctica que normalmente yo cuando iba a la FES veía cómo [las] realizaban. En este caso para la educación a distancia, no hicimos ninguna práctica, o sea, ya ni en nuestra casa, sino que nos mandaban un PDF pero con imágenes de cómo se hacía un levantamiento, cómo se estudiaba el terreno, y lo explicaban. Lo que ya hacíamos era nada más los cálculos. Eso es lo único que realizábamos (Arquitectura-70).

Las estrategias escolares entonces se dividieron en tres: a) inscribirse solamente en materias teóricas y esperar la vuelta a la presencialidad para cursar las asignaturas de orden práctico; b) realizar prácticas caseras con recursos elementales (“como en la primaria” según lo calificó uno de los entrevistados); c) actividades prácticas similares que pudieron llevarse a cabo a través de simuladores, recorridos virtuales y videos. Todos éstos fueron recursos valiosos que paliaron, en alguna medida, la ausencia de actividades prácticas durante la pandemia.

La lógica de la estrategia implica establecer alianzas en un espacio de competencia escolar. Aquí es importante observar que en condiciones inusuales, como las que se vivieron en la educación remota, en las que prevalecía la incertidumbre, el temor y el estrés, los estudiantes establecieron alianzas para beneficio y apoyo mutuos. En los testimonios es frecuente encontrar referencias a las consultas que se hacían entre ellos cuando un tema no quedaba claro o no encontraban la solución a problemas. Si bien es cierto que destacaron que en actividades presenciales las interacciones eran mayores en cuanto a la socialización juvenil, durante la pandemia se fortalecieron sobre todo en aspectos académicos:

Si no entendí no me queda de otra más que preguntar o investigar, incluso así con compañeros pues nos ayudamos. Me ha ayudado a desarrollar un instinto de ayuda hacia mis compañeros, de apoyo. Entonces creo que en ese sentido sí me ha beneficiado (Actuaría-60).

Siento que también, a pesar de que hicimos las amistades en línea, pudimos, no sé... nos unimos para trabajar en equipo y sacar adelante todos juntos. Que uno no se quede solo por su cuenta, sino que todos nos reunimos para salir adelante (Arquitectura-70).

En esos términos se definió la estrategia: aunque, por un lado, se lamenta no estar en el aula —lugar en el que se podían resolver dudas, conversar sobre los temas o repasar algún ejercicio complicado—, por otro, en la modalidad virtual, casi siempre los estudiantes lograron establecer encuentros con compañeros dispuestos a ser solidarios y brindarse ayuda. Este punto es relevante si se considera que otros estudios han marcado que la *percepción de apoyo social* favoreció el permanecer durante la pandemia (Maluenda *et al.*, 2022: 112).

Subjetivación: falta de aprendizaje, prácticas poco honestas y superación

El último paso fue la revisión del proceso de subjetivación, en el cual se presentan las reflexiones y análisis que los estudiantes hicieron en retrospectiva sobre su propio proceso.

En este ejercicio los entrevistados pudieron valorar su modo de actuar, identificar lo que les disgustó a partir de ciertas convicciones y también distinguir aquello que les generó entusiasmo e interés. En la experiencia escolar esto ocurre dado que no hay una integración completa ni un ajuste total con las expectativas y exigencias sociales (Dubet y Martuccelli, 1998).

De esta manera, los estudiantes del área 1, después de pasar por el proceso de integración —que les exigió ciertas adaptaciones y elaborar algunas acciones estratégicas—, pudieron tomar cierta distancia para reflexionar acerca de lo ocurrido durante el aislamiento social y la educación remota, sobre sus aciertos y los nichos de oportunidad, así como también respecto del papel de los profesores. Incluso surgieron algunas propuestas a raíz de los cambios que enfrentaron.

Un eje que atravesó las cavilaciones de los participantes es que no estaban seguros de los saberes adquiridos, pues la mayoría consideró que durante la ERE no se aprendió lo suficiente o que no se aprendió lo mismo que en las clases presenciales. Esta reflexión es compartida, pero los motivos que destacaron fueron de diferente índole: para algunos el bajo nivel de aprendizaje se debió a las estrategias que siguieron los profesores, otros más indicaron que fue por la falta de actividades prácticas. De igual manera, reconocieron causas atribuibles a sí mismos, por un lado, la falta de empeño y, por otro, caer en conductas poco honestas durante este periodo.

Los participantes del área I destacaron que sus carencias se debieron a los escollos propios de un proceso formativo mediado por la tecnología, pues leer en PDF y hacer reportes, ver videos en Youtube, según su perspectiva, no fueron formas óptimas para asimilar los contenidos. Sobre eso, en reiteradas ocasiones los estudiantes lamentaron el uso continuo de documentos en formato PDF por parte de los profesores y reconocieron que las capturas de pantalla que ellos hacían en las clases virtuales sustituyeron dos valiosos recursos, el cuaderno de notas —pues apuntar durante las clases permite organizar el conocimiento— y los libros —que habitualmente contenían las explicaciones y los ejercicios que los profesores usaban en clase—, lo que hacía más fácil resolver dudas o buscar más ejercicios y reforzar el conocimiento:

Ya no tomo apuntes, ya me baso en puro PDF [risas]. Los que se encuentran, los que mandan y digo “ah bueno, ahí están las clases, ahí están mis apuntes”, ¿no? Digamos que mis hábitos de estudiante sí empeoraron un poco en ese sentido (Física-02).

Hay profesores que a estas alturas de la pandemia siguen subiendo PDF o cosas que realmente, para mi gusto, no apoyan a una calidad de enseñanza y ésa es sólo mi opinión al respecto: que no enseñan (Ingeniería Química-31).

Además de lo anterior, la ausencia de la parte práctica que, insistentemente, tiene un papel preponderante en los planes de estudio de algunas de las carreras de esta área, también provocó efectos nega-

tivos. Los estudiantes próximos a egresar proyectaban sus reflexiones en el futuro laboral, mientras que quienes se encontraban en la primera mitad de la carrera imaginaron que más adelante, al término de la pandemia y frente al eventual regreso a las aulas, se harían evidentes las carencias:

Si le soy muy sincero, aquellos que salgamos dedicados, si es que nos llegamos a dedicar al área de materiales o al área de manufactura, esta generación no va a ser buena, va a haber una laguna muy grande de información por falta de práctica y falta de información en la vida real (Ingeniería en Mecatrónica-01).

Me imagino [que nos encontraremos] con muchas deficiencias de conocimientos en los salones, creo que vamos a llegar a los salones y los profesores van a decirnos “eso lo debieron haber aprendido ya” y va a ser un trauma (Ingeniería Química-31).

Sus reflexiones también se orientaron a observar y criticar ciertas formas de trabajo que ellos mismos fueron generando. Se trata, por ende, de una autocrítica en la que reconocen que durante la ERE se llevaron a cabo prácticas poco honestas, ya que se pasaban las tareas entre compañeros o copiaban en los exámenes, lo que evidentemente disminuyó la eficacia del aprendizaje. Asimismo, confesaron que pasaron por periodos de negligencia en donde postergaron actividades y les faltó poner más voluntad y empeño para continuar:

No quería decirlo, pero como que también haces un poco de trampa o algo así. O bueno, se copian mucho. Entonces siento que no he aprendido lo suficiente pero tampoco siento que no haya aprendido nada con respecto de la carrera (Actuaría-55).

Creo que no he sido lo suficientemente honesta como la mayoría de mis compañeros o más bien todos no hemos sido lo suficientemente honestos al modo de hacer exámenes. Todos los profesores nos han dicho “no se copien, no hagan esto” pero al final siempre nos ayudan. Entonces creo que sería algo malo (Ingeniería Química-31).

Tuve que haber aprendido unas cosas mejor, tuve que haber puesto un poco más de empeño a algunas cosas. Siento que pude haber mejo-

rado algunos proyectos que nos dejaron los profes y que tal vez ésa es como una crítica. Dejar un poquito la flojera. Me hubiera gustado ponerle más empeño (Ingeniería en Computación-41).

Otra de las cuestiones fue que el balance de la educación remota que hicieron los participantes del área 1 los llevó a proponer un modelo mixto, híbrido o combinado, en el que sería oportuno conservar la modalidad en línea para las asignaturas de carácter teórico y un regreso a la presencialidad en todo aquello que requiera práctica:

Hay cosas que entiendo que se pueden dar en línea y es perfecto, o sea, hay clases que yo entiendo que hasta a los profesores les conviene porque son mayores de edad e ir a la clase les cuesta trabajo y no pueden subir y bajar escaleras porque no hay elevadores. Eso es perfecto, pero sí siento que la médula de la carrera de Arquitectura, el taller de proyectos, donde desarrollas un proyecto desde cero, haces una investigación, eso para mí tiene que ser presencial. No me acostumbro y no podré acostumbrarme a hacerlo a distancia (Arquitectura-09).

Por último, los universitarios consideraron que un aspecto que pudo haber sido útil a comienzos del cierre de la educación presencial fue sentir confianza y seguridad de que todo terminaría. En retrospectiva, cuando la pandemia pasó por la peor etapa, los jóvenes lamentaron “no haber sido fuertes”. De esta manera, percibieron la necesidad de lograr un equilibrio entre la vida personal y los estudios.

En general, frente al compromiso de ser estudiantes las valoraciones oscilaron entre lo positivo y lo negativo del periodo de emergencia. No todo fue negro o blanco, consideraron que hubo crecimiento en su persona al tener que enfrentar retos que nunca imaginaron. Si bien manifestaron que hubo tareas que de manera innegable pudieron realizar mejor y reconocieron que hubo acciones que debieron evitar —como acumular todo para último momento o copiar en los exámenes— emocionalmente se afirmaron como resilientes, con ánimo de continuar estudiando. Además, aunque de forma abrumadora la mayoría indicó que prefería la

modalidad presencial, advirtieron que ya dominaban la rutina de la educación remota y que se encontraban dispuestos a continuar. Por lo demás, quienes estaban en los últimos semestres planeaban realizar su servicio social y graduarse. En ese momento la escuela nuevamente adquirió sentido:

Creo que he crecido como persona y como estudiante y creo que no ha sido todo malo esto de en línea (Actuaría-60).

Yo lo que me podría decir a mí mismo sería “no te rindas, tú puedes, aunque a veces sea difícil” (Ingeniería Civil-57).

Es notoria la coincidencia con otros estudios, efectuados tanto en México como en otras latitudes, que señalan cuestiones tales como el proceso de adaptación de la escuela en casa (Valle y Taverna, 2023; Moreno *et al.*, 2021), así como también sobre la necesidad de organización y autoaprendizaje que se hizo patente en este lapso (Miguel, 2020). Empero, los datos de las investigaciones referidas responden a estudios cuya fuente principal de información fue el cuestionario, por lo que no se escuchó la voz de los estudiantes, no se hizo presente. De esta suerte, a diferencia de diversos estudios, que se han publicado a la fecha, en esta investigación se pudo acceder a la experiencia escolar de manera más integral y atendiendo a la subjetividad de los 17 estudiantes de esta área. Además, se pudo mostrar cuestiones específicas que corresponden a un área de conocimiento en la que predominan los conocimientos matemáticos, el uso de las tecnologías y la expresión gráfica.

Estudiantes del área 2: la búsqueda por adquirir conocimientos prácticos

En la UNAM el área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud (CBQS) agrupa las carreras que atienden el estudio de los seres vivos —lo cual comprende conocer su morfología, comportamiento, salud y modelos de relación (normales o patológicos)— y la materia. En esta área se ofrecen 31 carreras (DGOAE, 2023b), a saber:

- Biología.
- Bioquímica Diagnóstica.
- Ciencias Agroforestales.
- Ciencias Agrogenómicas.
- Ciencias Ambientales.
- Ciencia Forense.
- Ciencias Genómicas.
- Ciencias de la Nutrición Humana.
- Cirujano Dentista.
- Ecología.
- Enfermería.
- Enfermería y Obstetricia.
- Farmacia.
- Fisioterapia.
- Ingeniería Agrícola.
- Ingeniería en Alimentos.
- Investigación Biomédica Básica.
- Manejo Sustentable de Zonas Costeras.
- Médico Cirujano.
- Medicina Veterinaria y Zootécnica.
- Neurociencias.

- Nutriología.
- Odontología.
- Optometría.
- Órtesis y Prótesis.
- Psicología.
- Química.
- Química en Alimentos.
- Química Farmacéutico Biológica
- Química e Ingeniería en Materiales
- Química Industrial.

En estas carreras se acoge a 53 419 estudiantes que corresponde a 23.3 por ciento de la población de licenciatura. El estudiantado es predominantemente femenino, en contraste con el género masculino, con 65.9 y 34.1 por ciento, respectivamente (UNAM, 2022). Los programas formativos de CBQS se imparten en seis facultades y una escuela que se encuentran en el campus de ciudad universitaria, tres facultades en el área conurbada de la Ciudad de México (FES-Cuautitlán, FES-Iztacala y FES-Zaragoza), además de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO) al sur del campus central. Mientras que fuera de la ciudad hay cinco planteles que tienen programas profesionales de esta área: Cuernavaca, Juriquilla, Mérida, Morelia y Morelos.

Los estudiantes siguen procesos de enseñanza y aprendizaje primordialmente basados en actividades como la observación, el diagnóstico y la aplicación de conocimientos en el mundo material. A esto los estudiantes coloquialmente lo denominan *las prácticas*, que se dan en laboratorios, talleres, clínicas (médicas, odontológicas y veterinarias), ranchos y ecosistemas. Además, los contenidos de los cursos comprenden el desarrollo de habilidades procedimentales en los estudiantes para manejar equipos y materiales especializados que emplearán en el ejercicio de su profesión. Por consecuencia, para el desarrollo de estas prácticas los alumnos necesitan de un entorno sociotécnico (Dussel, 2021) que involucra salas de clases, talleres y laboratorios, así como las clínicas odontológicas, salas de exploración médica y consultorios veterinarios con sus respecti-

vos materiales y herramientas. Algunos de estos últimos pueden ser adquiridos de forma personal, como un estetoscopio, pero otros son de difícil acceso por sus costos, por ejemplo, unidades odontológicas, equipos de diagnóstico óptico y equipo tecnológico de análisis químicos, por mencionar algunos.

Los aspirantes al área de CBQS requieren cumplir un perfil de ingreso que pondera el pensamiento racional, el dominio del método científico, la capacidad de memoria, las competencias de observación empírica, el análisis y la abstracción, la destreza psicomotora para la manipulación de material de laboratorio o equipo médico, la disposición para resolver problemas y las habilidades para el trabajo colaborativo (DGOAE, 2023a).

Ahora bien, un aspecto que se debe subrayar es que entre las 15 carreras con mayor demanda de ingreso a la UNAM seis pertenecen al área 2: Psicología (segundo lugar), Médico Cirujano (tercer lugar), Odontología (novenio lugar), Medicina Veterinaria y Zootecnia (décimo lugar), Biología (undécimo lugar) y Enfermería (décimo segundo lugar) (UNAM, 2022).

El ingreso a estas licenciaturas es más competido puesto que si los aspirantes provienen del bachillerato de la UNAM deben cumplir con altos promedios (nueve de calificación global) y la conclusión de su ciclo de educación media en tres años (UNAM, 1997). Los egresados de bachilleratos externos tienen que contar con promedio mínimo de siete y aprobar un examen de selección con altos puntajes (UNAM, 1997). En consecuencia, los estudiantes que logran ingresar al área de CBQS se destacan por el cumplimiento de altos estándares de evaluación. Por otra parte, para ejercer profesionalmente los egresados de esta área necesitan obtener su título mediante diferentes modalidades de titulación (tesis, tesina, examen profesional, entre otras), 40.1 por ciento lo consigue, lo que representa la tasa más alta de las áreas de conocimiento de la institución (UNAM, 2022).

Con esta información podemos delinear que los estudiantes del área 2 se distinguen, principalmente, por tres rasgos: un cumplimiento elevado de estándares de evaluación para el ingreso a sus carreras, una buena parte son mujeres y, en los cursos, además del

aprendizaje de conocimientos teóricos, tienen un peso significativo los aprendizajes aplicados para el desarrollo de prácticas que requieren de entornos sociotécnicos pertinentes.

PARTICIPANTES DEL ÁREA DE CBQS

Como se ha revisado, la experiencia escolar de los estudiantes depende de la posición social y escolar que ocupan, en el sentido que los lleva a disponer de ciertos recursos (culturales y financieros) y tener una relación con su formación. En este marco conviene trazar los contornos personales de los participantes del estudio del área de CBQS.

Se logró contactar a 20 participantes, 15 mujeres y cinco hombres, quienes tenían entre 21 y 24 años, lo que indica que, hasta antes de la ERE, habían mantenido una trayectoria escolar sin tropiezos en los diferentes niveles de estudios que cursaron; es decir, contaban con un historial académico sin reprobación en ciclos formativos previos.

Se entrevistó a estudiantes de ocho diferentes carreras, quienes estaban inscritos en distintos campus: las facultades de Ciencias,³ Medicina, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Química, Psicología, Odontología, FES Cuautitlán, FES Iztacala y FES Zaragoza (cuadro 2).

Ahora bien, la preparación escolar de la familia es un elemento que aporta herramientas a los estudiantes de educación superior en la conducción de su formación universitaria (Bourdieu y Passeron, 2003). De forma que entre más alto es el nivel de estudios de los integrantes de la familia del alumno probablemente éste tendrá un mejor desempeño, ya que ha experimentado una socialización indirecta con las dinámicas académicas universitarias. Al respecto, entre los participantes destaca el alto nivel educativo de las madres, donde nueve tenían licenciatura concluida y tres estudios de licenciatura, tres con bachillerato, tres con formación técnica y solamente dos tenían secundaria —probablemente esto pueda explicarse

3 En la Facultad de Ciencias confluyen carreras del área 1 y del área 2.

Cuadro 2

Características de los participantes del área CQBS

<i>Clave</i>	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Semestre</i>	<i>Entidad académica</i>
Veterinaria-05	21	F	7	Facultad de Veterinaria y Zootecnia
Odontología-10	21	F	5*	Facultad de Odontología
Psicología-11	21	F	7	FES-Iztacala
Veterinaria-17	23	F	7	FES-Cuautitlán
Química-18	20	F	2	Facultad de Química
Odontología-23	21	F	7	Facultad de Odontología
Veterinaria-24	21	F	6	Facultad de Veterinaria y Zootecnia
Veterinaria-25	21	F	7	Facultad de Veterinaria y Zootecnia
Medicina-26	21	F	3	Facultad de Medicina
Medicina-27	20	F	3	FES-Iztacala
Química Farmacéutica Biológica-28	21	F	7	FES-Zaragoza
Enfermería-29	21	F	6	FES-Iztacala
Optometría-33	22	F	7	FES-Iztacala
Odontología-35	21	F	5	Facultad de Odontología
Biología-38	22	M	7	Facultad de Ciencias
Psicología-39	22	M	9	FES-Zaragoza
Odontología-40	22	F	5	Facultad de Odontología
Psicología-47	24	M	9	FES-Zaragoza
Odontología-51	20	M	5	Facultad de Odontología
Medicina-72	21	M	7	Facultad de Medicina

* Los planes de estudio de Medicina y Odontología se organizan por años escolares. Con fines de claridad se realizó una conversión para homogeneizar a los participantes en semestres.

por la tendencia de feminización de la educación superior—. Por su parte, cinco padres contaban con licenciatura, uno con estudios de este nivel, tres con bachillerato, tres cursaron carrera técnica, tres tenían secundaria y uno primaria y cuatro expresaron que desconocían su nivel de estudios al no tener contacto con su padre.

El principal sostén financiero de diez de los participantes era la madre, seguido de siete por el padre, luego dos de madre y padre y uno por el abuelo. Además, ocho reportaron que trabajaban, de los cuales cuatro era para adquirir habilidades prácticas para su formación por lo que acudían unas horas a la semana a consultorios odontológicos y veterinarios, tres lo hacían por distracción—ya que disponían de un tiempo considerable debido a que no iban presencialmente a la universidad—, uno era para obtener ahorros al momento de que comenzaran las prácticas de campo (cuando se abrieran las instalaciones educativas) y solamente una estudiante narró que tenía un empleo de medio tiempo para contribuir al ingreso económico de su familia.

Sobre las repercusiones en la salud a causa del covid-19, cinco estudiantes atravesaron la enfermedad y ocho indicaron que algún integrante de su familia también tuvo el contagio, pero sin mayores consecuencias. Sin embargo, dos estudiantes perdieron a su madre a causa del virus, por lo cual decidieron solicitar su baja temporal de entre uno y dos semestres. Los siguientes testimonios ilustran cómo experimentaron esta ausencia:

Mi mamá estuvo enferma desde septiembre y octubre [de 2020] y murió en noviembre. Entonces todo ese tiempo dependía de nosotros [los miembros de la familia]. Entonces, no estaba al cien en la escuela por estar cerca de ella [...] intentaba seguir estudiando, pero mi mente no daba. Todo el tiempo me la pasaba llorando (Odontología-23).

Mi madre era mi principal sostén, porque era ella quien me daba el dinero para la escuela, también mi papá. Mi mamá me animaba más (Química Farmacéutica Biológica-28).

Uno de los problemas que reportaron las primeras investigaciones sobre el covid-19 y la educación superior se relacionó con la falta de recursos tecnológicos del estudiantado para tomar sus

clases virtuales, como computadoras, tabletas o conexión a internet (ANUIES, 2022; IESALC, 2020). De los estudiantes entrevistados, 16 poseían un equipo de cómputo personal para el seguimiento de sus cursos, mientras que cuatro compartían laptop o tableta con sus hermanos. Todos tenían conexión a internet. En este sentido, se puede afirmar que estos estudiantes se distinguieron por disponer de mejores condiciones tecnológicas en relación con otros grupos (ANUIES, 2022). En otras palabras, podría considerarse que los participantes del área 2 disfrutaban de condiciones de privilegio respecto del 43.3 por ciento del grupo de la población de educación superior que reportó seguir sus clases virtuales por teléfono celular (ANUIES, 2022). Los estudiantes afirmaron que las plataformas en las que seguían sus cursos eran Zoom y Classroom.

Queremos resaltar que un aspecto que influyó en la experiencia de los estudiantes del área 2 fue el cese de actividades escolares a causa de movilizaciones y acciones colectivas. Como se ha mencionado (p. 26), entre 2019 y 2021 la UNAM experimentó dos movimientos de protesta, uno estudiantil y otro de profesores de asignatura. El primero tuvo lugar a causa de la violencia de género y las entidades académicas del área de CBQS que tuvieron paros por esta razón fueron las facultades de Psicología y de Química. El segundo se activó entre marzo y junio de 2021 para denunciar problemas con descuentos en la nómina o falta de pago a consecuencia de la mala gestión administrativa de la institución derivada del distanciamiento social, en razón de lo cual las facultades de Ciencias, Medicina, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Química, Psicología, Iztacala y Zaragoza suspendieron las clases virtuales. Esto tuvo diferentes niveles de afectación, principalmente en el ajuste de calendarios escolares y acortamiento de los ciclos o semestres:

Hubo el paro de labores por lo de los profesores. Entonces nosotros estábamos de acuerdo y esta maestra pues se puso un poco brusca en ese aspecto [...] No nos exentó para nada [...] Entonces tuvimos que hacer final, [que] estaba difícil. Yo le pedí mi revisión [del examen final] y pues no, no me la dio y al final de cuentas tuve que recurrar y ahorita la estoy recurando (Veterinaria-24).

Con los problemas de los paros [...] el semestre pasado que tuvieron que cancelar muchísimas cosas. De hecho, yo perdí la mitad del semestre [...] Ya no tienes que hacer más exámenes, ya no tienes que hacer más nada y antes debías tener por lo menos ocho de calificación para librarte de los exámenes finales, librarte de todo ese tipo de cosas y ahora ya no. Entonces, pues, sí, la verdad ha bajado mucho su exigencia (Medicina-27).

En las entrevistas los estudiantes ofrecieron indicios de que, en mayor o menor medida, los diferentes paros en las facultades del área 2 condicionaron de forma fuerte su experiencia escolar en la educación virtual. Argumentaron que, por los paros, la relación formativa con sus profesores se desequilibró. Particularmente, en las entrevistas los estudiantes de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia externaron que ellos apoyaron a los profesores de asignatura que estaban en paro, por lo que sufrieron represalias de los docentes que estaban en desacuerdo con la suspensión de clases, lo que perjudicó sus procesos de evaluación:

Hubo problemas con los profesores, con los más especiales y que son bastantes. Se enojaron mucho con el alumnado y con los [alumnos] que estaban a favor del paro, que éramos casi todos [...] La verdad es que sí, sí nos terminó afectando el paro de manera casi que personal de los profes con nosotros (Veterinaria-05).

Debido a que no tenían suficiente información los participantes vivieron con confusión las actividades académicas que realizaban habitualmente, desconocían cómo iban a finalizar su semestre, cuándo iniciaría el siguiente y las fechas de exámenes. Quizá lo más destacable es que los estudiantes consideraron que su formación profesional se devaluaba a causa de la laxitud de los procesos de evaluación de los cursos. En otras palabras, su educación universitaria estaba perdiendo rigor.

En resumen, los participantes del área 2 tuvieron en común ser jóvenes de entre 21 y 24 años, quienes trabajaban lo hacían para obtener experiencia profesional o bien porque disponían de tiempo libre, contaban con equipo de cómputo personal y conexión a internet para el seguimiento de las clases a distancia, además de provenir

de madres y padres con estudios de nivel superior o medio superior. El covid-19 ocasionó contagios en los participantes del estudio y sus familias. Además, se vieron afectados durante la educación virtual por el cierre de sus facultades a causa de paros estudiantiles y de profesores. Con todo, estos actores persistieron en seguir su formación profesional.

EXPERIENCIA ESCOLAR EN LOS ESTUDIANTES DEL ÁREA DE CBQS

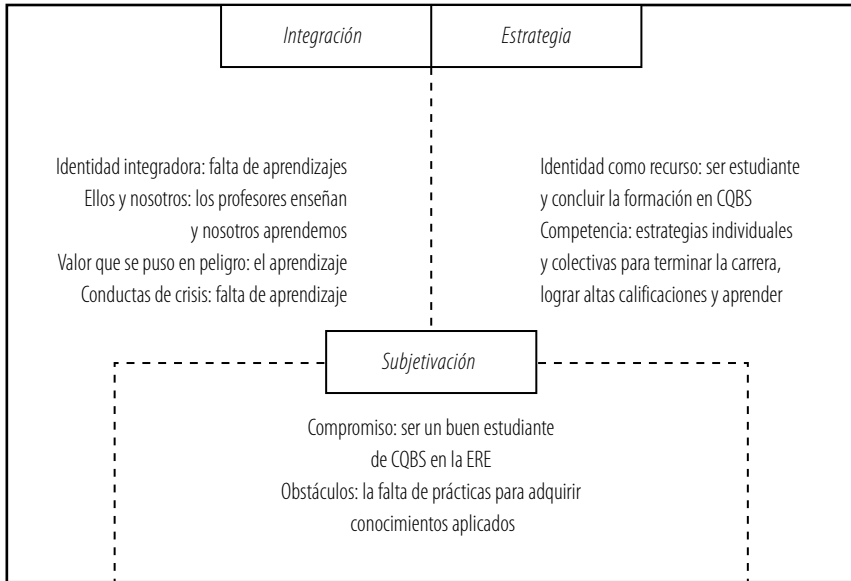
Para Dubet y Martuccelli (1998: 85) la experiencia escolar está fuertemente determinada por la sociedad y “se refiere a un modo de determinación específica: el engendramiento por la socialización, el efecto de un sistema de composición surgido de las competencias y la tensión entre la cultura y las relaciones sociales”.

El análisis de las entrevistas de los estudiantes del área 2 mostró que su experiencia escolar en la ERE estuvo signada por la suspensión de las prácticas en laboratorios, talleres, clínicas (médicas, odontológicas y veterinarias), ecosistemas y ranchos. Por consiguiente, estos actores intentaron integrarse a la dinámica que les ofrecía la educación virtual, donde los profesores privilegiaron la exposición y la entrega de tareas, con lo cual los estudiantes consideraron que no adquirirían aprendizajes sobre su profesión. Por tal razón, los alumnos de CBQS emprendieron un repertorio de estrategias para continuar con su formación, como organizar grupos de trabajo académico con compañeros de carrera, estudiar por su propia cuenta materiales distintos a los ofrecidos por los maestros y trabajar en consultorios para tener un referente práctico. La reflexión de los participantes del área 2 sobre su experiencia en la ERE se concentró en el compromiso que asumieron para concluir su carrera a pesar de los obstáculos que involucró el cierre de instalaciones escolares (esquema 2).

Para profundizar en el análisis, en los siguientes tres apartados se usan las lógicas de integración (al modelo virtual), estrategia (para adquirir conocimientos prácticos) y subjetivación (la reflexión sobre el compromiso y los obstáculos de los estudiantes).

Esquema 2

Experiencia escolar en la ERE de estudiantes del área CBQS



Integración: el modelo virtual y la falta de aprendizaje

Las experiencias son un aspecto subjetivo del sistema escolar, gracias a las cuales los estudiantes se integran a una cultura escolar y despliegan estrategias para conducirse en su proceso de formación profesional (Dubet y Martuccelli, 1998). Cuando estos actores ingresan a la universidad comienzan un proceso de socialización con su profesión y conforman su integración al sistema académico que conduce su ejercicio estudiantil. Los planes y programas de estudios, las prácticas académicas y docentes, la interacción con compañeros, amigos y profesores modelan tal experiencia.

La experiencia escolar se conforma por la lógica de integración, donde los sujetos conforman su identidad al grupo de adscripción. Tal identidad se experimenta como una adquisición y una atribución social, así como el ejercicio del rol, a lo cual se le denomina *identidad integradora* (Dubet, 1994). La identidad integradora de

los estudiantes del área de CBQS en la educación presencial se caracteriza porque el núcleo que conduce su formación es el conocimiento de principios teóricos mediante prácticas con organismos vivos, con la materia (organismos químicos) y la aplicación de soluciones. En otras palabras, el trabajo en laboratorios, talleres, clínicas, hospitales, ranchos o entornos naturales. Por ejemplo, un participante declaró que, antes de la pandemia, tenía que estar por “cuatro, cinco horas haciendo la práctica en el campo” (Veterinaria-17).

Así, los participantes estaban integrados a un sistema de clases y prácticas presenciales. No obstante, con el inicio del confinamiento por la crisis sanitaria, su experiencia escolar transitó a la educación virtual, que careció de esas prácticas, lo que causó que su integración se desestabilizara:

Dejé de tener las prácticas. Aunque tuvimos un poquito de prácticas, como que no fue lo mismo, porque no fue lo mismo hacerlo en casa que estando ahí en una clínica o bajo la supervisión de los doctores⁴ (Odontología-40).

La pandemia comenzó cuando yo estaba en segundo semestre. Estábamos apenas entrando a las prácticas o más en las prácticas y se supone que ya el año pasado teníamos que empezar ya incluso con pacientes, pero por la pandemia no fue así. Nos quedamos sin la práctica y pues puede que sí tengamos el conocimiento teórico, pero [...] bien dicen “sin la práctica casi no eres nada” (Odontología-51).

Los estudiantes de Odontología aclararon que su carrera se compone por cinco años, donde los tres últimos están dedicados casi en su totalidad a cursos aplicados, como cirugías y prácticas en clínicas con las que cuenta la UNAM, que es donde tiene lugar su aprendizaje. La suspensión de actividades presenciales ocasionó que su formación perdiera, al menos temporalmente, su centro. Además, expresaron cómo se desdibujaron sus expectativas en torno a su formación profesional, especialmente en el análisis de casos odontológicos. El distanciamiento social y la falta de presencialidad en la institución escolar rompió ese aspecto de la formación profesio-

4 En el área de ciencias de la salud así se nombra a los profesores.

nal. En los testimonios se encontró que, para los estudiantes del área 2, seguir los cursos virtuales fue diametralmente opuesto a la educación presencial puesto que, si bien estos actores revisaron los contenidos de carácter teórico, los de orden práctico se trataron poco y con complicaciones. En consecuencia, sus expectativas se cumplieron sólo parcialmente:

Estábamos acostumbrados a tener prácticas, todos los semestres que he llevado tenían prácticas, ya sea laboratorio o prácticas en los ranchos. Entonces, ahorita, con todo esto, pues hemos tenido que ver videos, nos hacen [leer] artículos, archivos y cosas así para que los veamos [...] Voy a salir, pero no voy a tener esos conocimientos porque yo no lo hice, no lo practiqué (Veterinaria-24).

No nos sentimos tan capacitadas o nos da miedo el pasar a ciclos clínicos cuando hemos pasado dos años en línea (Medicina-26).

Muchos laboratorios (los que llevo), todos los días tengo cuatro horas de laboratorio o cinco y una o dos horas de teoría al día. Entonces, pues, sí es difícil, porque ahorita ya me empecé a preocupar. ¿Cuántas prácticas ya he perdido? Y pues sí me da miedo que no voy a poder reponerlas después porque no sé si la facultad quiera hacerlo, reponerlas (Química Farmacéutico Biológica-28).

En suma, los participantes del estudio argumentaron que su práctica formativa sufrió afectaciones mayores debido a que estuvieron imposibilitados para realizar procedimientos médicos, de cuidado de pacientes, odontológicos, químicos, psicológicos, veterinarios u ópticos, por mencionar algunos. Ésta fue la distinción de los estudiantes del área 2 en la ERE. Como más adelante se tratará, a pesar de que el profesorado adaptó a la virtualidad determinadas actividades de enseñanza, no se suplió el realizar procedimientos presenciales.

Otro rasgo de la identidad integradora fue que los estudiantes experimentaron intranquilidad y estados emocionales desagradables, como miedo, ocasionados por el desasosiego de contar con una formación insuficiente para desempeñarse profesionalmente:

¿Cómo voy a ir a decirle a un paciente que aprendí a sacar una muela en una computadora? O sea que lo vi en una computadora y que yo no lo practiqué. Entonces para mí eso, la práctica, totalmente es eso, la práctica, el manejo del laboratorio y todos los materiales que nos brindaba la facultad (Odontología-10).

Desmotiva el hecho de no tener prácticas y saber que voy a ir al campo laboral sin saber hacer nada (Enfermería-29).

Los entrevistados estimaron que este vacío los podía colocar, en su futuro desempeño profesional, ante situaciones desconocidas o bien producir malestares a sus pacientes. De modo que, con una identidad integradora conformada por el estudio de los contenidos prácticos frente a una pantalla y ante la falta de dominio de habilidades y procedimientos distintivos de su profesión, los estudiantes atravesaron por conductas de crisis (Dubet, 1994), expresadas en las deficiencias en el proceso de socialización y que los instaron a reconocer las imperfecciones que hay en la integración o en el sistema. Los entrevistados identificaron que su integración a la modalidad de la ERE estaba malograda por el distanciamiento social y el cierre de todos los laboratorios, las clínicas, los talleres y demás, al punto que su formación profesional en el área CBQS se distinguió por la carencia de contacto con los organismos vivos o la materia:

Además del miedo, la falta de clases presenciales provocó otros estados emocionales: me desmotiva mucho el hecho de, pues, simplemente, de no poder tener mis prácticas, de que a veces siento que voy a salir y pues voy a ser una veterinaria a medias (Veterinaria-24).

Me desanimo mucho por cómo están las cosas, [...] En quinto semestre te imaginas en la clínica, atendiendo pacientes, no sé, haciendo otras actividades que no hemos podido realizar (Optometría-33).

En el desarrollo de las actividades intelectuales y formativas interviene la *motivación*, que a grandes rasgos son las razones que encuentra el sujeto para llevarlas a cabo. Los estudiantes aducieron que el hecho de no tener prácticas mermó su incentivo para seguir su formación, al punto de considerarse estudiantes incompletos.

Ahora bien, las conductas de crisis que padecieron los entrevistados por la falta de conocimientos prácticos se manifestaron en tres aspectos: la forma en que tomaban las clases, los tipos de contenidos que se trataban en sus cursos y la manera en que los profesores enseñaron los contenidos de marras. Respecto del primer aspecto comentaron:

Muchos doctores se agarraron a dejarnos tareas y tareas y tareas. Entonces es estar todo el día literalmente —bueno, desde muy temprano hasta muy tarde— en la computadora (Odontología-10).

Es muy tediosa la clase en línea [...] Los profesores nos piden más que nada las evidencias y nos saturan de tantos trabajos [...] sin una reflexión crítica (Psicología-11).

Nos ponen a exponer temas que no conocemos, porque básicamente hacen eso y a veces las aportaciones de los maestros son muy pocas (Medicina-72).

Estas palabras son una copia fiel de lo algunos autores distinguieron en la ERE: replicar el modelo de educación presencial a plataformas digitales (Hodges *et al.*, 2020). De manera que los maestros hacían una presentación oral de contenidos —o, a decir de los estudiantes, largos monólogos—, apoyados en imágenes, esquemas o cuadros. Otra variante fue que el docente distribuyera diferentes contenidos a los estudiantes para que realizaran una búsqueda de información y enseguida una exposición. Esta actividad, tal parece, fue molesta para los entrevistados por una razón: ¿cómo exponer acerca de un tema del que desconocían todo? Además, los estudiantes destacaron que los maestros les asignaron demasiadas tareas que, desde su punto de vista, tenían poca relación con la adquisición de aprendizajes. En este sentido, se confirma que parte de las conductas de crisis fue el hecho de seguir clases magistrales sin referente práctico, lo que anulaba el sentido formativo. Referente a esto, Díaz-Barriga (2021: 21) sostiene que, durante la pandemia, en educación superior las tecnologías digitales no atendieron una perspectiva didáctica, sino que, en términos generales, se emplearon “para reproducir el modelo de docencia en la exposición, en la realización de tareas o trabajos”.

En contraste, en la ERE hubo claroscuros pues, así como tomaron cursos con maestros que sólo impartieron clases expositivas, también hubo quienes emprendieron, en la medida de sus posibilidades, adecuaciones a su práctica:

Tuve buenos profesores, pero también tuve malos. Entonces, yo siento que hay algunos a los que de verdad sí les costó muchísimo trabajo tener que adaptar[se] y dieron lo mejor de sí (Odontología-40).

Los maestros han sido muy accesibles. Le comento que intentan explicar de la mejor manera [...] Hacen las prácticas para enseñarnos cómo se hacen algunas pruebas o así con material de su casa (Optometría-28).

Hay profesores que se esfuerzan mucho en enseñarte más de lo que deberían y de enseñarlo bien. Incluso en la parte práctica hay profesores que también se esfuerzan mucho (Veterinaria-24).

Como ha sido documentado, los profesores universitarios tuvieron problemas con el cierre de la educación presencial que comprendieron desde cuestiones tecnológicas hasta cambios en la enseñanza con el uso de plataformas asincrónicas (IESALC, 2020). Esto se confirma al revisar datos de una encuesta dirigida a profesores de licenciatura donde 43 por ciento afirmó que su práctica docente no tuvo modificaciones al trasladarse a plataformas digitales, mientras que 23 por ciento aseguró que su práctica había mejorado (CUAIEED-UNAM, 2020). En nuestra investigación, preguntamos acerca de la forma en que los maestros trataron, en la modalidad virtual, los contenidos prácticos:

Nos hicieron comprar nuestros dientes de yeso y tallarlos y simular que estamos haciendo nuestras cavidades para desarrollar la habilidad manual, pero fue la única materia que realmente lo hizo (Odontología-35).

Nos han pedido comprar el material, como lo es el baumanómetro [y el] estetoscopio y grabar videos tomándole la presión a nuestros familiares o los signos vitales. También comprar nuestro *pack* de suturas, nuestra sutura, nuestro estuche de disección [...] pues ver videos y grabarnos suturando (Medicina-25).

[Hicimos] juego de rol y simulación [...] Yo que este año estoy cursando [psicología] laboral, fue como algunos fingen ir a pedir empleo, otros fingen ser la empresa (Psicología-39).

Particularmente, los estudiantes de Enfermería, Medicina, Odontología, Psicología y Veterinaria describieron que, para abordar los contenidos de orden práctico, sus profesores proyectaban videos, solicitaban ciertos materiales y hacían simulaciones para que se conocieran y aplicaran determinadas técnicas de su profesión. Para otro tipo de contenidos los docentes recurrieron a dramatizaciones con el fin de que los estudiantes ejemplificaran casos cotidianos de su profesión e implementaran una solución. Para la evaluación de sus cursos, algunos estudiantes debían grabarse con su teléfono celular realizando determinado procedimiento y enviarlo a los maestros quienes, a partir de esa evidencia, emitían retroalimentaciones y una calificación.

Parte de la lógica de integración comprende el reconocimiento del grupo respecto de otros grupos y sus integrantes, para discernir las relaciones sociales, donde se reconocen las diferencias (Dubet, 1994). Un elemento que se debe destacar aquí es que los participantes del estudio reconocieron el rol de los profesores como agentes de enseñanza en un momento inédito, el cierre de la educación presencial, lo que ofrece un atisbo sobre su labor durante la ERE:

Los maestros han sido muy accesibles. Le comento que sí, como que intentan explicar de la mejor manera [...] Hacen las prácticas para enseñarnos cómo se hacen algunas pruebas o así con material de su casa y todo eso. Entonces creo que sí [...] bueno, la mayoría de mis profesores sí se ha esforzado en compartir el conocimiento y dejar todas las dudas claras para que no haya ningún conflicto (Optometría-28).

Con el cierre de la institución escolar se puso el acento en las plataformas asincrónicas y sincrónicas, lo cual no demerita el hecho de que el papel del profesor siguiera siendo esencial en cuanto especialista en los conocimientos disciplinarios y pedagógicos para formar estudiantes. Se observó que los participantes reconocían los

saberes de sus maestros y los diferentes esfuerzos que realizaron para, a pesar de no estar presencialmente, enseñar los procedimientos prácticos. Esto incluye, en la lógica de integración, la delimitación de *ellos y nosotros*, que los entrevistados asimilaban como que el rol de sus profesores era enseñar y el de ellos aprender.

Sin embargo, desde el punto de vista de los entrevistados, a pesar de las estrategias que emprendieron los docentes del área en su enseñanza virtual, éstas fueron insuficientes y ocasionaban problemas. De este modo, se advierte que la experiencia escolar y, particularmente, la lógica de integración a la ERE tuvo defectos. Uno de ellos fue que los alumnos no lograban concentrarse en sus clases ni en la realización de tareas, ya sea porque los espacios de casa no tenían las condiciones que ofrece un salón de clase o bien por el agotamiento de estar un número importante de horas frente a la computadora:

Entender ahorita [que] a veces sí me cuesta un poco más, y siento que ahorita que estamos en virtual me distraigo mucho (Química Farmacéutica Biológica-28).

Ocupar mi cuarto como salón de clases todavía no lo llego a comprender muy bien y me cuesta mucho trabajo concentrarme (Psicología-47).

Es cansado [...] tener todas esas horas en línea (Medicina-26).

Para estudiar y así, es en lo que sería el comedor-sala-cocina y luego está el ruido de mis hermanos [...] Luego mi mamá igual como que no entiende ese aspecto de que estamos en clase y luego quiere poner su música o luego pone sus cosas, pero le sube y así como que no le importa. Entonces yo creo que por esa parte es como que me frustró (Veterinaria-17).

En relación con esto, Dussel y Páez (2022: 278) advierten que la ERE provocó la “domesticación del espacio escolar que, en línea con la cama multifunción, provoca una indiferenciación de tiempos-espacios, intensifica el trabajo y dificulta organizar un encuadre específico”. En otras palabras, los participantes del estudio tuvieron complicaciones para seguir sus cursos en el confinamiento porque tomar clases en casa, su espacio de habitación y descanso, implicó

tratar de adaptarla como un aula y eso fue muy engorroso. Su experiencia escolar se constituyó por la falta de un encuadre pedagógico (Dussel y Páez, 2022), donde la rutina de dirigirse a la universidad, ingresar a un salón de clases, seguir las normas de comportamiento (escuchar al profesor, pedir la palabra) y socializar con los compañeros y profesores ofrece, más que hábitos, un ritual que prepara para tomar clases y construir aprendizajes.

Ahora bien, la lógica de integración incluye los valores comunes en el grupo al que se está afiliado, que posibilitan mantener la cohesión entre los sujetos. Cuando tales valores se ven amenazados la identidad se compromete (Dubet, 1994). Para los estudiantes del área 2 un valor de su experiencia escolar era el aprendizaje de conocimientos y procesos sobre su profesión, el cual, con la ERE, se puso en peligro:

No me siento preparada, casi nada, para enfrentar el mundo laboral (Enfermería-29).

No he aprendido de plano [...] Creo que es el sistema que ahorita tenemos en línea, que no estoy aprendiendo nada y sí bajó mi promedio que tenía (Química-18).

No se me quedan pegadas las cosas a como las veía cuando era presencial, porque nada más me bastaba con estar en la clase presencial y se me quedaban las cosas pegadas (Medicina-26).

Según los anteriores testimonios, los estudiantes reconocieron que, aunque tomaron sus cursos virtuales y realizaron las actividades a distancia que les asignaron sus maestros, no adquirieron aprendizajes y tuvieron problemas para *fixar* esos conocimientos. Por consecuencia, reconocieron estar preocupados de incorporarse al mundo profesional con una formación a medias, especialmente por el valor significativo que asignaban a los conocimientos aplicados y la manipulación de equipos especializados, así como la carencia de éstos, que ya hemos mencionado. De tal suerte que para los participantes, al parecer, sin educación presencial no hay o son pocos los aprendizajes.

Otro aspecto de su experiencia que los estudiantes valoraron y que se vio amenazado fue la *socialización presencial* que les ofrecía la universidad y era necesaria para seguir de manera tersa su formación profesional:

Estamos muy estresados, de sobremanera [...] Antes te relajabas, ibas afuera del salón, ibas con tus amigos, platicabas y ahora pues no, entonces el estrés se acumula y siento que como no salgo pues no tengo una válvula para desahogar todo ese estrés, [esa] angustia que te pueden generar las cosas académicas (Química-18).

Es ese sentimiento de soledad por lo mismo de no socializar, de luego no entender la tarea y no saber a quién preguntarle (Enfermería-28).

La experiencia escolar también se integra por las relaciones de amistad, compañerismo y noviazgo que, entre otras cosas, posibilitan a los estudiantes poner en perspectiva sus dificultades con tareas o evaluaciones, amén de formarlos socialmente. Los entrevistados señalaron que el distanciamiento social les arrebató la posibilidad de desahogarse, que por lo visto les ayudaba en su trayectoria formativa. De acuerdo con la metáfora que empleó una estudiante de Química, la experiencia escolar en la educación en pandemia los llevó a convertirse en una olla de presión que acumuló preocupaciones y no encontró los espacios para socializar con sus interlocutores y hablar de sus preocupaciones escolares.

En diferentes estudios (ANUIES, 2022; Fernández-Poncela, 2021) se destaca que las clases presenciales ofrecen un ambiente propicio para la generación de aprendizajes debido a la socialización entre estudiantes y profesores. La educación en el confinamiento provocó deterioro en la salud emocional del estudiantado puesto que desestabilizó su socialización con amigos, compañeros y maestros, lo que marcó su proceso formativo y desencadenó estrés, ansiedad y depresión:

La parte psicológica [...] tal vez muchos piensen que eso no interfiere con lo académico, pero sí [...] puede afectar tu rendimiento escolar. O sea, el sentirte desanimado a veces provoca que ya no disfrutes tanto tus actividades escolares (Química Farmacéutica Biológica-28).

Toda mi vida ha sido muy importante ir bien en la escuela, tener buenas calificaciones y todo ese tipo de cosas. Entonces el hecho de tener que recurrir sí me afectó bastante. Hubo un tiempo, cuando empezó este semestre, que sí estuve muy triste porque me sentía como derrotada (Veterinaria-24).

Con la pandemia había tenido episodios de [...] bajones emocionales y pues no quería entrar a las clases. Hubo un día que sí no entré completamente a la escuela, bueno a las clases en línea. No entré porque me sentía muy mal y sentía que era un fracaso (Odontología-35).

Los estudiantes reconocieron que durante el confinamiento atravesaron por una suerte de tensión, ya que sentían que estaban fracasando a causa de la ERE. Esa decepción provocó estados emocionales negativos, como tristeza, lo que les impedía mejorar su desempeño como estudiantes. Acerca de esto, Fernández-Poncela (2021: 28) menciona que “las emociones son importantes para la salud y la vida, y para el proceso de enseñanza aprendizaje dentro y fuera del aula, la salud mental y emocional del alumnado también es un aspecto básico”.

La sobrecarga de actividades, el cansancio, la falta de aprendizajes, el estrés, la ausencia de socialización presencial y las emociones como la tristeza fueron el signo que marcó la integración de los estudiantes del área 2 a la ERE. Sin embargo, tal integración solamente es una parte de todo lo que conformó la experiencia escolar de los entrevistados.

Estrategia: trabajo, autodidactismo y ayuda

Para la experiencia escolar, la lógica de estrategia conlleva que el sujeto establezca sus propósitos en la institución educativa, los cuales pueden ser desde contar con altas calificaciones hasta construir vínculos de amistad y noviazgo (Dubet y Martuccelli, 1998). Para diseñar y emprender estrategias que permitan al sujeto conseguir su propósito, éste hace una revisión de los recursos de que dispone. Cuando se interrogó a los estudiantes del área 2 sobre

cuáles eran sus prioridades en la educación virtual a causa de la pandemia coincidieron:

Mantener mis calificaciones decentes o de una forma que no me hagan sentir mal [...] Siempre he sido de “debo sacar 10, debo sacar 9, debo sacar 8” (Química-18).

Terminar mi carrera (Veterinaria-17).

Siempre he querido terminar la universidad. O sea, siempre ha sido mi objetivo y trato de mantenerlo claro para pues lograrlo (Química Farmacéutica Biológica-28).

Ser un buen profesional [...] Comprometerme con la salud de mis pacientes, en este caso cuando yo sea un futuro dentista [...] No solamente quiero pasar por pasar, quiero aprender (Odontología-35).

Los participantes afirmaron que, a pesar de las vicisitudes que provocó la pandemia en la adquisición de sus aprendizajes, conservaban el propósito de concluir su formación universitaria con altas calificaciones y sólidas bases profesionales, ya que tenían presente que su campo de trabajo son los seres vivos y la materia, por lo que reconocían la responsabilidad ética de contar con los conocimientos para ejercer adecuadamente su profesión.

Los anteriores testimonios develan que estas metas involucran la *identidad como recurso*. En ésta los sujetos tienen motivos de pertenencia que los llaman a reforzar y reconocer su adhesión a la UNAM. Los participantes de CBQS no se propusieron abandonar sus cursos a causa de los defectos de la ERE, sino que refrendaron el objetivo que los hizo inscribirse a la institución: concluir su carrera. De modo que la identidad como recurso comprende “una racionalidad instrumental, un utilitarismo de la propia acción que pretende consagrar los medios a las finalidades buscadas dentro de las oportunidades abiertas por la situación” (Dubet, 2010: 109).

Los estudiantes del área 2 relataron que, para lograr sus fines, desplegaron un repertorio de estrategias que les permitió reajustar sus prácticas académicas en el cierre de la formación presencial, a saber, organización de rutinas, autodidactismo, realizar prácticas profesionales por su cuenta, formar grupos de estudio con sus

compañeros de carrera y buscar ayuda de profesionales de la salud mental para tratar sus emociones. De acuerdo con los testimonios, la organización de rutinas para proseguir su formación universitaria abarcó perfilar un plan de las diferentes actividades que debían realizar, lo que incluía destinarles un determinado número de horas:

Ponerme horarios de estudio, de tarea y lo demás lo ocupo dizque para descansar (Enfermería-29).

Desayuno, hago mis actividades de higiene o higiénicas para estar limpio completamente y ya tomo las clases hasta que ya sea el horario de salida, se puede decir, de todas las clases. Como y me distraigo un rato porque es mucho tiempo frente a una pantalla (Odontología-47).

Aprendí a organizarme, a tener una agenda bien, a cubrir los temas que tengo que estudiar. Si salgo a distraerme, al regresar seguir con mis temas o con lo que tengo que continuar. Yo creo que más que nada desarrollé la disciplina (Medicina-26).

Puesto que la educación en la pandemia implicó un desajuste en los horarios de clases y la realización de tareas, que trajo consigo una desestabilización en los tiempos que ofrecía la educación presencial (horarios, fechas de entrega de tareas y presentación de exámenes), los entrevistados realizaron adecuaciones y trazaron horarios para realizar sus actividades escolares y personales. De tal suerte, construyeron su propio *encuadre pedagógico* (Dussel y Páez, 2022): se plantearon rutinas para asegurarse de tomar sus clases, desarrollaron las tareas y las actividades asignadas por los profesores, tal como lo hacían en la formación presencial, lo cual les permitió tener una dinámica que los preparaba para aprender. Esta reorganización también implicó, para algunos de los estudiantes entrevistados, inscribirse sólo a asignaturas donde se trataba únicamente la teoría y posponer los cursos con altos contenidos prácticos para el momento en que se regresara a clases presenciales:

El semestre pasado lo que hice fue meter materias de sexto. Todas excepto [la materia de] Cirugía porque yo la quería llevar presencial por las prácticas [...] pero pues ya no tenía de otra y estoy llevando Cirugía que igual yo no la quería llevar, pero no tuve de otra (Veterinaria-24).

Me sentía muy frustrada de que no estábamos teniendo las prácticas necesarias y, no sé, el detonante que me hizo dar de baja este semestre fue que llevamos en sexto la clase de Cirugía. Entonces, pues, la verdad no siento que sea ético de mi parte tomar la materia y que supuestamente ya esté calificada para realizar cirugías cuando realmente ni siquiera hemos entrado al quirófano. Entonces no, la verdad preferí atrasarme un año en mis estudios (Veterinaria-25).

Esta desilusión por no poder realizar procedimientos presenciales no sólo significó aplazar los cursos con contenidos prácticos sino algo más radical: pedir la suspensión temporal de sus estudios en tanto continuarán los cursos virtuales. No obstante, tales estrategias poco funcionaron por el prolongamiento de la pandemia y, en consecuencia, de la ERE. Se debe mencionar que ésa es la naturaleza de cualquier estrategia: puede ser pertinente en cierto contexto y en otro, no. Lo que se debe destacar de los testimonios es el empeño que los estudiantes pusieron para, de un modo u otro, conseguir esos aprendizajes prácticos.

Dentro del repertorio de estrategias los entrevistados narraron que se percataron de que en la ERE su formación descansaba en sí mismos, por lo que pasaron de esperar recibir la formación de sus profesores a ser autodidactas:

Me volví más autodidacta, porque al momento de empezar a ver que todo esto que me está dando mi profesor no me está dejando nada o no me está generando nada, para yo poder utilizarlo en un futuro, pues entonces yo voy a comenzar a buscar por mis propios métodos (Psicología-11).

Me he vuelto más autodidacta, o sea buscar más cosas para aprender como por mi cuenta, no depender tanto de lo que los maestros nos digan (Odontología-23).

Me di cuenta de que, si yo no buscaba información o si yo no consultaba otras fuentes, me iba a quedar rezagada. Entonces, me tuve que volver autodidacta. En ese punto que, desde la prepa, no tenía ese hábito, como que siempre esperaba que los doctores me lo dieran o que me dijeran qué hacer. Entonces tuve que hacerlo ya por mi propia cuenta (Odontología-40).

Una consecuencia de las lagunas en los contenidos de orden práctico fue que los estudiantes de esta área decidieron buscar y analizar literatura especializada, revisar videos y realizar esquemas por cuenta propia; es decir, dejaron de responsabilizar a sus profesores de ser los únicos capaces de colmar sus expectativas de obtención de conocimientos. Antes bien, frente a la falta de educación presencial, tomaron el control de su proceso de aprendizaje construyendo métodos de estudio personales y pertinentes a sus condiciones:

Utilizaba una aplicación que [...] me hizo entender mejor las cosas. En esa aplicación puedes hacer mapas mentales, mapas conceptuales y ya con eso puedo relacionar muchas ideas. Me ayuda mucho por ejemplo para los exámenes o para relacionar rápido ideas (Odontología-51).

Lo que yo hago para estudiar es ver videos de Youtube [...] Son médicos que ya son especialistas. Entonces cada uno, no sé, a lo mejor el especialista de medicina interna, da una clase de medicina interna para los médicos generales que están estudiando para hacer la especialidad y esas son las clases que veo (Medicina-72).

Encontré la manera de leer y que se me quedara la información contándole a mis amigos o familiares de los temas que estudiaba. Entonces ya no tenía cómo perder el tiempo en hacer resúmenes (Medicina-26).

Las estrategias de autoaprendizaje que diseñaron los alumnos, con ayuda de la tecnología y de las personas con las que tenía contacto, fueron diversas. En este sentido “toda la educación es un acto de autoeducación, no es tan sólo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismos” (Dubet y Martuccelli, 1998: 16). Lo que es notable es que el contexto de la pandemia y la educación virtual fue una condición que movilizó a los estudiantes entrevistados a promover, con los recursos que tenían disponibles, sus aprendizajes profesionales.

Por otra parte, en los procesos de formación y aprendizaje intervienen diversos actores, como maestros y compañeros de clase. En este marco de socialización una de las estrategias de los entrevistados fue la organización de grupos de estudio con sus amigos y compañeros de carrera:

Con mis amigas nos poníamos a estudiar para los exámenes en Zoom o en Meet [...] Una gran ayuda, pues, juntarnos en los grupitos para estudiar (Química Farmacéutica Biológica-28).

Mis amigas y yo sacamos guías y antes del examen repasamos esas guías y nos vamos haciendo preguntas o nos llamamos en videollamada y nos hacemos preguntas para solventar los exámenes (Odontología-35).

Entre mis compañeros y yo nos organizamos y buscamos a un doctor. Ese doctor nos enseñó algunas cosas. También nos cobraba, pero sí sirvió el tener un acercamiento a tener esa experiencia con un paciente, aunque sea entre nosotros (Odontología-40).

Estos testimonios revelan que los estudiantes construyeron aprendizajes de forma colectiva. La lógica de estrategia implica la competencia, que es el reconocimiento de la trascendencia de las relaciones sociales, donde se definen coincidencias con los integrantes del grupo e intereses personales y colectivos (Dubet, 1994). Tales relaciones permiten entablar un sistema de intercambios negociados para conseguir el objetivo propuesto.

En nuestra indagación encontramos que, debido a que su objetivo era concluir su formación, los estudiantes consideraron que reunirse con sus compañeros de carrera para analizar temas, hacerse preguntas o simular que iban a presentar un examen eran caminos viables para aprobar sus evaluaciones y que involucraron la construcción de aprendizajes. Se debe destacar que estos grupos pagaban clases particulares con profesionales experimentados de su rama, para profundizar sobre temas o conocimientos en los que tenían debilidades y así socializar conocimientos sobre su carrera. Asimismo, la socialización y la negociación que emprendieron los estudiantes los llevó a la búsqueda del ejercicio profesional por su cuenta.

De esta suerte, los estudiantes de Medicina Veterinaria y Odontología relataron que con las clases virtuales dispusieron de más tiempo, por lo que buscaron trabajar en consultorios como ayudantes. La participación en estos espacios se convirtió en otro camino para tener las anheladas prácticas mediante su colaboración en la

intervención de casos directos (consultas, diagnósticos, cirugías), donde ese médico u odontólogo se convirtió en una suerte de profesor.

He estado trabajando [en un consultorio dental]. Me ha servido muchísimo, o sea los doctores con los que he trabajado pues sí me han enseñado varias cosas (Odontología-23).

Hablé con mi jefe [...] le dije “¿sabes qué?, pues está pasando esto, me siento así, me gustaría aprender más”. Y me dijo “Ah sí, sin problema, te voy a involucrar más en todo el trabajo, en las consultas, en las revisiones. Te voy a incluir más para que no sientas que estás perdiendo tanta práctica” (Veterinaria-25).

Como hemos señalado, otro de los elementos que preocupó a los entrevistados en su experiencia escolar en la ERE se relacionó con emociones como la tristeza. Para atender sus estados de ánimo, los estudiantes relataron que una de sus estrategias consistió en contactar a profesionales de la salud mental y acudir a tomar terapia, de forma privada o aprovechando los servicios que ofreció la UNAM:

Cuando te sientes un fracaso sí fue como de llorar un ratito y decir “a seguirle” [...] En cuestión de esto, la facultad abrió un programa que se llama Grupo Espora⁵ y dieron como atención psicológica. Están dando atención psicológica. Entonces, ahí lo metí y eso me ayudó bastante (Odontología-35).

Contacté a mi profesor de psicología del CCH [Colegio de Ciencias y Humanidades] y más o menos me dio una pequeña plática. Me dijo que ahí estaba la ayuda psicológica de la UNAM y sí me registré (Medicina-26).

Conseguí ayuda psicológica, porque sí me afectó bastante el encierro, o sea sí llegué a pensar muchas cosas negativas, dado que ya no veía a mis amigos, que eran como [en] cierta manera una red de soporte [...] Buscar una ayuda psicológica pues sí me ayudó mucho a afrontarlo (Psicología-39).

5 Espora Psicológica: Espacio de Orientación y Atención Psicológica.

Se debe tener en mente que las acciones que se desplegaron están influidas por el contexto particular donde se encuentran los actores. Dado que los anteriores testimonios son de estudiantes de la salud (Medicina, Odontología y Psicología), es muy probable que la estrategia de acudir a terapia psicológica derivara de sus conocimientos profesionales sobre la trascendencia de la salud emocional.

La lógica de estrategia comprende que los actores mantengan las reglas del juego en el grupo o la institución a la que están adscritos. Los estudiantes del área 2 pusieron en marcha acciones para que prevalecieran las normas y los hábitos de enseñanza y aprendizaje que distinguen a sus carreras: los conocimientos prácticos. Por tal razón, las estrategias que diseñaron y siguieron para concluir sus estudios universitarios tuvieron como elementos las relaciones con sus compañeros y profesores y, para quienes tuvieron la oportunidad de trabajar en consultorios, con profesionales. De esta forma, la socialización se convirtió en un elemento necesario. Además, otro ingrediente consistió en el diseño de estrategias de estudio personales con una mezcla de soportes tecnológicos (aplicaciones), de redes sociales (Youtube) y, en ciertos casos, acudir a terapia psicológica.

Subjetivación: el compromiso y los obstáculos de ser estudiante en pandemia

Como parte de la experiencia social se encuentra la *lógica de subjetivación*. En ésta el actor pone en perspectiva su adhesión al grupo o institución en la que se encuentra, sus intereses personales y colectivos, así como las estrategias que despliega para conseguir sus propósitos. Esto deriva en un proceso de reflexión en el que el actor emite una crítica sobre su participación y su autonomía ejercidas en el seno grupal o institucional.

La subjetivación de los individuos sólo se forma en la distancia entre los diversos *Moi* [yo] sociales y la imagen de un sujeto ofrecido en la religión, el arte, el trabajo... en pocas palabras: todas las figuras históricas disponibles (Dubet y Martuccelli, 1998: 82).

La crítica que emite el actor, acerca de su participación en la escuela, la desarrolla tomando como imagen los modelos que predominan en dicha institución; es decir, lo que en la universidad se valora como *ser un buen estudiante*, con lo cual externa el compromiso institucional, pues aprueba y asume ese modelo. En concordancia, en las entrevistas del área 2 se encontró que las reflexiones que hicieron los estudiantes sobre su integración a la ERE y las estrategias que desplegaron para conseguir sus aprendizajes profesionales tuvieron como medida el compromiso de ser un estudiante en una época de contagios mundiales:

Todos aprendimos algo en esta pandemia y en llevar la vida universitaria o académica de forma virtual. Fue un gran reto no nada más para mí [...] para todos mis compañeros universitarios (Medicina-26).

Ser un estudiante universitario ahorita del *zoomestre* es un reto, un desafío muy grande porque ahora tienes que ser muy autodidacta, mucho más que antes, porque antes uno hacía sus grupos y estudiaba con más gente y ahora uno lo tiene que hacer solo y yo siento que eso es más desafiante (Veterinaria-17).

Ejercer el *oficio de estudiante* (Coulon, 2005) en la ERE a causa del covid-19 supuso sortear distintas adversidades como seguir clases en plataformas sincrónicas —lo que para los estudiantes fue agotador—, ver comprometida su concentración en las clases, la falta de relaciones grupales en persona —que ofrecían la construcción de aprendizajes colectivos— y, quizá el mayor reto, formarse a sí mismos. De modo que los entrevistados consideraron que su mayor compromiso como estudiantes del área de CBQS en este contexto involucró una adversidad para formarse profesionalmente en un modelo pedagógico poco propicio, lleno de desafíos, para cumplir su rol de estudiante:

Reconceptualizar, reestructurar mi vivencia como estudiante y sobre todo personalmente, creo que ha sido como de altibajos. He tenido de todo desde que empezó la pandemia, desde que iniciaron las clases virtuales, he tenido que acostumbrarme, he tenido que buscar cosas por mi cuenta, empezar a llevar más mi aprendizaje [...] No solamente

es algo que estás aprendiendo para sacar una buena calificación, sino algo que estás aprendiendo porque en algún futuro vas a aplicar esos conocimientos (Psicología-11).

En el anterior testimonio se advierte cómo esa representación que se tenía del estudiante universitario —acudir al campus a tomar clases, seguir sus prácticas, tener intercambios académicos con profesores y compañeros— se tornó insuficiente con la llegada de la pandemia. De manera que el entrevistado advierte la necesidad de reestructurar y proponer una nueva noción de estudiante universitario en la pandemia que tome en cuenta enfrentar altibajos formativos, aprender nuevos códigos académicos para formarse —tales como la búsqueda de literatura especializada por su cuenta y el análisis de textos—, conformar estrategias personales y grupales de estudio, así como superar la concepción de que es importante una calificación alta para sustituirla por la de que lo relevante es formarse para convertirse en un profesional. El signo que distingue a esta generación de la UNAM podría ser el estudiante como responsable de su aprendizaje:

Eso sería mi reflexión, ser resiliente porque pues no es fácil, nadie ha pasado una carrera universitaria en pandemia (Odontología-35).

En el testimonio anterior se constata el trabajo reflexivo que conlleva la experiencia escolar, al punto de que la estudiante asigna una característica a quienes siguieron su formación en la educación virtual, la resiliencia. Este rasgo implica la habilidad de las personas para enfrentar las adversidades y posibilita que logren sus objetivos (León-Vázquez y Silva-Hernández, 2022).

A lo largo de las entrevistas los estudiantes narraron el hecho de transitar por desestabilizaciones académicas y emocionales, pero esto no los hizo detenerse para conseguir el objetivo de concluir sus cursos:

Me considero como muy comprometida, muy estudiosa y a veces sí, pues tengo como esos bajones en que no quiero hacer nada, no quiero que nadie me hable, pero trato de siempre salir adelante. Entonces, creo que voy por buen camino (Odontología-23).

Tenemos como un compromiso de echarle el doble de ganas porque dicen que esta generación va a salir muy mal, pero yo no lo creo así. Siento que realmente los chavos que estamos ahorita, precisamente porque tenemos todos estos bachecitos en el camino, tenemos más ganas de aprender y ser mejores (Odontología-35).

En estos dos testimonios se encuentra que, para esta generación de estudiantes, ser responsables de su formación fue una virtud. Aún más, los entrevistados declararon, veladamente, que su compromiso fue incluso mayor en razón de que la universidad en la virtualidad conllevó pasar escollos y la falencia de condiciones escolares ideales, ante los cuales no claudicaron.

Por otro lado, en las entrevistas se identificó que los estudiantes del área 2 se consideraron un grupo privilegiado durante la crisis sanitaria y reconocieron que no todos sus compañeros tuvieron la oportunidad de concluir sus cursos debido a los problemas que provocaron la crisis sanitaria y la escasez de recursos financieros.

Me siento mal porque hay personas que no tienen la oportunidad de estudiar o personas que tuvieron que dejarla [la universidad] por lo mismo de esta situación de la pandemia, la parte económica (Veterinaria-24).

Esta opinión sugiere que los alumnos de CBQS fueron conscientes de contar con los medios para finalizar su formación universitaria, lo cual apunta que no sólo consideraron su propia experiencia a la distancia, sino la de sus compañeros de carrera.

Empero, como se revisó, los entrevistados pusieron en duda su formación en la ERE y valoraron que, por la falta de actividades dirigidas al desarrollo de conocimientos aplicados, su aprendizaje estaba en riesgo. Tal preocupación apareció en las reflexiones sobre su ejercicio de estudiantes y los llevó a cuestionarse si eran profesionales del área CBQS:

La verdad yo no me veo como biólogo [...] No me veo como biólogo de campo, sí como de laboratorio (Biología-38).

Me siento un poco conflictuado [...] No sé si estaré aprendiendo menos. Significa muchas cosas, confusión. Estar como a la expectativa

de qué clase de profesional voy a ser dado que estoy pasando por esta carrera a distancia (Psicología-35).

En la parte de conocimientos prácticos hemos perdido mucho. O sea, no creo que haya puntos positivos. En cuanto a los teóricos, creo que tal vez nos ha hecho un poco más independientes del profesor, más autodidactas (Veterinaria-25).

Antes de la ERE, los alumnos de CBQs dependían de la enseñanza de sus maestros, así que tuvieron que conseguir autonomía de éstos para formarse en los contenidos teóricos de sus profesiones. Con todo, la falta de presencialidad en los espacios sociotécnicos, como talleres y laboratorios, los hizo perder esos conocimientos aplicados. Por último, la perspectiva de estos estudiantes tuvo contrastes: los aprendizajes, los no aprendizajes, las preocupaciones, el compromiso. Los entrevistados consideraron que en su paso por la ERE había cosas que podían mejorar en su ejercicio académico:

En algunas clases pude haber puesto un poco más de interés. O sea, a pesar de que no eran tan buenas sí pude haber puesto más interés [...] Aunque eran aburridas, es conocimiento que voy a necesitar [...] En algunas sí siento que sí aprendí bastante y sí las aproveché muy bien (Veterinaria-25).

Debo de ser más organizada y disciplinada, porque a pesar de que estoy todo el día en mi casa, aun así pues hay otras cosas que tengo que hacer. Entonces la organización es fundamental para la escuela (Química Farmacéutica Biológica-28).

En la lógica de subjetividad, el actor vive su experiencia como incompleta ya que considera que le faltan una cantidad de acciones por emprender (Dubet, 1994). En esta tesitura, en los testimonios se identificó que los estudiantes analizaron su paso por la educación virtual y observaron defectos en su actuación: les faltó concentrarse en sus clases expositivas por Zoom y fallaron en la organización de sus tiempos en una pandemia. En efecto, al tomar clases desde casa fue difícil delimitar horarios de estudio y descanso.

La reflexión que emitieron los estudiantes del área 2 fue que su paso por la educación virtual fue agrídulce: por un lado, tuvieron

compromiso y determinación por continuar su formación universitaria; por otro, los obstáculos fueron la ausencia de actividades y ejercicios para el dominio del conocimiento aplicado y mantener una disciplina férrea para seguir sus cursos.

Estudiantes del área 3: el privilegio de ser estudiante universitario durante la pandemia

El área de las Ciencias Sociales (cs), o área 3, concentra al grupo de licenciaturas interesadas en los conocimientos y teorías que permiten explicar el origen, el desarrollo, la estructura, el funcionamiento y las relaciones de los grupos humanos en sus diferentes contextos (políticos, económicos, jurídicos, administrativos y sociales). Se conforma por 24 carreras (DGOAE, 2023b):

- Administración.
- Administración Agropecuaria.
- Antropología.
- Ciencias de la Comunicación.
- Ciencias Políticas y Administración Pública.
- Comunicación.
- Comunicación y Periodismo.
- Contaduría.
- Derecho.
- Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento.
- Desarrollo Territorial.
- Economía.
- Economía Industrial.
- Estudios Sociales y Gestión Local.
- Geografía.
- Geografía Aplicada.
- Informática.
- Negocios Internacionales.
- Planificación para el Desarrollo Agropecuario.

- Sociología.
- Sociología Aplicada.
- Relaciones Internacionales.
- Trabajo Social.
- Turismo y Desarrollo Sostenible.

Para el ciclo escolar 2021-22 las carreras de esta área representaban 18 por ciento del total de la oferta académica de la UNAM y atendían a 89 237 estudiantes, correspondientes a 38.6 por ciento de la población escolar de nivel licenciatura. La población por sexo era de 51.5 por ciento del género femenino y 48.5 del masculino. Los porcentajes entre hombres y mujeres muestran cierto equilibrio, sin embargo, debido a la cantidad de carreras que conforman el área, es posible identificar datos contrastantes sobre su composición. Por ejemplo, en la licenciatura en Relaciones Internacionales de CU había 74 por ciento de mujeres, en tanto que en Derecho, 67 por ciento eran hombres (UNAM, 2022).

Estas licenciaturas se imparten en 15 entidades académicas, siete de las cuales se encuentran en CU (entre ellas las facultades de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales —FCPYS—, Contaduría y Administración, Economía, así como la Escuela Nacional de Trabajo Social), cuatro en el área conurbada de la Ciudad de México (FES-Acatlán, FES-Aragón, FES-Cuautitlán y FES-Zaragoza) y cuatro en distintas ciudades del país (León, Morelia, Mérida y Juriquilla).

Los planes y programas de las CS orientan su formación al dominio de conocimientos relacionados con la historia (local, regional, nacional e internacional), la geografía (física, económica, social y política), las condiciones de las estructuras económicas y sociopolíticas, el lenguaje, la estadística, los métodos y técnicas de investigación social, además del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Para los estudiantes de estas licenciaturas es indispensable el manejo del lenguaje oral, la facilidad para la expresión verbal y escrita de las ideas, el gusto por la lectura y la comprensión lectora, la construcción de argumentos, la formulación de posicionamientos críticos, además del ejercicio de la reflexión. De manera que los egresados de CS deben mostrar inte-

rés por la investigación en su entorno cultural, observando siempre un juicio objetivo y conciencia del desarrollo social (UNAM, 2023).

Después de revisar los planes de estudio, se observa que en algunas de las carreras de esta área —tales como Ciencias de la Comunicación, Trabajo Social, Planificación para el Desarrollo Agropecuario o Relaciones Internacionales— se contempla el desarrollo de prácticas de campo como parte de la formación de los estudiantes, las cuales se llevan a cabo fuera de las instalaciones universitarias y tienen el propósito de ampliar los conocimientos y habilidades adquiridos en el salón de clases. Asimismo, Geografía Aplicada y Sociología Aplicada consideran en sus actividades curriculares algunas asignaturas con la modalidad de laboratorios en los que se trabajan proyectos sobre problemáticas específicas. No obstante, la interacción cotidiana en el aula con el docente, con el soporte de la lectura y la escritura, es el pilar sobre el que se cimienta el entorno sociotécnico de esta área (Dussel y Páez, 2022).

Seis de las licenciaturas del área 3 se encuentran en el grupo de las 15 carreras con mayor demanda de ingreso a la institución: Derecho (primero), Economía (cuarto), Contaduría (quinto), Administración (séptimo), Relaciones Internacionales (octavo) y Ciencias de la Comunicación (décimoquinto). En contraste, carreras como Antropología, Planificación para el Desarrollo Agropecuario, Desarrollo Territorial y Sociología son las que cuentan con una menor demanda (UNAM, 2022).

Para obtener un lugar en las carreras de alta demanda los egresados del sistema de bachillerato de la UNAM deben haber cursado los créditos en el tiempo oficial, con altas calificaciones. En tanto que quienes presentaron examen de ingreso para la licenciatura tienen que registrar altos puntajes en la prueba escrita, lo que contrasta notablemente con las carreras de baja demanda, donde los requisitos de ingreso son menos exigentes.

Para titularse, los egresados de esta área poseen opciones muy diversas (tesis, tesina, acreditación de un seminario o diplomado, diseño de proyectos, examen general de conocimientos y hasta la acreditación de asignaturas en el extranjero), lo que quizá ha contribuido a mantener 35.4 por ciento de titulados del área que,

para 2022, corresponde al segundo lugar de las cuatro áreas de esta universidad (UNAM, 2022). En este caso, no puede dejarse de lado que carreras como Derecho, Contaduría y Administración que tienen mayor matrícula en el área 3, son aquellas en las que el título profesional es un requisito indispensable para el ejercicio profesional, de manera que, en conjunto, estas licenciaturas contribuyen sustancialmente en los índices de titulación. Por otro lado, las carreras de menor demanda no requieren el título profesional para insertarse en el mercado laboral.

Así, puede señalarse que en el área 3 convergen programas académicos, contrastantes entre sí, en razón de una demanda alta o baja, más o menos matrícula, diferencias en la población femenina o masculina, mayor o menor índice de titulación y requisitos diferenciados para el ejercicio profesional. Sin embargo, la concentración de la población escolar en carreras de alta demanda otorga a esta área su fisonomía y particularidades. De esta manera, podría señalarse que los estudiantes de cs han acreditado y mantenido un registro alto de calificaciones, en su escenario futuro están obligados a la consecución de su título para ejercer profesionalmente y en lo que toca a su proceso de aprendizaje se enfrentan de manera cotidiana a la lectura de textos, documentos y otras fuentes escritas, así como a la elaboración de ensayos, reflexiones o reportes, bajo la supervisión de sus docentes.

PARTICIPANTES DE ÁREA DE CS

Para llegar a la universidad y ocupar su posición, los participantes del área 3 pusieron en juego una serie de recursos culturales y sociales en la expectativa de contar con una formación profesional sólida. Durante su estancia en la universidad, los estudiantes hacen un uso racional de estos recursos. Con el interés de explorar su peso específico en la construcción de su experiencia social durante el periodo de distanciamiento social, gestado en la pandemia, en este apartado se exponen algunas consideraciones que permiten conocer las características de los estudiantes del área 3 que participaron en el ejercicio que aquí se reporta.

En esta investigación se logró contactar a 25 estudiantes de CS, 18 mujeres y siete hombres, que tenían entre 19 y 28 años. De ellos, 21 se encontraban en el rango apropiado para cursar estudios universitarios; es decir, entre los 19 y 25 años, lo que indicaría una trayectoria escolar previa sin tropiezos, en tanto que cuatro superaban la edad para permanecer en la licenciatura, entre los 26 y 28 años, quienes pueden identificarse como estudiantes que en un momento de su trayectoria escolar no aprobaron alguno de los niveles previos a la universidad, reprobaron algunas asignaturas o suspendieron sus estudios por algún motivo, por lo que se rezagaron en su paso a esta institución educativa. Los entrevistados se encontraban inscritos en 11 carreras diferentes, en ocho de las entidades académicas que ofrecen programas de CS (cuadro 3).

Cuadro 3

Participantes en el estudio área de CS

<i>Clave</i>	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Semestre</i>	<i>Entidad académica</i>
Economía-03	21	F	9	FES-Acatlán
Derecho-07	20	F	5	FES-Acatlán
Trabajo Social-13	27	F	8	Escuela Nacional de Trabajo Social
Relaciones Internacionales-16	20	F	2	FES-Aragón
Relaciones Internacionales-19	21	F	8	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Derecho-22	23	F	10	FES-Acatlán
Sociología-36	27	F	Sin datos	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Economía-37	19	M	3	Facultad de Economía
Derecho-42	21	F	9	Facultad de Derecho

<i>Clave</i>	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Semestre</i>	<i>Entidad académica</i>
Derecho-43	23	M	9	Facultad de Derecho
Derecho-44	23	F	9	Facultad de Derecho
Comunicación-45	25	F	7	FES-Aragón
Relaciones Internacionales-48	21	M	7	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Ciencias Políticas-50	20	M	5	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Administración-52	21	F	8	Facultad de Contaduría y Administración
Contaduría-56	25	F	8	Facultad de Contaduría y Administración
Ciencias de la Comunicación-58	28	F	7	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Sociología-59	24	M	7	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Sociología-62	21	M	7	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Ciencias de la Comunicación-63	21	M	7	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Geografía-64	22	F	Sin datos	Facultad de Filosofía y Letras
Ciencias de la Comunicación-65	21	F	7	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Ciencias de la Comunicación-66	22	F	7	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Ciencias de la Comunicación-67	20	F	7	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Contaduría-68	26	F	8	Facultad de Contaduría y Administración.

El ingreso y permanencia de los estudiantes en la universidad para dar continuidad a su trayectoria escolar y obtener una formación profesional, como ya lo señalaron Bourdieu y Passeron (2003), no es sólo un logro individual, sino que es resultado de la interacción en un espacio social, donde los agentes que confluyen en él han compartido caminos, rutinas y estancias que los han llevado a asignar una valoración más o menos común a la educación. Inicialmente, la familia es responsable de introducir a sus miembros a las lógicas y rutinas que domina y que le garantizan la permanencia en esa estructura, de forma que un mayor grado de escolarización de los padres se traduce en un mayor aprecio de los estudios universitarios y, consecuentemente, en la conclusión de los mismos.

Sobre la situación escolar de los padres de los entrevistados seis señalaron la secundaria como su último grado de estudios, tres el bachillerato, dos estudios de nivel técnico, siete de licenciatura y uno de posgrado. En cuanto a las madres, cinco cursaron hasta la secundaria, cuatro el bachillerato, seis estudios técnicos, siete estudios de licenciatura y dos de posgrado. Seis de los entrevistados admitieron no saber el grado de estudios de su padre y uno de su madre. Estos datos muestran heterogeneidad en cuanto al grado máximo de estudios alcanzado por las familias de los estudiantes. Se deja ver que únicamente la tercera parte tienen estudios universitarios (licenciatura y posgrado), lo que permite señalar que la interacción con estilos y visiones cercanos a la universidad, donde la educación superior es altamente valorada, se encuentra en el escenario cotidiano de algunos de los participantes en el estudio. La otra tercera parte de los progenitores tiene nivel técnico o medio superior y el último segmento educación básica en el nivel de secundaria, lo que implica cierta distancia con el mundo universitario.

En lo que toca al sostén financiero que permitió a los estudiantes mantener su posición a pesar de la crisis derivada de la pandemia, nueve de los entrevistados precisaron que la responsabilidad al respecto recayó en su madre, nueve señalaron a su padre y uno a su pareja, mientras que seis no detallaron esa información. Esta situación indica un equilibrio en la búsqueda y administración de

los recursos económicos que parece dejar atrás el papel del padre como principal proveedor.

En cuestiones relativas a su salud, siete de los entrevistados narraron que durante la pandemia se contagiaron de covid-19, en tanto que ocho reconocieron que miembros de su familia nuclear (padres, hermanos o ambos) padecieron esa enfermedad; 14 señalaron que diversos miembros de su familia extendida (tíos, primos, abuelos) también pasaron por esa situación, aunque las consecuencias fueron menores.

De acuerdo con lo señalado en algunas investigaciones, la pérdida de un familiar cercano llevó a los estudiantes a interrumpir o cancelar planes y proyectos académicos durante la pandemia, mientras que las emociones y los sentimientos asociados al luto, así como los desequilibrios económicos que trajo aparejados, generaron estrés e incertidumbre sobre su futuro (Agüero *et al.*, 2021). Un estudiante narró que la muerte de su madre provocó afectaciones a su trayectoria escolar:

Mi mamá falleció, entonces eso influyó muchísimo en mi vida escolar en la pandemia porque no tenía ganas de nada. Como que estaba en esa depresión y pues no me interesaba la escuela. Era lo que menos me importaba e, incluso, decía “voy a perder el semestre”, pero, ¿y? No me interesa (Derecho-22).

Sobre el acceso y el uso de dispositivos para facilitar la conectividad a las sesiones remotas durante la pandemia, los participantes del área 3 reconocieron contar con el equipamiento necesario para la ERE, 18 de los ellos tuvieron a su disposición equipo de cómputo para su uso exclusivo (computadora de escritorio o portátil, teléfono celular y tableta), mientras que siete tuvieron que compartirlo con algún otro miembro de su familia. Destaca que todos ya contaban con servicio de internet antes de la pandemia. Así pues, los estudiantes de las CS dispusieron de las condiciones tecnológicas suficientes para seguir su formación universitaria durante el periodo de confinamiento.

Las plataformas en las que siguieron sus cursos fueron Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Google Classroom y Skype Empre-

sarial. Además estuvieron las redes sociales, como Facebook, el servicio de mensajería de Whatsapp y en general los sitios habilitados para el caso por sus escuelas y facultades, como Contaduría FCA y el Sitio Educativo Acatlán.

Un aspecto que no puede dejarse de lado en este análisis tiene que ver con el inicio accidentado de las actividades remotas a causa de varios tipos de movilizaciones, tanto de estudiantes como de maestros, como se comentó en la introducción de esta obra (p. 26). Una de esas acciones colectivas estuvo asociada a las denuncias relacionadas con la violencia de género y llevó al cese de las actividades académicas de la FCPYS por un periodo de tres meses (30 de enero al 30 de abril de 2020) y de la Facultad de Economía por seis meses (28 febrero de 2020 a 28 de agosto de 2020).

Otro de esos movimientos fue el de profesores de asignatura, que tuvo lugar entre marzo y junio de 2021, para demandar regularización de sus pagos y la revisión de descuentos en nómina. Esta movilización, que desencadenó la suspensión de clases virtuales, llevó al paro de actividades académicas en las facultades de Derecho, FCPYS, de Economía, de Contaduría y Administración, las FES Aragón y Acatlán, además de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Juriquilla.

Por efecto de estas movilizaciones, en cada una de las entidades académicas involucradas fue necesario hacer ajustes al calendario escolar e incluso acortar el semestre para dar continuidad a las actividades académicas mediante la ERE:

Primero [hubo] el paro feminista: cerraron la facultad a una semana de empezar el semestre [2020-2]. Estábamos en veremos qué pasa. Luego, declaran emergencia sanitaria y ya, todos para la casa. Sabíamos que el semestre básicamente ahí estaba muerto (Sociología-59).

También hubo un paro en la pandemia [...] por precarización laboral de los profesores en la facultad [...] El paro virtual fue muy, muy complicado [...] Entonces, no se reanudaron clases hasta que se finalizó el paro virtual y bueno, de ahí pues lo normal de los paros: la sobrecarga de trabajo excesiva para terminar con el temario a tiempo (Economía-03).

En los testimonios se observó cierto desconcierto sobre el rumbo de las actividades escolares frente al cierre de las instalaciones a consecuencia de las movilizaciones, pero la referencia a la esperada sobrecarga de trabajo, la conclusión anticipada del semestre, la necesidad de concluir el temario parece algo conocido, algo a lo que ya se habían enfrentado.

En el ámbito de formación, la revisión de los acontecimientos históricos, las causas y consecuencias de las problemáticas sociales, la reflexión sobre el peso de las condiciones sociales, económicas y políticas en las distintas sociedades, son ejes temáticos que se revisan en los distintos cursos. Así que los efectos de movimientos estudiantiles o de maestros, como los ya mencionados, no les resultaban ajenos, incluso se pueden ver como parte de su vida estudiantil universitaria (Castro, 2011).

Para concluir, los participantes del área 3 presentaron condiciones comunes que coadyuvaron a la construcción de su experiencia escolar durante la pandemia. Destaca que contaron con los recursos tecnológicos para hacer frente a la ERE, recibieron apoyo familiar para continuar con sus estudios y pudieron dedicarse de tiempo completo a su formación durante el cierre de las instalaciones universitarias. En conjunto, esto les permitió mantener su lugar dentro de esta institución educativa y continuar con su formación profesional.

EXPERIENCIA ESCOLAR EN LOS ESTUDIANTES DEL ÁREA DE CS

La experiencia escolar es una construcción hecha por el individuo en el marco de un sistema escolar que, como conjunto social, impone lógicas que corresponden a sus funciones esenciales (Dubet y Martuccelli, 1998). En el análisis de las entrevistas se observó que la experiencia escolar de los estudiantes del área 3 se focalizó en su interés por mantener sus vínculos con la institución escolar, de manera que permanecer en su facultad y asumir y continuar su posición constituyó el núcleo de sus acciones, así como el reconoci-

miento de que ello no sólo garantizaría su formación o su socialización, sino también su futuro profesional.

Con esta prioridad como eje orientador de la experiencia, los estudiantes incorporaron percepciones relacionadas con la situación de privilegio que les permitió continuar con su rol y distinguirse frente a quienes, por diferentes motivos, no pudieron mantener su integración o colocaron su proceso de aprendizaje en un segundo plano, así como frente a otros grupos de actores (los docentes) que, aunque son miembros de su mismo conjunto social, tienen roles y responsabilidades diferentes. Durante la pandemia, ese interés de mantener su lugar y papel dentro de la universidad pasó por un periodo de desestabilización. No obstante, la valoración positiva que atribuían a la escuela llevó a los entrevistados a no dejar de lado ese vínculo que los identificaba fuera y dentro de la institución. En este sentido, los estudiantes de CS desplegaron una serie de estrategias donde lo mismo se cuenta el manejo de las tecnologías como mediadoras de su aprendizaje que el ajuste de rutinas y dinámicas.

La tensión entre la representación del sujeto y las relaciones sociales que según Dubet (2010) caracteriza la subjetivación, llevó a los entrevistados a incorporar en su experiencia en la ERE cierta autocrítica sobre la situación de privilegio que les permitió continuar como estudiantes universitarios durante la pandemia, así como también a reconocer una baja con su compromiso académico en este periodo, además de formular una crítica al papel desempeñado por su propia institución en este periodo (esquema 3).

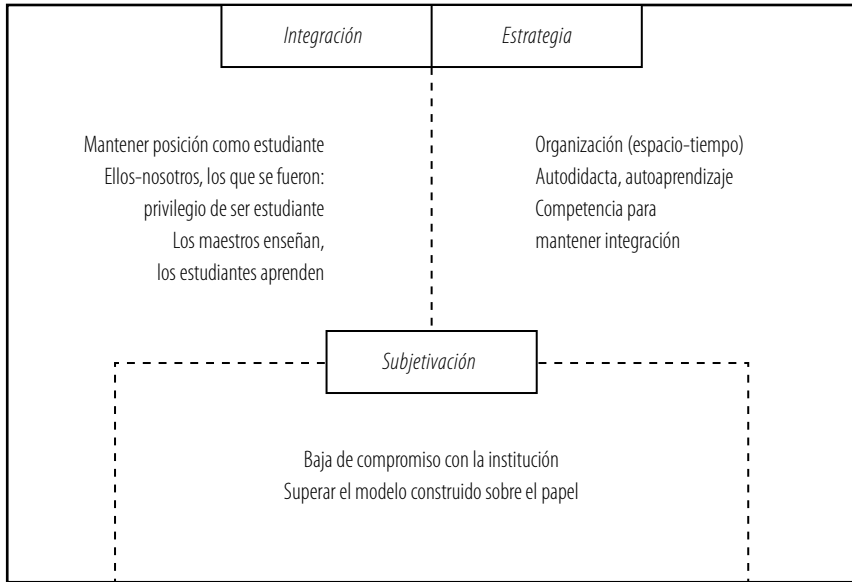
Un acercamiento más profundo a los hallazgos se expone en los siguientes apartados. Las lógicas de integración, de estrategia y de subjetivación se utilizan como eje para analizar las especificidades de la experiencia escolar de los estudiantes de esta área.

Integración: socializar y los beneficios universitarios

Como ya se mencionó, una de las lógicas que conforman la experiencia escolar de los sujetos individuales y colectivos en un mundo escolar es la de integración, que concierne a la socialización que está definida por una pertenencia, un rol y una identidad cultural.

Esquema 3

Experiencia escolar de los estudiantes del área de CS



Lo anterior supone que, en una institución escolar, el estudiante asume su pertenencia y reconoce su rol como resultado de un proceso complejo, vinculado a una trayectoria compuesta de varias etapas, cada una de las cuales le introyecta criterios, códigos y normas. El papel de *estudiante* se asume desde una etapa primaria y se da tanto como efecto de la interacción de un sujeto en una institución escolar, como también a partir de su relación con otro grupo de actores que tienen otras posiciones y cumplen con otras responsabilidades en ella (docentes, directivos, trabajadores administrativos). En su tránsito por los distintos niveles educativos, el estudiante se familiariza con rutinas, dinámicas y lógicas que caracterizan el espacio escolar y, en cada etapa de su trayecto formativo, van fortaleciendo su pertenencia y su rol.

Desde el nivel básico hasta el superior el estudiante construye su identidad en función de su vínculo con un espacio físico al que asiste de manera cotidiana. A partir de éste establece relaciones de amistad, compañerismo y camaradería, las cuales se vuelven

ejes de la función de socialización que posibilita su integración a un colectivo social. La universidad, como la etapa máxima de la formación escolar, representa el espacio físico y social propicio para que el estudiante asuma su posición como sujeto en formación y se relacione e interaccione con sus pares y para comenzar el proceso de socialización con su profesión.

El distanciamiento social alejó a los estudiantes de su espacio físico de interacciones, lo que generó un cambio radical en su proceso de integración. Esta transformación se relacionó no sólo con el cumplimiento de su función social como miembros de una institución escolar, sino también en lo que toca al mantenimiento de las relaciones con otros integrantes de su colectivo. En las entrevistas, los estudiantes del área 3 manifestaron su inquietud sobre los efectos del aislamiento social en la conformación de su identidad, y pusieron especial atención en el papel de la institución escolar como medio de socialización, donde la asistencia diaria a las instalaciones universitarias jugaba un papel trascendental:

Creo que también una parte muy esencial del estudiante es convivir, socializar [...] Antes pues era “llego a la escuela, veo a mis amigas y echamos el coto o así o saliendo a las clases me voy con ellas a desayunar” (Derecho-07).

El asistir a una institución, a unas instalaciones, convivir con tus amigos [es muy importante]. No perder de vista estas relaciones de amistad. Hasta compartir un café en las mañanas, suena muy romántico, pero también es eso, incluso hasta el levantar las manos para poder participar que te indica que estás ahí [...] el poder disfrutar de las instalaciones y los espacios físicos (Ciencias de la Comunicación-66).

Para los participantes en el estudio, la asistencia a la universidad no sólo implica cumplir con su función social como estudiantes, también encarna la oportunidad de contar con espacio físico para socializar, compartir y convivir con el grupo de pertenencia con el que se tiene afinidades, con las personas con quienes se construye comunidad, lo que según Dubet y Martuccelli (1998) supone aprender roles que pueden transformar o moldear su personalidad.

Sobre este punto puede mencionarse que la vida estudiantil universitaria de los jóvenes entre 19 y 24 años está indisolublemente vinculada a la presencialidad, a las instalaciones e infraestructura, el espacio físico, donde se materializa el significado de ser estudiante, donde se interiorizan rutinas, códigos y lógicas de convivencia propios de las instituciones universitarias (Castro, 2011).

Ir a la escuela supone despertarse todos los días a la misma hora, trasladarse a la universidad, asistir puntualmente a las clases, entregar tareas, organizar equipos de trabajo, acudir a la biblioteca y, de igual forma, saludar a los compañeros, sentarse en la cafetería, charlar con los profesores, jugar en las canchas y hasta tomar un poco de sol en el patio escolar. En otros términos, relacionarse, interaccionar, socializar. El cierre de las instalaciones universitarias durante la pandemia implicó una desestructuración para los estudiantes de CS.

Como se mencionó, el proceso formativo de los estudiantes del área 3 se basa en la lectura de materiales especializados, el análisis de diversos tipos de documentos y la elaboración de ensayos, reflexiones o reportes bajo la supervisión de sus docentes. Antes de la pandemia, para estos estudiantes la carga de lecturas, la demanda de construir y escribir sus ideas podría aligerarse mediante el diálogo constructivo que se ejercía en las clases, de manera que la confluencia en el aula en un tiempo determinado (el horario), con otros estudiantes y con un docente titular del curso se convirtió en la dinámica escolar que orientaba su proceso de aprendizaje, lo que les generó confianza sobre su desempeño. La clausura temporal de los recintos de la UNAM cambió abruptamente este proceso centrado en la presencialidad, que los estudiantes de CS dominaban, y los enfrentó una dinámica escolar que no les resultó satisfactoria:

Yo siempre he estado en el sistema escolarizado. Entonces, pues me dio la oportunidad de experimentar esta nueva forma y darme cuenta de que, pues no es tanto de mi agrado el tomar clases a distancia, utilizar las plataformas que habilitó la facultad (Contaduría-56).

Ante el cese de las actividades presenciales, la llegada de la ERE representó para todos los estudiantes de licenciatura, incluidos los

del área 3, la única oportunidad para mantener su posición dentro de la institución educativa, de continuar con su trayecto formativo, concluirlo y convertirse en profesionistas (Hodges *et al.*, 2020).

Sobre la irrupción de la tecnología en la modalidad escolarizada, cabe recuperar los planteamientos que ya han sido mencionados en los capítulos precedentes y que focalizan la dimensión sociotécnica de una escuela presencial:

En las interacciones entre los seres humanos y los edificios escolares, pizarrones, ventanas, guardapolvos, pupitres, cuadernos y libros de texto, en tanto que, en la escuela remota, dicha dimensión se evidencia en plataformas, libros, cuadernillos, Whatsapp o los soportes disponibles (Dussel, 2021: 277).

Así, antes de la pandemia los estudiantes del área 3 se encontraban inmersos en la dimensión sociotécnica propia de una escuela presencial y súbitamente tuvieron que cambiarla a la ERE, lo que significó acercarse a nuevos medios para lograr los aprendizajes:

Todo es abrumante, esta tecnología [...] me costó mucho [...] Yo ya estaba como “uy, esto no va a estar fácil”. Y para mi sorpresa, resulta que el primer año sí estuvo fácil, fue relativamente sencillo, entregar las tareas en clase, hacerlas en Word, no era la gran cosa (Relaciones Internacionales-16).

Me ha obligado a aprender a usar mejor la computadora. Más que nada porque no tenía mucho conocimiento, pero actualmente sí, ya la manejo (Economía-37).

En los relatos pueden identificarse dos etapas gestadas ante la llegada repentina de la ERE a su cotidianidad. En la primera se advierten las dificultades con el uso de las tecnologías, en tanto que no contaban con las habilidades para manejarlas. En la segunda se muestra la satisfacción de que, ante la contingencia, pudieron ajustarse a las nuevas demandas y superar los conflictos aparejados con su uso. Sus aseveraciones son cercanas a las generadas en un estudio realizado con estudiantes de educación superior en 2020 por la Universidad de Guadalajara, mediante una encuesta, el cual mostró que los participantes extrañaban el pizarrón físico y tenían

dificultades para relacionarse con la cámara (mostrar un video y hablar frente a ella), pero a pesar de esto, 30 por ciento reconoció que se requirieron entre una o dos semanas para adaptarse y 28 por ciento lo hizo en más de dos semanas, aunque 29 por ciento, en el momento de la encuesta, señaló que todavía no se acostumbraba (Peña *et al.*, 2021).

Para los participantes en este estudio, el tránsito de lo presencial a lo digital, en términos técnicos, parece no haber generado problemas de gran magnitud y si bien se registró como un reto, el deseo de seguir siendo parte de la universidad y concluir su formación profesional les ayudó a superarlo:

Fue un reto aprender, desarrollar otras actividades. Yo me sentía muy en mi zona de confort en el uso de otras tecnologías, en el uso de otras formas de aprendizaje digitales [...] Tengo desarrolladas habilidades que definitivamente había dejado de lado y me ha impulsado a hacerlo porque quiero, no porque deba hacerlo, sino porque de verdad quise. Me posicioné en un lugar de que si quiero mi carrera, si quiero desempeñarla de tal manera, pues tengo que hacer estas cosas (Trabajo Social-13).

El ser universitario se constituyó en esa personalidad de base, desde donde los participantes se mostraron y reconocieron socialmente y a partir de la cual definieron sus prioridades con el propósito de mantener su estatus. Por consiguiente, el propósito de continuar como universitarios y mantener su vínculo con la institución los llevó a ajustar a su casa las dinámicas y rutinas inherentes a su actividad académica, lugar al que se trasladaron sus actividades escolares durante la etapa culminante de la pandemia.

Como se ha mencionado, el hogar y la escuela representan dos espacios de interacción diferenciados que promueven y fortalecen de distinta manera la socialización. En el primero, la familia se encarga de transmitir a sus miembros acciones, sentimientos y valoraciones que socialmente consideran aceptables, así que es el espacio físico donde se proporciona a un sujeto cierta posición social, donde se es hijo y en función de ello se asignan responsabilidades. En la escuela —como una institución socialmente encargada

de la inculcación de contenidos, reglas, ritos, visiones o estilos— se condensa un legado de intereses, posicionamientos y orientaciones contruidos por distintas generaciones, como lo señala Durkheim (1999), que pueden promover la reproducción de los mecanismos de división aceptados y reconocidos (Bourdieu y Passeron, 1981), pero que al final contribuyen con la socialización y tienen un peso específico en la construcción de la identidad. En la escuela no sólo se adquieren habilidades o se aprenden contenidos propios de una profesión, igualmente se asimilan maneras de pensar, estilos, visiones y modos de actuar acordes con ésta.

Durante la pandemia, la separación de ambos espacios se difuminó pues las actividades escolares se tuvieron que trasladar de la escuela a la casa, lo que implicó que los estudiantes del área de cs tuvieran que hacer adaptaciones al hogar, para dar continuidad a sus procesos formativos:

He adaptado mi habitación para tomar mis clases de la forma más cómoda posible. También he solicitado a mis familiares que durante el periodo de mis clases procuren reducir el ruido lo más posible y me he hecho de herramientas de internet para agilizar mis trabajos de investigación (Derecho-43).

Una cosa que me funcionó fue adaptarme un lugar exclusivamente para escuchar clases, porque si lo hacía en mi cama la verdad me dormía [...] Tuve que adaptar como un escritorio, igual tuve que fijarme que tuviera un fondo de pared para no ventilar a mi familia y ya, como que eso me funcionó (Derecho-22).

De esta suerte, llevar la escuela a casa reflejó el interés de los entrevistados por mantener los estilos y las prácticas de las que se apropiaron en los recintos universitarios como una manera de luchar por seguir siendo estudiantes y sostener esa posición en un espacio social diferente al escolar, donde debían ser hijos. Acondicionar la habitación, en la idea de reproducir su espacio cotidiano de interacción en la escuela, para los estudiantes de cs también representó un esfuerzo por verse como tales aun fuera de la escuela; esto es, por sentirse integrados en la universidad más allá del edificio y las instalaciones.

Empero, de acuerdo con lo relatado por los estudiantes del área 3, la puesta en marcha de nuevas estrategias para atender las demandas de la ERE generó diversos tipos de malestares emocionales:

Me he sentido bastante deprimido, sobre todo desganado, no solamente en hacer las actividades académicas, sino también las actividades aquí en mi casa [...] Sí, me desanimaba bastante el estar completamente encerrado aquí en mi hogar (Ciencias Políticas-50).

Seguía comprometida con la escuela, con lo que tenía que comprometerme. Sí hubo momentos en los que ya estaba harta, me desesperaba, me estresaba demasiado, me encontraba más cansada (Derecho-44).

La necesidad de sentirse estudiante y mantenerse integrado a la universidad enfrentó a los participantes del área 3 a situaciones que para muchos resultaban novedosas. Por primera vez conocieron el desánimo, la depresión, el cansancio agudo, la desesperación y el estrés, evidencia, según los expertos, de afectaciones en la salud mental (Morales-Chainé, 2021).

En términos médicos la salud mental es una condición de bienestar, que permite a la gente “hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender, trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad” (OMS, 2022: 1). De modo que los trastornos mentales y la discapacidad social, en conjunto, pueden generar angustia y poner en riesgo la propia vida. Sobre las afectaciones en este ámbito, mencionadas en los testimonios, debe señalarse que corresponden con los datos proporcionados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). En septiembre de 2020 (en plena pandemia) este organismo realizó un estudio con 8 444 adolescentes y jóvenes de 13 a 29 años, en nueve países y territorios de la región de Latinoamérica y el Caribe, donde se mostró que 27 por ciento de éstos experimentó ansiedad y 15 por ciento depresión, en tanto que 73 por ciento se planteó la necesidad de pedir ayuda en relación con su bienestar físico y mental, a pesar de lo cual 40 por ciento no lo hizo (UNICEF, 2020). En consonancia con estos datos, los participantes del área 3 relataron que vivieron tensión frente a la disyuntiva de permanecer en la universidad, asistir a sus cursos

a distancia o abandonar su formación, pero al final resistieron y lograron su cometido.

Desafortunadamente, no todos los estudiantes tuvieron la oportunidad de responder a las inesperadas necesidades escolares derivadas de la pandemia y algunos se vieron obligados a hacer una pausa en sus estudios o de plano abandonarlos. Si bien en la modalidad escolarizada las desigualdades alcanzaban a mostrarse dentro de la comunidad estudiantil —entre otras cosas, asistir a la universidad en coche particular o en transporte público, la compra de libros o su consulta en la biblioteca, el consumo de alimentos en la cafetería o de una torta llevada de casa en el patio—, no eran tan visibles. Sin embargo, con el cese de las actividades presenciales estas desigualdades, resultado de la diferencia entre cantidad y calidad de recursos económicos y sociales, se intensificaron e intervinieron de manera negativa en la integración de los estudiantes con la universidad, de manera que fortalecieron la identificación de los *otros* y *nosotros* (Dubet, 1994). Los estudiantes reconocieron que hubo compañeros que tuvieron impedimentos para continuar con su formación universitaria (los *otros*) y que dejaron de ser parte de su grupo (o *nosotros*), quienes sí siguieron sus cursos pese a los problemas que representó la pandemia:

Siento que tiene que ver mucho con resistir, con aguantar, porque sí he visto a muchos compañeros que sí de plano han preferido darse de baja [...] Entonces sí, ha sido bastante raro [...] pensar en que ya no voy a volver a pisar la facultad como estudiante (Ciencias de la Comunicación-58).

Tengo muchos compañeros que desertaron de la carrera (Administración-52).

Sobre este punto puede señalarse que, de acuerdo con las cifras dadas a conocer mediante la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED), para el ciclo escolar 2020-2021, los porcentajes de la situación de los estudiantes entre 19 y 24 años inscritos en educación superior, fue la siguiente: 31.6 permanecieron inscritos, en tanto que 5.2 abandonaron la escuela por cuestiones relacionadas con el covid-19, 12.5 lo hicieron por

falta de recursos o dinero, 13.1 porque tenían que trabajar y 37.7 no se inscribieron por diversas razones, entre las que se encuentran la reprobación de materias, el embarazo y el matrimonio o la unión libre (INEGI, 2020: 15). Estos datos son evidencia de que, durante la pandemia, fueron mayoría los estudiantes que pudieron conservar su posición dentro de la universidad. En nuestro caso, se identificó una correspondencia con lo relatado por los estudiantes:

Siento ahorita que es un privilegio porque la verdad en mi caso ahorita puedo [...] Mi familia me apoya a estudiar, o sea, no tengo otra cosa que hacer. No tengo ahorita la obligación de trabajar [...] Sí me apoyan y siento que es una bendición porque no muchos compañeros o alumnos tienen la oportunidad de estudiar. Yo por mi casa tengo muchos amigos que dejaron la escuela ahorita por la pandemia, por ayudar a su familia, a sus papás (Economía-37).

Es un privilegio honestamente [...] La pandemia en sí nos mostró los privilegios que tenemos que antes dábamos por sentados. El ser estudiante en la pandemia, el haber permanecido tanto tiempo en la pandemia siendo estudiante sin tener ningún contratiempo, ninguna preocupación es sumamente un privilegio (Derecho-44).

Los entrevistados de CS reconocieron que, ante la desigualdad evidenciada con la pandemia, tuvieron la oportunidad de aprovechar los beneficios derivados de una propiedad diferenciada de capital sociocultural, como diría Bourdieu (1998), para mantenerse integrados a la institución universitaria, lo que se traduce en una posición privilegiada frente a aquellos que no pudieron hacerlo. En las entrevistas el uso de la palabra *privilegio* marcó diferencias entre *ellos* y *nosotros*, lo que permitió poner de relieve las necesidades y particularidades de los *otros-ellos*, relacionadas sobre todo con los recursos económicos. Al final se hizo patente el esfuerzo para lograr mantener la prerrogativa de ser universitario en la pandemia.

Esta distinción entre los *otros* y *nosotros*, para los entrevistados de CS, también se extendió a los docentes quienes, dentro del sistema escolar se encargan oficialmente de formar y profesionalizar a los estudiantes. En la universidad el docente tiene un estatus que lo posiciona por encima del estudiante y su figura garantiza un orden

de las cosas. Su presencia como responsable de la formación profesional fortalece el rol de los estudiantes. ¿Puede existir una escuela sin maestro, un alumno sin maestro? Esto no parece posible, por lo que en los relatos de los estudiantes del área 3 se hizo un reconocimiento al papel y actuación de estos profesionales:

Hubo profesores a los que realmente admiré porque se veía que les gustaba, pero sí les era difícil. Sin embargo, seguían y estuvieron dando clases y estuvieron en contacto y estuvieron dando apoyo independientemente que les costara el dominio de las plataformas (Contaduría-68).

Creo que sí ha sido una labor muy buena [de los docentes], la verdad, ante las dificultades de todo tipo, [especialmente] tecnológicas, el hecho de saber ocupar la computadora o tener que adaptar los medios que poseen para poder darnos clases a distancia, el programar ciertas actividades o ciertos trabajos, el programar sus clases en los horarios que les permiten las plataformas [...] para cubrir el temario principalmente y para que aprendamos de la mejor manera (Economía-03).

A pesar de la llegada de la ERE, se mantuvo intacto el papel del maestro como transmisor del conocimiento: se le reconoció como titular de la clase, como responsable de la formación, como modelo o guía que traza los caminos a seguir en un curso. Los estudiantes asumieron el esquema de jerarquías que forma parte de la organización escolar, donde directivos y docentes ocupan un rol por encima de ellos.

Al reconocer la actuación de los maestros durante la pandemia, los informantes, mostraron su aceptación del estado de cosas instituido por la universidad, el cual, a pesar de la ERE, les ayudó a mantener su papel como sujetos en formación, como responsables de la recepción de conocimientos. De hecho, en las entrevistas se puso de manifiesto el deseo de mantener este orden como una manera de afrontar la situación de crisis vivida durante la pandemia, en razón de que les ayudó a mantener su posición y su pertenencia a la institución como estudiantes.

Puede señalarse que cuando los estudiantes de CS valoraron positivamente el desempeño de sus profesores, evaluaron también

su propia respuesta a las demandas de la práctica docente tal y como correspondía a su papel en cuanto sujetos en formación. La aceptación de la diferencia fortaleció su identidad y, como se verá más adelante, les ayudó a diseñar estrategias para conservar ese privilegio.

Estrategia: mantener el privilegio

Como se ha mencionado a lo largo de esta obra, la lógica de estrategia en la experiencia social corresponde a la función de distribución de competencias y refiere a las acciones que el sujeto emprende para fortalecer su pertenencia e identidad, así como a la manera en que recupera y administra sus recursos para cumplir con sus objetivos dentro la institución escolar (Dubet y Martuccelli, 1998).

Para mantener su integración a la universidad, a pesar de la desestabilización a causa de haber modificado sus rutinas escolares, los estudiantes del área de CS echaron a andar una serie de estrategias en las que pusieron en juego sus recursos, tratando de responder al sistema de organización y jerarquías que conocían. Este deseo de mantener su posición en cuanto estudiantes, aun sobre el cuidado de la salud, se manifestó en los siguientes testimonios:

Yo quiero terminar, entonces me enfoco. Mi mayor preocupación es la escuela básicamente [...] En lo que más me preocupo es en terminar la licenciatura y también en otros aspectos, en el cuidado de la salud (Ciencias de la Comunicación-63).

Una de mis prioridades sí fue mantener mi salud física [...] Otra de mis prioridades ha sido sacar adelante la escuela [...] Echarle ganas a la escuela para poder entender los temas y pasar el semestre (Derecho-07).

Ante el cierre de las instalaciones, así como de las prácticas de aprendizaje centradas en la presencialidad que conocían y dominaban, los estudiantes del área 3 trataron de responder a las nuevas demandas asociadas a la ERE de la manera en que sabían hacerlo, esto es, sacar buenas calificaciones, sostener su promedio y entregar

sus tareas, con la clara convicción de que ello les garantizaría su vínculo con la universidad:

Me gusta todo hacerlo bien. Siempre he tenido esa entrega a la escuela. Llevar buenas calificaciones. Siempre me dicen que soy muy matada y estoy muy entregada a esto (Ciencias de la Comunicación-66).

Sí me he enfocado en la escuela [...] Si sé que tengo que hacer un trabajo lo entrego. Incluso si ya es tarde para entregarlo, aun así lo hago y lo entrego (Ciencias de la Comunicación-65).

Para los estudiantes del área de cs mantener su posición en la escuela se ancló en la atención a las tareas y actividades académicas de suerte que, durante el periodo de distanciamiento social, orientaron sus acciones para cumplir con su objetivo principal. En nuestra indagación pudimos comprobar la prevalencia de interiorizaciones construidas en el paso por distintas etapas de la trayectoria escolar, donde el estatus de estudiante está ligado a la obtención de buenas calificaciones, no reprobar materias y pasar el semestre o año.

Aun cuando en los testimonios se hicieron patentes las referencias al cuidado de la salud, hubo mayor énfasis en las cuestiones relacionadas con la escuela, lo que hace suponer que en la construcción de sus argumentos tuvo un peso fundamental su rol como estudiantes. Como se abordó en la introducción, ocupar y asumir la posición de alumno en una institución escolar no es algo que se dé sólo como resultado de la inscripción administrativa. Antes bien, es un proceso paulatino, que supone la interiorización de principios, códigos y normas, mediante los cuales los establecimientos educativos definen el estado de cosas y el orden que garantiza su estabilidad y el cumplimiento de su función social.

En su camino por las distintas instituciones escolares, el estudiante se familiariza y aprende a respetar un sistema altamente jerarquizado que clasifica y valora de manera diferenciada los recursos educativos, un esquema de clasificación que a su vez se reproduce en el mercado laboral. De este modo, los alumnos que obtienen las mejores calificaciones en la escuela tienen mayores posibilidades de concluir de manera satisfactoria su formación profesional y a su egreso pueden obtener los mejores empleos. En este escenario, los

estudiantes aprenden a manejar y gestionar sus recursos, a hacer cálculos y a construir estrategias que tendrán repercusiones en su futuro y que fortalecerán su identidad.

Es fácil entender el deseo de los entrevistados del área 3 por mantener su posición; incluso, con el cierre de las instalaciones universitarias, representó también su interés por conservar e incrementar los recursos sociales, garantizados por su permanencia en la escuela, en su futuro profesional y laboral. Con este razonamiento, los participantes en el estudio tenían claro que sólo podían ser profesionistas si concluían de manera satisfactoria el nivel universitario, lo que permite ver la prevalencia de lo que Dubet (2010) denomina la *identidad como recurso*, que refiere al uso estratégico que los actores sociales hacen de su rol o estatus para conseguir los objetivos buscados dentro de las oportunidades abiertas por la situación.

Ante una atmósfera enrarecida por la llegada de la ERE, los entrevistados se enfrentaron a la posibilidad de abandonar su rol de estudiantes, por lo que tomaron cartas en el asunto y pusieron en marcha una serie de estrategias que les permitieran mantenerlo. Una de las estrategias detalladas por los estudiantes de CS se refirió a la dinámica de organización de sus actividades académicas, donde el punto de referencia fueron los hábitos que seguían en la educación presencial:

Hice horarios. Escribo mis horarios y los tengo mucho más a la mano. Tengo más tiempo a veces, bueno, nunca están de más. Esta idea de la planificación la he implementado. Antes no era tanto así. Creo que ha sido una estrategia de un año y medio para acá. He hecho más recordatorios (Ciencias de la Comunicación-63).

Me ha ayudado muchísimo también el organizar mis tiempos o el tener un calendario. Eso no lo hacía antes. Anotaba más bien en la hojita donde escribía los apuntes, era donde anotaba la tarea y ya llegaba y revisaba y hacía la tarea, pero ahora me ha ayudado mucho tener un calendario para ver mis actividades (Ciencias de la Comunicación-58).

El ajuste en la organización de las actividades derivó de la necesidad de “mantener las reglas del juego para que el juego siga sien-

do posible” (Dubet, 2010: 108), lo que puede considerarse como un modo de respetar el orden definido por la institución escolar, asociado a la escolarización, para mantener su posición como universitarios. De manera que la referencia al manejo del tiempo y el reajuste de rutinas ante la desestabilización de lo conocido se dio en un momento histórico específico, en un marco cultural particular y representó lo que se consideró legítimo, normal o necesario para garantizar la continuidad (Reguillo, 2000: 3). En estas condiciones, la permanencia como estudiantes universitarios no sólo representó una oportunidad de mantenerse integrado, sino también de superar los requisitos para concluir su formación profesional.

Otra de las estrategias que los estudiantes refirieron fue resultado de su reflexión sobre el papel del docente como figura central de su proceso de aprendizaje. Ciertamente, la ERE les permitió darse cuenta de que los esfuerzos hechos por este actor —no obstante el reconocimiento referido anteriormente— fueron insuficientes para facilitar su acceso al conocimiento y asegurar los aprendizajes esperados en función de su recorrido escolar. La reproducción de la clase presencial por medio de la computadora, de acuerdo con lo señalado por los entrevistados, además de resultarles monótona, les generó cansancio y hasta desinterés, ya que los obligó a permanecer muchas horas frente a una pantalla, resistir fallas constantes en la conectividad y dudar de lo aprendido. Esta situación llevó a los entrevistados a explorar nuevos medios que pudieran ayudarlos a revisar los temas contenidos en sus planes y programas de estudio y, en su caso, la aprobación de sus cursos:

Respecto de los temas, yo diría que fui más allá, o sea, yo me quedaba con lo de las clases en línea porque consideré que era bueno a menos que yo tuviera dudas que me impidieran seguir con mis tareas o algo así y veía un video de Youtube. Eso me funciona [...] si te quedan las dudas o algo así, vas y lo buscas. También puede ser uno autodidacta (Administración-52).

He aprendido a ser autodidacta y que el profesor no lo es todo [que mi educación no] debe de ser una suerte como de clases discursivas [...] sino que [...] todo el desarrollo profesional que pueda tener depende de mí (Ciencias Políticas-50).

En efecto, los estudiantes del área 3 advirtieron que el arribo de la ERE a la cotidianidad de su entorno escolar los obligó a usar las tecnologías como medio de aprendizaje, así como a enfrentar un distanciamiento con sus docentes. Esto les dio la oportunidad de actuar con más independencia en su formación. En otros términos, el acercamiento al entorno sociotécnico de la ERE permitió a los estudiantes explorar nuevas maneras de acceder al conocimiento y recuperar su potencial para trabajar por sí mismos y en beneficio propio, disipar dudas, desarrollar sus tareas o enriquecer los temas revisados en clase, donde el acceso a las plataformas y sitios especializados —a partir de la consulta de videos, documentos o materiales didácticos— ocupó un lugar protagónico.

En ese entorno, la disponibilidad del internet, como medio para garantizar el ingreso a los recursos digitales, pasó a ser indispensable entre los estudiantes, lo que puede considerarse un reflejo, en el nivel micro, de los datos obtenidos en la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de Información en los Hogares (ENDUTIH) que muestran que, para 2020, en México se registraron 82 978 847 usuarios de internet, quienes mayoritariamente lo usaron para buscar información, con 91 por ciento, y por necesidades relacionadas con la educación y la capacitación, con 85.6 por ciento (INEGI, 2021).

Desde luego, para los entrevistados el uso del internet como medio para acceder a la información y mantenerse al día sobre los acontecimientos sociales no les resultaba ajeno, quizá lo que sí representó una novedad fue la falta de seguimiento de esta actividad de parte de sus maestros en un momento y lugar determinados, es decir, en el horario de clases y dentro de las instalaciones universitarias.

La consulta de documentos en fuentes electrónicas no sustituyó la figura del docente. Al parecer fue una suerte de complemento a su proceso de aprendizaje ante la convicción de que el dominio y acreditación de contenidos protegía su vínculo con la universidad: no se puede ser universitario si no se acreditan las actividades que forman parte del plan de estudios, una regla que no pasó inadvertida para los entrevistados.

Ese interés de mantenerse integrado a una institución escolar, con todo y la pandemia y la ERE, impulsó a los estudiantes de CS a canalizar de manera estratégica sus recursos de acción, para enfrentar situaciones que podrían poner en riesgo sus objetivos, lo que da cuenta de la dimensión competitiva que caracteriza la lógica de estrategia (Dubet, 2010). En este sentido, en la cotidianidad de la escuela el estudiante universitario convive con sus iguales, con quienes comparte intereses y se identifica, pero con quienes también rivaliza, ya sea para obtener las mejores calificaciones, entregar las mejores tareas, conseguir una beca y hasta para concluir su formación en tiempo.

Ya Dubet (2010) señala al grupo o la clase como un universo de alianzas y conflictos donde el actor pone en marcha estrategias para ser aceptado y reconocido como *buen alumno* (el que cumple con sus tareas, saca buenas calificaciones, asiste de manera regular y no llega tarde) y es en el trabajo de equipo donde se muestra, en un nivel micro, la competencia que caracteriza la atmósfera habitual en la que convive el estudiante.

Como una estrategia cotidiana de acceso y construcción de conocimiento, el trabajo en equipo es una relación dicotómica, ya que es muestra del trabajo colaborativo, pero también es un espacio de pugnas en la búsqueda de un reconocimiento, de una diferenciación, aun entre iguales. Por ende, las actividades del trabajo en equipo durante la ERE, de acuerdo con lo relatado por los estudiantes del área 3, se complicaron en este periodo en términos organizativos.

Las pugnas y las disputas en este tipo de trabajo, en el caso que presentamos, también evidencian una disposición diferenciada para cumplir con las actividades escolares. En efecto, aunque identificamos a un conjunto de estudiantes que organizaba, convocaba y proponía a sus compañeros actividades escolares, también encontramos la existencia de otro grupo que, aun cuando compartía el interés por permanecer en la escuela, en tanto mantenía su matrícula, no cumplía cabalmente con sus responsabilidades académicas, como son los trabajos en equipo. Se ratifica así lo señalado anteriormente acerca de que la inscripción a la universidad no es el único criterio que interviene en la asignación del rol de estudiante:

Se volvió más complejo ya que no podíamos organizarnos de forma apropiada. Incluso en algunas ocasiones el trabajo se quedaba a medias y no era presentado (Derecho-43).

Fue como muy distante [...] Nos poníamos de acuerdo para conectarnos a cierta hora y no llegaban o luego les tenías que estar enviando mensajes a cada rato [...] y nunca nos contestaban, nos ignoraban. Era muy complicado (Derecho-42).

Pues [las reuniones] han sido tediosas, más tediosas de lo normal porque al menos antes podías decir “¿sabes qué? A tal hora nos vemos en la biblioteca” [...] Estar en línea lo vuelve más complicado porque no estoy viendo lo que están haciendo, no vemos lo que hacemos [...] entonces, ¡ay no! Es una pelea ponerse de acuerdo (Relaciones Internacionales-16).

Estas dificultades en el trabajo por equipos permitieron reconocer la competencia que se operaba dentro de una clase en educación remota donde los estudiantes ponían en juego no únicamente sus recursos (intelectuales y organizacionales), también su interés por mantener su integración a la institución escolar, así como su identidad. Dicho de otro modo, dentro de una clase, en función de los recursos puestos en marcha y las metas definidas, se pueden identificar acciones estratégicas distintas, que dan cuenta de diferentes grados de integración con la institución, de manera que quienes muestran poca actitud de colaboración dentro del colectivo, de acuerdo con lo dicho por Dubet y Martuccelli (1998), ejercen una acción estratégica desprovista de adhesión a las normas y los valores escolares.

En suma, los estudiantes de CS expresaron que desplegaron estrategias para sobreponerse a la pandemia, tratar de continuar con su trayectoria estudiantil y cumplir con las metas trazadas en el contexto de la ERE. Ahora daremos paso a las reflexiones que enunciaron sobre su desempeño y compromiso para cumplir con su objetivo, en la expectativa de que ello complete y enriquezca los significados que conforman su experiencia escolar.

Subjetivación: algunas reflexiones sobre la falta de compromiso

En la construcción de la experiencia escolar, la lógica de subjetivación posibilita la reflexión sobre los intereses individuales y sociales del actor, asociados a la permanencia en la escuela, las demandas que involucra en función del *deber ser* y de lo que se espera al final de su trayectoria estudiantil. Es una especie de medio para evidenciar distanciamiento o crítica a lo vivido, así como a los vínculos identitarios dentro de un sistema escolar (Dubet, 1994). En nuestro caso, y de acuerdo con esta perspectiva teórica, la subjetivación se forma en la capacidad de los estudiantes para evaluar o reflexionar acerca de su atención a las demandas y expectativas de su rol, al que asocian con la función eminentemente educativa de la institución escolar, en tanto ésta está vinculada con la formación.

En este sentido, el cierre de las instalaciones universitarias dio a los estudiantes del área 3 la posibilidad de reflexionar sobre los acontecimientos ocurridos durante la pandemia y la aparición de la ERE en su cotidianidad, así como hacer un balance de su desempeño, sus desilusiones y sus esperanzas en un futuro cercano. El eje de sus valoraciones se concentró en su respuesta a las exigencias escolares durante la ERE, donde identificaron saldos negativos:

Yo era muy comprometida, o sea no me gustaba faltar, sentía que no entrar a una clase era faltar a diez, como que te perdías todo y llegabas a la siguiente y ya no sabías qué onda y eso me agobiaba, no me gusta, [era] como estar perdida [...] Mi compromiso bajó completamente (Derecho-22).

Se modificó mi compromiso en el sentido de que, al principio de la pandemia, creí, como muchas personas, que sería algo rápido. Entonces, el primer semestre [...] lo tomé como algo banal, no le di mucha importancia [...] Mi compromiso se redujo bastante (Derecho-43).

En estas reflexiones, los estudiantes del área 3 criticaron su propio desempeño durante el cierre de las instalaciones universitarias, tomando en cuenta las características que, social y culturalmente, se han atribuido al modelo instituido de *buen estudiante*,

que hemos venido describiendo. Los entrevistados reconocieron que bajó su compromiso con la escuela en el confinamiento y se desviaron de lo que, desde su punto de vista, se esperaba de ellos. En consecuencia, admitieron no haber cumplido con las expectativas asignadas socialmente a su colectivo. Estas aseveraciones dejan ver una desatención a los modelos culturales sobre los que se ha construido su representación como sujetos, así como su desapego al orden de las cosas instituidas por la institución escolar (Dubet, 2010).

La crítica a su desempeño y las expectativas sobre su tarea en la UNAM se articularon con una reflexión más compleja, una que permitió a los estudiantes del área 3 cuestionar su rol dentro de esa institución, así como tomar conciencia de su papel social, a fin de reafirmar su autonomía frente a los intereses y significados culturalmente promovidos y aceptados, donde la institución tiene un papel privilegiado:

La universidad [...] en muchos sentidos no ha hecho lo propio para poder apoyar a este sector vulnerable que no ha podido continuar. Simplemente el tema en cuanto se dio la pandemia y todos tuvimos que tomar las clases desde casa. La verdad es que sí se siente o me dio mucha tristeza el tema de “bueno quien no pueda cursarlo, pues dese de baja”. Entonces, obviamente, pues ves la falta de empatía también desde los directivos o desde la misma universidad (Relaciones Internacionales-19).

Pero no siento ese orgullo universitario, no siento que sea parte de la UNAM como institución por algunas cosas que han pasado, por como la forma en la que se maneja, como atienden algunas cosas de denuncias [...] no siento ese orgullo universitario (Contaduría-56).

No estoy orgullosa de la universidad en la que estudio. En todo caso podría decir que estoy orgullosa de haber llegado hasta acá, porque soy la primera en mi familia en llegar hasta acá, pero de mí, no de ostentar acá el emblema de la UNAM y decir “¡sí, gracias a la escuela!”. No, yo lo logré gracias a mi familia y a mis amistades (Relaciones Internacionales-16).

Los participantes, aunque hicieron un reconocimiento a sus logros en la formación profesional, dejan ver un desapego al papel sociocultural e igualmente manifestaron una crítica al discurso sobre el que se sostiene la institución de marras: en el país la UNAM representa la posibilidad de cumplir el derecho humano a la educación de calidad, laica y gratuita. A ésta se le reconoce como el espacio propicio para el desarrollo del pensamiento científico-técnico, las humanidades y las artes, abierto a la diversidad y con vocación universal. No obstante, las reflexiones expresadas por los estudiantes del área 3 rompen con esta imagen de una universidad abierta, plural, vinculada con las necesidades de su entorno. Incluso cuestionan su papel social y toman distancia de ella.

En sus argumentos, los alumnos del área 3 se rebelan contra lo instituido, reflejan un nivel de conciencia que rebasa su posición como estudiantes y se reconocen como parte de un sector de la sociedad con la suficiente autonomía para cuestionar los principios e intereses de una cultura que se impone en las aulas universitarias. Tal vez el siguiente testimonio muestra con más claridad la autonomía que se fortaleció durante la pandemia, para expresar la tensión entre las lógicas de integración y de estrategia en la subjetivación:

Priorizar la educación en medio de una crisis sanitaria en vez de priorizar la supervivencia es de las cosas más ridículas que nos ha hecho creer la meritocracia, el capitalismo y pues el sistema escolar. ¿Cuándo dejamos de vivir?, ¿cuándo decidimos que un papel era más importante que vivir? [...] Como humana sí he aprendido algo y es gracioso porque cuando lo dices sueñas tonta, pero vivimos en una piedra flotante, nada de lo que hacemos es relevante al final, así que deberíamos de disfrutar, no de sufrir esto, estar aquí [...] Eso es algo que he aprendido y me gustaría mucho aplicarlo [...] pero lamentablemente no creo poder (Relaciones Internacionales-16).

En sus respuestas los estudiantes de CS pusieron de relieve un rasgo esencial de su formación, patente en sus programas de estudio: la crítica a las instituciones, el cuestionamiento al orden de las relaciones sociales con base en un horizonte histórico y cultural. Con todo, como bien advierte Dubet (2010), una disposición

normativa no necesariamente suscita este espíritu crítico; por el contrario, hace falta un refuerzo cognitivo que lo haga posible. Entre los participantes de CS tal refuerzo se observó en el *oficio* que se desarrolla durante la formación con miras al ejercicio profesional y que se hace presente con la emisión de un punto de vista sobre algún acontecimiento, como si fuera algo espontáneo, con lo que los entrevistados se adhieren a las ideas que se asignan socialmente a su figura. Entonces, al estudioso de las ciencias sociales se le exige construir formulaciones críticas, porque ésa debe ser su responsabilidad y, más allá de los contenidos de los planes y programas de estudio, es en la interacción cotidiana con sus compañeros, con sus docentes y con los profesionales del área donde interioriza estilos y prácticas que le ayudan a cumplir con las expectativas asociadas a su ejercicio profesional.

De tal forma que, en las apreciaciones expuestas por los estudiantes del área 3 pueden identificarse tres ejes: a) el primero tiene que ver con el éxito de los objetivos definidos por los planes y programas de estudio, que promueve entre sus estudiantes la conformación de un sujeto con libertad para construir y expresar sus opiniones y con la suficiente autonomía para perfilar su proyecto formativo; b) el segundo eje tiene que ver con la clara manifestación de la tensión entre las lógicas de integración y estrategia, como “lógicas positivas de la acción, como realidades”, la cual permite al sujeto construir un punto de vista distinto al esperado, en atención a su rol e intereses, y asumir una posición crítica a fin de develar las ideas prevalecientes, relacionadas con su actuar “atribuyéndose para sí la posición y el privilegio de un sujeto consciente” (Dubet, 2010: 115); c) el tercer eje tiene que ver con el éxito del proceso de interiorización al que se someten los aspirantes al ingresar a un grupo profesional durante su estancia en la universidad, que como un campo garantiza un reconocimiento social y de distinción (Bourdieu, 1998).

Estudiantes del área 4: ser estudiante sin ir a la escuela (entre paros y pandemia)

De acuerdo con la información de la UNAM, en el área 4, que corresponde a las Humanidades y las Artes (HA), se agrupan 34 programas de licenciatura (DGOAE, 2023b):

- Administración de Archivos y Gestión Documental.
- Arte y Diseño.
- Artes Visuales.
- Bibliotecología y Estudios de la Información.
- Cinematografía.
- Desarrollo y Gestión Interculturales.
- Diseño Gráfico.
- Diseño y Comunicación Visual.
- Enseñanza de Alemán.
- Enseñanza de Español.
- Enseñanza de Francés.
- Enseñanza de Inglés.
- Italiano como Lengua Extranjera.
- Estudios Latinoamericanos.
- Etnomusicología.
- Filosofía.
- Geohistoria.
- Historia.
- Historia del Arte.
- Lengua y Literaturas Hispánicas.
- Lengua y Literaturas Modernas (Letras Alemanas, Francesas, Inglesas, Italianas o Portuguesas).

- Letras Clásicas.
- Lingüística Aplicada.
- Literatura Dramática y Teatro.
- Literatura Intercultural.
- Música-Canto.
- Música-Composición.
- Música-Educación Musical.
- Música-Instrumentista.
- Música-Piano.
- Música y Tecnología Artística.
- Pedagogía.
- Teatro y Actuación.
- Traducción.

Estas carreras se interesan por el análisis del ser humano y sus múltiples expresiones artísticas, culturales, intelectuales e históricas. Asimismo, analizan diversas posturas del pensamiento para comprender el propósito del ser humano en el mundo (DGOAE, 2023a). En el área de HA únicamente la licenciatura en Pedagogía se encuentra entre las quince carreras con mayor demanda pues ocupa el décimotercer lugar (UNAM, 2023).

Las carreras del área 4 se imparten en cinco facultades (de Artes y Diseño, de Filosofía y Letras, de Música, la FES-Acatlán y la FES-Aragón), tres escuelas (Nacional de Artes Cinematográficas, Nacional de Estudios Superiores Morelia, Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción) y en el Centro Universitario de Teatro. En estas unidades académicas se atiende a 22 926 alumnos que corresponde a 10 por ciento de la matrícula de esta universidad, lo que significa que es el área de menor población en la institución (UNAM, 2022).

Para ingresar a programas de esta área los aspirantes requieren distinguirse por su capacidad de pensamiento abstracto, competencias analíticas y de lectoescritura, conocimiento del proceso de investigación en humanidades, apreciación y sensibilidad estética ante las expresiones culturales, habilidades corporales y manuales. Además, en ciertas carreras es necesario la posesión de

una lengua extranjera (alemán, francés, inglés, italiano o portugués) o bien el dominio de determinados instrumentos musicales (DGOAE, 2023a).

Los planes de estudio del área se dividen en dos grandes grupos. En el primero se integran aquéllos cuya formación profesional se orienta a la comprensión y el análisis del pensamiento humano en sus distintas expresiones. Los cursos para este grupo tienen como actividades principales la lectura y la discusión grupal, así como la producción escrita de ensayos y reportes de investigación. Los estudiantes de estas carreras requieren sobre todo de libros y revistas —ya sea físicos o electrónicos—, así como la consulta de archivos históricos.

El segundo conjunto de planes de estudio de esta área se dirige, principalmente, al proceso de producción artística, de tal suerte que las actividades de enseñanza involucran la ejecución cinematográfica, musical o teatral, por mencionar algunas. Por tanto, quienes se forman en estos programas necesitan de espacios sociotécnicos (Dussel y Páez, 2022) particulares como, por nombrar algunos, auditorios, cubículos de producción musical, teatros o salas (de conciertos, de edición cinematográfica, de proyección). Además, en dichos entornos se requiere equipo especializado y recursos tecnológicos sofisticados: cámaras, consolas de audio, equipo de iluminación, instrumentos musicales, vestuario, etcétera. Así, tomar clases en auditorios, teatros, salas de expresión corporal, constituye un elemento nodal dentro de la formación profesional de estos alumnos.

En las áreas de conocimiento de la UNAM, HA es la que tiene el índice más bajo de titulación que asciende a 6.9 por ciento (UNAM, 2022). Probablemente esto se debe a que, a diferencia de las carreras del área 2, el ejercicio profesional de los egresados no necesariamente requiere un título ni cédula profesional.

Estos elementos permitirán comprender parte de la experiencia escolar frente a la ERE de los participantes del estudio inscritos en el área de HA.

PARTICIPANTES DEL ÁREA DE HA

La dificultad de contactar estudiantes para participar en la realización de entrevistas durante el pico más elevado de la pandemia implicó que sólo contáramos con 10 participantes en el estudio, nueve de FFYL y uno de la Facultad de Artes y Diseño (FAD). La edad oscilaba entre los 21 y los 24 años, lo que es un indicio de una trayectoria escolar constante y sin abandono temporal o reprobación. Solamente un estudiante tenía 30 años. Cinco eran mujeres y cinco hombres. Con respecto de las carreras que cursaban, tres eran de Pedagogía, dos de Lengua y Literaturas Modernas (Francesas e Inglesas), uno de Bibliotecología, uno de Historia, uno de Lengua y Literaturas Hispánicas, otro de Literatura Dramática y Teatro y uno de Diseño y Comunicación Visual. Al momento de la entrevista seis se encontraban entre los semestres sexto y octavo (cuadro 4).

Sobre la escolaridad de las madres de los participantes, una tenía maestría, tres contaban con licenciatura, cuatro con bachillerato, una terminó el nivel técnico y dos cursaron secundaria. En cuanto a los padres, dos contaban con doctorado, tres cursaron la licenciatura, dos tenían bachillerato, uno más carrera técnica, uno secundaria y otro estudió la primaria. Se observó que seis de los estudiantes provenían de familias en las que por lo menos uno de los progenitores tenía educación superior, tres con bachillerato o carrera técnica y uno con estudios en nivel básico, lo que muestra un grupo dividido en dos partes: seis de los participantes del estudio tuvieron conocimiento de las dinámicas y hábitos que se forman al asistir a la educación superior a través de sus padres o madres y los cuatro restantes eran la primera generación de sus familias en llegar a la universidad, por lo que pudieron enfrentar mayores retos en sus procesos de integración.

Ahora bien, nueve estudiantes se dedicaban únicamente a su formación profesional, siete estudiantes mencionaron que su padre era el responsable de la economía familiar, uno su padre y madre, una su hermana, mientras que un estudiante se había independizado de su familia, así que era quien se encargaba de su manutención.

Este último narró que trabajaba medio tiempo (20 horas a la semana) por lo que dividía sus horarios entre estudiar y trabajar.⁶

Cuadro 4

Participantes del estudio del área HA

<i>Clave</i>	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Semestre</i>	<i>Entidad académica</i>
Pedagogía-04	21	F	7	Facultad de Filosofía y Letras
Bibliotecología-06	30	M	6	Facultad de Filosofía y Letras
Lengua y Literatura Modernas- Letras Inglesas-08	22	M	8	Facultad de Filosofía y Letras
Pedagogía-12	24	F	8	Facultad de Filosofía y Letras
Lengua y Literatura Modernas- Letras Francesas-14	22	M	8	Facultad de Filosofía y Letras
Pedagogía-15	22	F	8	Facultad de Filosofía y Letras
Lengua y Literaturas Hispánicas-21	22	F	8	Facultad de Filosofía y Letras
Diseño y comunicación visual-49	20	M	7	Facultad de Artes y Diseño
Literatura Dramática y Teatro-53	22	F	8	Facultad de Filosofía y Letras
Historia-54	21	M	6	Facultad de Filosofía y Letras

Para realizar sus actividades académicas y tomar los cursos, seis estudiantes contaban con computadora de escritorio o portátil de uso personal, dos compartían equipo con sus respectivos hermanos, una tenía la tableta que ofreció en préstamo la FFYL y un estudiante realizaba actividades en el teléfono celular. Ocho participantes manifestaron que antes de la pandemia contaban con conexión a internet, aunque tres señalaron que con la ERE tuvieron que incre-

6 Por cierto, se estima que, en 2020, 23 millones de estudiantes de educación superior en Latinoamérica sufrieron carencias de recursos económicos y tecnológicos (IESALC, 2020).

mentar la velocidad en su servicio. Otro estudiante dijo que tuvo que contratar el servicio porque no tenía. Destaca también que, a diferencia de las otras áreas, se encontró que una estudiante hizo uso de los apoyos que ofreció la universidad —por medio del programa llamado La UNAM no se Detiene— en cuanto a equipo de cómputo y conectividad a internet para seguir su formación profesional durante la ERE. Los entrevistados tomaron sus cursos principalmente en Zoom y para presentar tareas y trabajos finales emplearon Classroom.

Sobre las repercusiones del covid-19 en los estudiantes, cuatro mencionaron que en casa su madre, padre o hermanos habían padecido esta enfermedad. Una manifestó que ésta ocasionó una crisis económica dado que su padre era el principal proveedor y al contagiarse los ingresos resultaron insuficientes para los gastos:

A mi papá, por pandemia, no le están pagando al 100 por ciento, entonces estaba como al 60 por ciento y el ahorro que teníamos pues se estaba dividiendo en estos meses de pandemia. Entonces, cuando llegó la enfermedad, el ahorro ya no era suficiente, el sueldo apenas alcanzaba y los medicamentos para él pues [eran] bastante caros (Pedagogía-04).

Además, sufrieron fallecimientos en su familia. Una estudiante perdió a su padre, otra a su abuelo y a su tía y una más dijo que experimentó seis muertes (una abuela y cinco tíos):

La primera pérdida fue en abril del año pasado [2020], la segunda en julio y las demás fueron en los meses de diciembre, enero y febrero [2021] En esos meses fue muerte tras muerte [...] Pues sí me afectó porque a veces no me sentía con la motivación de entrar a mis clases o poner atención [...] Mis maestros tuvieron mucha empatía conmigo y no hubo mayor problema (Pedagogía-15).

Los estudiantes del área 4 que tuvieron decesos de familiares o enfermos en casa por la pandemia atravesaron por diversos problemas económicos y emocionales, por ejemplo, la tristeza y la falta de ánimo para continuar con sus cursos, a pesar de lo cual conti-

nuaron sus estudios. Al parecer, en esos momentos el apoyo y la comprensión del profesorado fue esencial.

Ahora bien, un acontecimiento que condicionó la experiencia escolar de nueve de los participantes de HA fue el paro de actividades académicas que duró cinco meses y que tuvo lugar en la FFYL. Como se explicó (p. 26), en noviembre de 2019 esta entidad académica experimentó un movimiento a cargo del colectivo MOFFYL para que se cumplieran demandas relacionadas con la resolución de casos de violencia de género (Romo, 2021), lo que provocó no sólo el cese de clases, sino que impidió que iniciaran los cursos programados para el semestre que inició en febrero de 2020. De manera que, cuando comenzó la pandemia, los estudiantes no tenían ninguna actividad en las instalaciones universitarias. El 14 de abril del mismo año las activistas levantaron el paro e hicieron la entrega de los diferentes edificios.⁷ Por este motivo, los estudiantes entraron a la ERE con las secuelas de un paro estudiantil, pues habían pasado cinco meses sin tener actividades académicas o sociales (Montes, 2022), lo que tuvo consecuencias de diferente índole:

Por el paro había profesores que nos remarcaban que estábamos rezagados: “se están quedando rezagados, no les damos el contenido completo”, porque siempre había paro (Lengua y Literaturas Hispánicas-21).

[Tenía] amigos con quienes la interacción era en la facultad y pues de que nos regresábamos juntos en el metrobús, íbamos platicando de camino al metro o lo que fuera y toda esa parte social se llevaba físicamente, hablando y pues [...] cuando nos fuimos nosotros a paro, a la toma, incluso desde ahí, dejé de hablar con esas personas (Lengua y Literaturas Modernas-Letras Francesas-14).

Para dar inicio al semestre 2020-2 las autoridades de esta facultad abrieron aulas virtuales en cada una de las asignaturas de las diferentes licenciaturas, ofrecieron entrenamiento a los docentes para el uso de plataformas, establecieron comunicación con los

7 Conviene señalar que las MOFFYL indicaron que el levantamiento del paro se debió a la contingencia sanitaria, ya que tres de sus demandas no se habían cumplido. Véase Romo (2021).

estudiantes mediante correos electrónicos para emitir la información sobre los procesos de inscripción y ofrecieron en préstamo tabletas con datos de internet para aquellos alumnos que no contaban con equipo de cómputo. Sin embargo, la comunidad estudiantil se encontraba desarticulada, ya que había perdido el contacto presencial con la universidad mucho antes del cierre de las instalaciones por el confinamiento.

En resumen, la mayoría de los participantes tenían recursos socioeconómicos suficientes para proseguir con su formación universitaria, excepto uno todos se dedicaban completamente a sus estudios, seis provenían de familias con educación superior y contaban con equipos de cómputo y conexión a internet para seguir la educación virtual. Una afectación significativa para este grupo fueron los cinco meses de paro en la FFYL que interrumpieron su formación profesional. Además, algunos de los participantes pasaron por momentos difíciles, como la pérdida de familiares y contagios en casa a causa del virus.

EXPERIENCIA ESCOLAR EN LOS ESTUDIANTES DEL ÁREA DE HA

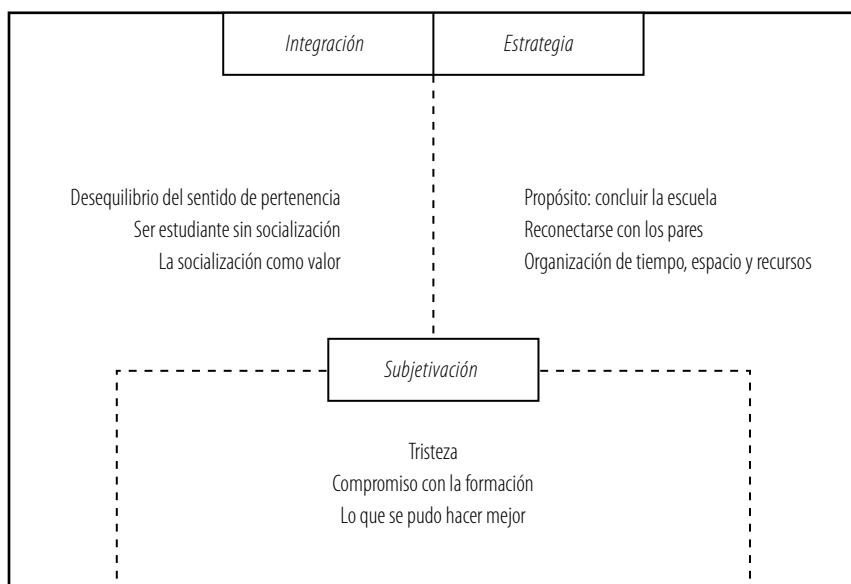
Se debe insistir en que para nueve participantes del área de HA inscritos en la FFYL la experiencia escolar en la ERE estuvo marcada por las diversas consecuencias de la crisis sanitaria, pero además por los paros estudiantiles que se dieron en esta entidad poco antes y durante la pandemia, lo cual llevó a que su integración implicara un mayor reto. Tales condiciones trastocaron su sentido de pertenencia en cuanto universitarios debido a que, desde su punto de vista, los intercambios cara a cara con amigos, compañeros y profesores en las aulas, pasillos, jardines y demás espacios escolares era lo que los distinguía y hacía sentir como tales. No obstante, estos actores asumieron el compromiso de proseguir con su formación con buenas calificaciones y, por tal razón, desplegaron diferentes estrategias para continuar en la carrera y dar cumplimiento a las actividades académicas que demandaban sus profesores. Como parte del proceso de subjetivación, los entrevistados externaron reflexiones sobre su actuación como estudiantes

en la pandemia, sus aciertos y desaciertos, así como los diferentes estados emocionales que sortearon (esquema 4).

En los siguientes apartados se profundiza en las tres lógicas de acción, a saber, integración, estrategia y subjetivación durante la experiencia de estos estudiantes del área HA durante la ERE de forma más minuciosa.

Esquema 4

Experiencia escolar de los estudiantes del área de HA



Integración: ¿dónde queda el socializar?

La experiencia social alude a la integración, que comprende la pertenencia a una institución y a un grupo, la adjudicación y asunción de roles, así como su cumplimiento. En la universidad, el estudiante se integra cuando se siente parte de esta misma, cuando logra identificarse con ciertos valores, así como cuando es capaz de asumir las funciones que le competen. Dubet y Martuccelli (1998: 84) destacan que “ser alumno es comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escola-

res, también es socializar a través del juego de pertenencia y de los grupos de referencia”. En este sentido, conviene una pregunta: ¿cómo se integraron los alumnos de HA a la ERE?

Los estudiantes de la FFYL apuntaron que hubo ciertas dificultades, incertidumbre y desconcierto porque repentinamente debieron instalarse frente a sus pantallas sin haber regresado al campus universitario, debido al paro ya comentado. Mientras la mayoría de las escuelas y facultades de la UNAM habían regresado a tomar clases en línea, esta dependencia estaba paralizada en todas sus actividades escolares. De pronto, a finales de abril de 2020 el paro se dio por concluido y casi de inmediato se comenzó un semestre a distancia en un contexto de aislamiento, en medio de una emergencia global y con retrasos en el calendario escolar:

Quando regresamos a las clases la primera vez después del paro fue el acoplarme de nuevo a las clases después de un paro de cinco meses y luego que fuera en línea, cosa que ya era algo nuevo para nosotros. Fue lo más complicado acoplarme, irme adaptando a los tiempos, a la modalidad, a estar frente a la computadora todo el día y toda esta modalidad al inicio fue complicada (Pedagogía-12).

Fue un paro muy largo y eso causó mucha incertidumbre en todo el mundo. No permitió que se acabara el semestre [2020-1] como debía haber acabado. Como que fue un corte muy extraño y de repente regresar ya en virtual por la pandemia como que [...] yo veo esa etapa de mi vida como un corte donde no supe qué pasó y de repente ya estaba sentada frente a una computadora [...] Como que no hubo tiempo de procesar el paro y después la pandemia. Entonces todo llegó muy de golpe (Literatura Dramática y Teatro-53).

Con los testimonios se puede entender que el proceso de integración escolar del alumnado de esta facultad se encontraba desestabilizado aun antes de la pandemia, porque debido al paro no se había concluido el semestre 2020-1 —que se desarrolló oficialmente de agosto de 2019 a enero de 2020— y evidentemente no habían iniciado el semestre en curso que correspondía de febrero a junio de 2020. Las implicaciones fueron que la comunidad estudiantil tuviera retrasos significativos en inscripciones y evaluaciones de ambos

semestres, además de que imperaba el desconocimiento acerca de cuándo y cómo iba iniciar el semestre con la UNAM cerrada a causa de la enfermedad.

Entonces, se encontró que el estudiantado no había asimilado las conquistas y consecuencias del paro de las MOFFYL cuando, de forma súbita, ya estaban tomando clases a distancia, lo que obstaculizó aún más la incorporación a sus actividades académicas en plena pandemia, pues todo había cambiado: el calendario escolar, la forma de tomar clases, la entrega de trabajos y la manera de presentar evaluaciones. En suma, su integración a la organización universitaria se vio afectada.

En esta misma lógica, en el proceso de la identidad integradora el sujeto se presenta ante sí y ante otros (familia, amigos e incluso la sociedad en general) con una pertenencia institucional marcada por la posición que ocupa dentro de ésta; es decir, se trata de reconocerse y presentarse ante los demás como estudiante universitario. Sobre el particular, los alumnos de la FFYL indicaron que al inicio de las clases virtuales fue muy difícil asumirse como tales, particularmente por lo inédito de la situación, también debido a que llevaban meses de no asistir a las instalaciones. En consecuencia, se interrumpió la comunicación directa entre profesores, compañeros y amigos. La reincorporación a las clases, a través de los recursos tecnológicos comprendió transitar por un proceso para reconocerse como estudiantes, el cual no fue expedito, pues requirió aprender nuevas formas de sentirse parte de la comunidad, de sentirse estudiantes:

Ser estudiante ha sido un nuevo reto, una adaptación a la realidad educativa, desde nuestro lado, como aprendices. También ha representado un cambio en la perspectiva de la educación desde cómo la concebimos, cómo la adquirimos (Pedagogía-12).

Todos tuvimos que aprender a hacer teatro de forma virtual. Y nosotros, como nuevas generaciones, tuvimos la ventaja de saber cómo utilizar mejor las herramientas digitales. Entonces, creo que ser universitario de teatro ahorita significa eso (Literatura Dramática y Teatro-53).

Por su parte, el alumno de Diseño y Comunicación Visual, aun cuando no enfrentó un paro de labores antes del cierre de la educación presencial, relató que también pasó por momentos de desestabilización para cumplir con su rol:

En un inicio [no tenía] nada de disciplina. Me costaba prender la máquina, meterme a la liga y revisar las tareas. Híjole, no sabe cuántas tareas pasaron por lo mismo (Diseño y Comunicación Visual-49).

Para proseguir con el sentido de pertenencia y la identidad forjados en la lógica de integración, es relevante considerar los grupos de referencia. En otros términos, no sólo se es estudiante universitario, sino estudiante de la UNAM, con adscripción a una carrera, que cursa un semestre con una generación e interactúa con compañeros que se reúnen en los salones de clase día a día, lo que lleva a establecer relaciones sociales en ámbitos que no son estrictamente académicos, entablando relaciones de compañerismo y amistad. Llamó la atención que en esta área los participantes de HA hicieron énfasis en la ausencia de socialización cara a cara como un obstáculo para lograr el sentido de pertenencia durante la ERE, que experimentaron un vacío por no poder convivir como antes con sus pares y con los profesores. La presencia del otro se vio sustituida por letreros, fotografías y pantallas oscuras que definitivamente quebrantaron el sentimiento de integración a la comunidad. Una de las funciones del sistema escolar justamente es la socialización del estudiante, en el entendido de que, si bien los planes y los programas de estudio tienen un peso importante en la formación, también las relaciones que se construyen entre los sujetos son relevantes en los procesos educativos:

También siento que cambió el sentido de pertenecer a algo. Simplemente ves a personas que no conoces o a veces ni siquiera las ves, simplemente su nombre o un letrerito, una foto. No, no hay como esta comunidad que antes existía (Pedagogía-04).

Es complicado, como una necesidad sociológica de identificación. Ahorita es ver sólo una pantalla y no poder codear a uno de mis compañeros, el de al lado, si es que no entendí algo [...] Es no poderle preguntar (Bibliotecología-06).

Alguna desventaja sería la escasa socialización que podemos hacer con nuestros compañeros [...] en la parte presencial que puedes convivir afuera de los salones con las demás personas, pues ahora se ve más disminuido por esta parte de que nada más nos vemos en esta clase y ya cada uno hace lo que tiene que hacer y demás. Entonces, considero que la socialización se ha visto afectada (Pedagogía-12).

Con lo dicho hasta aquí se observa que para los participantes del área 4 un valor central fue el intercambio social en la presencialidad. Al parecer la interacción en el día a día les otorgaba una adscripción o filiación común: estar reunidos en las instalaciones universitarias era parte de su identidad. Esto es así porque la experiencia social se define, también, por las relaciones sociales de los sujetos, grupos e instituciones a las que pertenecen, puesto que a partir de éstas incorporan principios, normas y pautas de comportamiento de su rol institucional e incluso lo enriquecen y modifican (Dubet, 1994):

La experiencia del mundo exterior es mucho más valiosa, porque me gusta terminar mi clase, salirme a caminar a las Islas [jardín frente al edificio de rectoría en Ciudad Universitaria] o algo así. Algo que se me hace muy raro es terminar el Meet o se cierra el Zoom y me quedo sólo en silencio en mi casa (Lengua y Literaturas Modernas. Letras Francesas-14).

Era incómodo no sentirme conectada con las personas, no verles la cara también o que sentía que, no sé, era como que yo sentía que podía conectar mejor con la literatura estando en presencia (Lengua y Literaturas Hispánicas-21).

Ahorita en la pandemia es difícil sentirme estudiante porque la parte de sentirse estudiante es esta parte de tener contacto y comunicación con tus compañeros, convivir, hacer los trabajos en equipo presencialmente y ahora solamente es por mensaje. Entonces no sé, es un poco raro (Pedagogía-15).

Con lo dicho se puede observar que la integración a la ERE de la mayoría de los participantes de esta área fue un desafío, principalmente por la falta de socialización, que afectó su sentido de pertenencia.

Estrategia: los propósitos y los recursos

Como se mencionó anteriormente, la acción social no sólo se define en términos de integración, sino que también “es llevada por una lógica de estrategia en la cual el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición” (Dubet y Martuccelli, 1998: 80-81). En este sentido, se analizaron los testimonios para conocer, en voz de los estudiantes del área HA, cómo concatenaron estos elementos de la experiencia durante la ERE.

Acerca de esto, se indagó en los propósitos que los entrevistados del área 4 se plantearon durante el periodo de la escuela en casa. Se entiende que dar continuidad a sus cursos —es decir, a su formación profesional—, fue el eje estructurante de la experiencia aun cuando algunos de ellos atravesaron por momentos críticos en los que llegaron a plantearse abandonar la escuela. Después de un largo paro de labores, en el que la escuela se tornó lejana y se desestabilizó la identidad como estudiante, enfrentar los problemas derivados de la pandemia no fue una tarea sencilla. Tener un enfermo de covid-19 en casa, atravesar por carencias económicas, sentirse triste o sin motivación alguna fueron razones para cuestionar la pertinencia de seguir en la universidad. No obstante, al pasar los meses se afianzó el objetivo de proseguir y terminar una carrera, lo cual implicaba una responsabilidad con su familia y consigo mismos.

Se debe señalar que el estudiante no sólo cumple un rol como tal, sino que, paralelamente, desempeña otros papeles como el de hijo, hermano, novio, amigo. Además, atraviesa por estados emocionales y valora sus acciones en función de los otros, por lo que las estrategias pueden construirse a partir de diferentes ángulos. En las entrevistas, los estudiantes del área 4 externaron que, en el contexto de la pandemia, con todos los problemas colaterales que ésta ocasionó, tuvieron que plantearse sus prioridades frente a un ambiente de incertidumbre:

Durante la pandemia estuvieron mis prioridades divididas en dos, que serían mantenerme saludable y terminar adecuadamente mis créditos de la carrera (Literatura Dramática y Teatro-53).

Mantener las calificaciones altas, como que es una meta (Historia-54).

Mi prioridad ahorita es [...] la primera, terminar la escuela, la segunda sería terminar el servicio social y, por último, sería la de titularme (Diseño y Comunicación Visual-49).

Como se ha documentado, para los participantes el tránsito a la ERE desestabilizó su identidad como estudiantes debido a que los procesos de socialización con sus pares y profesores se vieron interrumpidos. Pero, una vez que la exigencia fue retomar el ritmo del semestre que estaba suspendido por el paro y ponerse al corriente en las clases por medios digitales, tuvieron que replantear o reformular su objetivo principal: concluir su formación profesional con buenas calificaciones.

En los testimonios se empleó de forma recurrente el término *mantener*, que aquí refiere a hacer lo necesario para que la condición de estudiante persista. Esto debe contextualizarse en el momento en que, por el alto número de contagios y el desconocimiento de la enfermedad, el distanciamiento social fue bastante estricto. En este sentido, aun cuando durante la ERE estuvo latente la desafiliación escolar, los entrevistados se propusieron proseguir con sus estudios universitarios pese a los inconvenientes que se les presentaron.

Tal y como se ha revisado a lo largo de esta obra, la lógica de estrategia es el momento donde el sujeto decide sus objetivos en cuanto miembro de una institución, que en el marco de esta investigación es la UNAM, y hace el reconocimiento de los bienes intelectuales, culturales y físicos con los que cuenta para diseñar las actividades que lo llevarán a lograrlos. En el análisis se identificaron estrategias de diversa índole, pero quizá la central es la forma de relacionarse con sus pares durante la ERE. Esto es así porque, para estos estudiantes, fue uno de los elementos que más desestabilizaron su experiencia, ya que la vivieron como una conducta de crisis (Dubet, 1994). Para atender este problema, los entrevistados narraron que buscaron diferentes formas de acercarse a sus grupos y de formar equipos para seguir trabajando con la intención de aprobar sus cursos. Expresarse o tener comunicación se convirtió en una estrategia importante, aun con las limitaciones que impuso la distancia:

Podré a lo mejor no entregar un trabajo individual, pero aprecio mucho el trabajo de los demás. Entonces, me siento mucho más comprometida. El tener trabajos en equipo durante todo el semestre, creo que también fue un impulsor para continuar, al igual que mi relación de amistad (Pedagogía-04).

En las clases yo creo que me apoyé un poco más en mis amigos. Hablarlo, si algo no nos gustaba lo hablábamos y era la forma de expresarlo y sentirnos mejor con respecto de las clases (Lengua y Literaturas Modernas. Letras Francesas-14).

Con mis compañeros de la carrera fue tener ensayos virtuales para hacer una obra teniendo espacios para platicar. Creo que eso funcionó mucho para seguir teniendo comunicación con mis amigos y la pareja. El darte cuenta de que todo se puede malinterpretar y todo puede ser muy frío si no lo manejas de la manera adecuada. Eso fue una forma en la que cambiaron mis relaciones y la comunicación (Literatura Dramática y Teatro-53).

Como se puede apreciar, los estudiantes del área 4 restablecieron sus relaciones de amistad y fortalecieron sus habilidades de comunicación para trabajar con sus pares. De igual forma, se procuraron algunas relaciones de amistad o de noviazgo a través de los medios disponibles. Incluso un estudiante compartió que tenían una nueva forma de convivencia; “sí, hacíamos *zoomfiestas* y era muy divertido” (Lengua y Literaturas Modernas. Letras Inglesas-08), lo cual remite a una celebración gracias a la plataforma Zoom que en principio sólo se usaba con fines escolares pero que, con el paso del tiempo, se adaptó a las necesidades de los grupos. En este sentido, la lógica de estrategia permitió que los sujetos entablaran relaciones para ser buenos estudiantes y también para cubrir otras necesidades sociales.

Una de las consecuencias de trasladar los contenidos planeados para una modalidad presencial a una virtual fue que la carga de tareas, lecturas y actividades para los estudiantes se multiplicó en tanto se vio como un medio para verificar que aun en la distancia, se estaban cubriendo los contenidos de los cursos (Dussel, 2021). Los participantes narraron que para dar cumplimiento a las activi-

dades escolares acumuladas en el día a día durante la pandemia, se vieron en la necesidad de dedicar más tiempo a tomar clases y a la realización de tareas, por lo que tuvieron que auxiliarse con cronogramas, agendas y con horarios de actividades para organizarse y poder cumplir con los deberes. En términos de Dubet y Martuccelli (1998), los entrevistados emprendieron acciones para ser buenos estudiantes y, sobre todo, para permanecer en la universidad:

Me dije “hazte una lista y ve tachando todo lo que vas cumpliendo, pero no hagas desde los más fácil a los más complicado. Organízate, haz lo que tengas que cumplir para el día siguiente y después ve haciendo las siguientes tareas” (Diseño y Comunicación Visual-49).

Se modificaron completamente los horarios, las actividades que hacía [...] Ahora básicamente estoy todo el día en la computadora de 7:00 de la mañana a 8:00 de la noche, o quizá más. Dedico muchísimo más tiempo a mis actividades escolares (Pedagogía-15).

Otra estrategia de los estudiantes del área 4 fue hacer modificaciones en donde tomaban clases. A lo largo de la obra se ha insistido en la relevancia de los espacios escolares, por ejemplo, salones y talleres, en vista de que sus condiciones arquitectónicas y mobiliario propician el aprendizaje. La complicación que trajo consigo el aislamiento social fue que en el espacio que hacía las veces de aulas, las casas de los estudiantes, sus salas, comedores y habitaciones, también transcurriera la vida de las familias que desarrollaban actividades laborales o escolares. Mover muebles, adecuar pequeños espacios con mesas o escritorios fueron opciones para marcar el territorio escolar:

Tomo clases en mi cuarto, me hice un miniespacio y ahí el problema es que luego mi mamá estaba ahí. Se ponía a hablar por teléfono, hablaba muy alto y eso me estresaba mucho. Entonces no podía poner atención (Lengua y Literaturas Modernas. Letras Inglesas-08).

Cuando tomaba Actuación tenía que mover mi sala y acomodar la computadora, la laptop arriba de la escalera, como casi volando para poder tener la toma de cuerpo completo (Literatura Dramática y Teatro-53).

En ocasiones, para atender las clases sincrónicas y las demandas escolares, para algunos estudiantes de HA fue necesario compartir el equipo de cómputo entre familiares dado que, como se sabe, padres, madres y hermanos también trabajaban a distancia y los equipos de cómputo de que disponían hasta ese momento resultaban insuficientes, pues coincidían los horarios. Y el equipo de cómputo no fue el único obstáculo, a veces también lo fue la conexión a internet. Pudimos constatar que los entrevistados adoptaron estrategias de organización del tiempo, modificación del espacio y administración de recursos tecnológicos para concluir su formación:

Tengo la tableta que es por parte de la UNAM [de la FFYL, que además incluía servicio de internet] y antes utilizaba una computadora de escritorio y el celular [...] Solamente teníamos una computadora para hacer los trabajos y teníamos que medirnos el tiempo y yo tenía que ocupar el tiempo que tenía disponible, cuando mi papá no estaba trabajando. Él dejaba la computadora alrededor de las 11:00 o 12:00 de la noche y me tocaba a mí después de eso empezar a hacer los trabajos (Pedagogía-04).

Compartir computadora con mi hermana fue aprender a comunicarnos [...] Con el tiempo me di cuenta también que en las clases podía estar solo en videollamada y usar otra herramienta (Lengua y Literaturas Hispánicas-21).

He tratado de hacer mis actividades académicas en la noche por lo mismo: para concentrarme más, para tener mayor conexión a internet (Bibliotecología-06).

Ahora bien, como se vio en los capítulos que anteceden, los estudiantes de las carreras de corte práctico, que deben realizar salidas a campo o emplear equipo especializado, tuvieron retos específicos derivados de las necesidades didácticas propias de su formación profesional. De forma semejante, un par de estudiantes —la de Literatura Dramática y Teatro así como el de Historia— se enfrentaron a la imposibilidad de dar continuidad a sus estudios con las prácticas habituales que tendrían lugar en el campus

universitario. En consecuencia, tuvieron que alterar sus expectativas. Aceptaron que había ciertas prácticas escolares que no podían llevarse a cabo a la distancia, por lo que sus procesos formativos tenían que modificarse, aun cuando se perdieran elementos que consideraban esenciales:

Cambi[ar] mi forma de ver la carrera, o sea no pensar en que el teatro necesita una presencialidad, como el empezar a alejarme de eso me ayudó un poquito para cambiar el *chip* y poder hacer mis clases o actuar frente a una cámara (Literatura Dramática y Teatro-53).

Yo esperaba que lo poco que viví en el primer semestre, que fue ir al Archivo General de la Nación e ir a la Hemeroteca Nacional, que fueron cosas que a mí me encantaron. Pues yo al inicio pensaba vivir eso a lo largo de la carrera y hacer investigaciones en esos sitios, pero el hecho de que se anulara por la pandemia pues como que la imagen que tenía de la investigación sí se ha visto un poco mermada por lo que ha pasado (Historia-54).

Podemos afirmar que, entre las estrategias que llevaron a cabo los informantes, tal vez la más relevante fue que buscaron restablecer el contacto con compañeros y amigos para sentir que seguían perteneciendo a la universidad en su rol de estudiantes. Después, la reorganización de tiempos, espacios y recursos tecnológicos les permitió avanzar aún más, en especial cuando enfrentaron una sobrecarga de actividades.

Subjetivación: emociones, compromisos y obstáculos

Ya se ha explicado que parte de la experiencia social se conforma por la lógica de subjetivación, que implica la revisión que hace el sujeto respecto de su actuación en la experiencia misma (Dubet, 1994). En este punto, como parte de un proceso reflexivo, los estudiantes del área de HA dirigieron su valoración global hacia las emociones y los estados de ánimo por los que atravesaron durante la ERE. Asimismo, hicieron un análisis de sus aciertos y desaciertos

en relación con las prácticas escolares vividas como consecuencia de la pandemia y el confinamiento. Todo esto resulta relevante dado que forma parte de la percepción que el actor tiene sobre la experiencia como un proceso inacabado.

Como se explicó en la primera parte de este capítulo, los participantes del área de HA transitaron por procesos de desestabilización a causa del paro de labores que los tuvo fuera de la escuela por un largo periodo justo antes de la pandemia y después por la llegada de la crisis sanitaria con el consecuente distanciamiento social. En este escenario se comprende que las cavilaciones de los estudiantes se enfocaran en un aspecto muy relevante de la subjetividad, el cual tiene que ver con las emociones y los estados de ánimo que fueron viviendo en este periodo como parte de su experiencia.

En el análisis de las entrevistas se encontró que, a diferencia de los estudiantes de las otras áreas, los participantes de HA fueron quienes externaron con mayor énfasis el desánimo y la tristeza que provocó el distanciamiento físico. En los testimonios se manifestaron los estados anímicos por los que deambularon y los motivos asociados, que aluden tanto a cuestiones particulares de la ERE como a temas generales coligados a la pandemia:

Enojo inclusive [...] El hecho de estar todo el tiempo sentado creo que irrita simplemente, o luego cuando te falla la conexión son irritantes todos esos tipos de detalles (Bibliotecología-06).

Me genera frustración, tal vez envidia al yo querer salir y no salir para cuidarme y ver a otras personas que salían sin cuidarse era, no sé si decirlo, envidia, coraje (Pedagogía-04).

Frustración, mucha frustración y cansancio [...] por pensar “chale, otra vez tiene que ser en línea” (Lengua y Literaturas Modernas. Letras Inglesas-08).

Se debe destacar que los enunciados asociados a emociones, tales como el enojo, la irritación, la frustración y la furia, tienen su origen en las condiciones de encierro a consecuencia de las medidas de distanciamiento social. Esto es, el no poder salir a ningún sitio ni acudir a la universidad a tomar clases presenciales fueron causas de

molestia y desilusión en estos jóvenes, lo cual se comprende por el largo periodo que pasaron fuera de los espacios escolares, particularmente de la FFYL, lo que implicó romper sus rutinas y, sobre todo, la separación de sus pares.

Hay que matizar que estos estados de ánimo fueron variables y oscilaron entre el entusiasmo, el bienestar, el desánimo y el descontento. Se entiende que durante los dos años transcurridos, se tuvieron que hacer ajustes emocionales para sobrellevar la vida en un escenario excepcional.

En este sentido, en los testimonios se percibe una ruta o trayecto emocional. Dos estudiantes narraron que, en el inicio de esta pandemia experimentaron intranquilidad y angustia a causa de la poca claridad acerca de cómo se iban a desarrollar las clases durante la pandemia. Posteriormente, afirmaron que atravesaron por un periodo de buen ánimo, agrado y alegría, ya que comenzaron a tomar sus clases y realizar actividades académicas. Por último, señalaron que, al momento de realización de la entrevista, sentían apatía o desinterés, ya que físicamente estaban agotadas por las formas didácticas producidas durante la ERE:

En algún momento me siento muy entusiasta, preocupada porque no puede seguir así la forma en la que estoy llevando mis clases y hay veces en las que no, no me siento con ánimo (Pedagogía-04).

Primero mucha incertidumbre, por como se supone que íbamos a hacer teatro a distancia. Después, como que hubo un momento en el que me sentía muy activa, muy alegre de que se estaba pudiendo lograr sacar todo adelante y llevé la pandemia bien como estudiante en ese momento. Pero en este último semestre ya mentalmente me siento muy cansada (Literatura y Arte Dramático-53).

Algunos informantes tuvieron barreras mayores en cuanto a sus emociones, pues dos entrevistados compartieron que pasaron por momentos en los que se afectó su salud mental durante el confinamiento:

En mi caso tuve un episodio de depresión y ansiedad muy feo (Lengua y Literaturas Modernas. Letras Francesas-08).

Con esto de la depresión sí he pasado por momentos de crisis en los que me siento desmotivada, pero luego existe esta parte que me levanta y ya obtengo esta motivación que me hacía falta (Pedagogía-12).

Nótese que estos entrevistados indicaron que, antes de la pandemia, ya tenían un diagnóstico previo de depresión y recibían tratamiento. Con las clases a distancia y la situación de emergencia mundial, se agudizaron por momentos su ansiedad y su tristeza. Sólo con el paso del tiempo tuvieron energía para proseguir con su actividad académica. Así, la depresión formó parte de la experiencia escolar durante la ERE para algunos estudiantes, que con todo resolvieron continuar con su formación profesional.

Ahora bien, como parte de la lógica de subjetivación, los estudiantes formularon algunas críticas y reflexiones frente a las acciones que desplegaron en la educación a distancia. Eso es parte integral de dicha lógica y posibilita tener una mirada global de la experiencia escolar:

Esta lógica de la acción (subjetivación) es extremadamente práctica, no sólo en los debates sobre la escuela que oponen siempre, bajo una u otra forma, socialización, educación, utilidad, sino también en la experiencia misma de los alumnos que declaran sus intereses, sus pasiones, sus entusiasmos o por el contrario su fastidio o su disgusto por tal o cual disciplina (Dubet y Martuccelli, 1998: 83).

En las entrevistas se encontró que los estudiantes reflexionaron sobre dos aspectos: el compromiso formativo y la preocupación con respecto de su aprendizaje. Los siguientes testimonios son ilustrativos acerca del primer aspecto:

Nosotros, como estudiantes, hemos enfrentado situaciones que no imaginábamos [...]; pero creo que las ganas de seguir estudiando, el interés por continuar, creo que es lo que nos ha impulsado a seguir (Pedagogía-04).

Algunas de las cosas de mi estancia en la universidad debido al sismo de 2017, paros, la pandemia ahora, de alguna manera me han permi-

tido reafirmar el gusto por la carrera, el amor por la carrera; pero también ese compromiso y deber ético de poder comprometerme al cien por ciento (Historia-54).

Los estudiantes que, en el momento de la entrevista, cursaban los últimos semestres pasaron por circunstancias difíciles, que pudieron llevarlos a abandonar su formación profesional. Esto forma parte de la lógica de subjetivación: el análisis que hace el sujeto de su actuación y el refrendo o no de su compromiso ante una institución o grupo (Dubet, 1994). No obstante, sortear esas vicisitudes fue el detonante para afianzar el compromiso por continuar con su formación universitaria. Dicha responsabilidad abrió otros horizontes de reflexión:

Me he comprometido más, no sólo en esta parte de las calificaciones, sino también en esta parte de la identidad profesional, de la identidad como universitaria de la UNAM. Creo que ha cambiado también mi compromiso con la sociedad: el pensar que con los estudios que yo tenga puedo cambiar un poco el mundo (Pedagogía-12).

La crisis sanitaria y la ERE permitieron que fortalecieran su identidad como estudiantes universitarios y profesionales en ciernes. Esto implicó poner en perspectiva su adhesión institucional y grupal, lo cual los llevó a considerar que, en momentos complicados, para la sociedad sus profesiones eran relevantes. Así, si bien profesiones como la medicina o enfermería fueron indispensables, también las humanidades ocuparon un lugar relevante para comprender problemáticas sociales y ofrecer el arte como un aspecto recreativo e inherente de la humanidad particularmente, en tiempos de crisis:

Nosotros creemos en la carrera que las letras y la literatura pueden cambiar a las personas. O sea, vemos a cuántas personas les llegó la literatura en esta pandemia, incluso a aquellas personas que creen que no están relacionadas en nada con la escritura, pues no sé, [gustan de] los guiones de series [...] Entonces creo que eso sería una reflexión: haber notado lo importante que era mi carrera dentro de la crisis (Lengua y Literaturas Hispánicas-12).

La gente espera mucho de un médico, de un abogado, de un ingeniero, un arquitecto, pero creo que, aunque las humanidades siempre son poco valoradas, también tienen mucho que ofrecer: el hecho de explicar la realidad social (Historia-54).

Como parte de las reflexiones, los participantes del área 4 externaron preocupación sobre su aprendizaje. Esta situación coincide con los resultados obtenidos por otros estudios, como el de López y Rodríguez (2024) y con los estudiantes del área 1 y 2 en los que se muestra que los estudiantes universitarios tuvieron una percepción negativa sobre su rendimiento académico durante el periodo de pandemia:

No siento que esté aprendiendo lo mismo en unas materias (Bibliotecología-06).

Este último año siento como si no hubiera aprendido nada. Entonces siento como si hubiera estado medio incompleto, como que ya tengo mi papel, pero medio tengo mi carrera trunca (Lengua y Literaturas Modernas-Letras Inglesas-08).

Paralelamente, al revisar su experiencia escolar en la pandemia, los estudiantes comprendieron que la formación adquirida en ese momento fue insuficiente. En el testimonio anterior se observa que, a manera de metáfora, el entrevistado enunció que podía tener los créditos concluidos de su carrera pero que, en los hechos, no había terminado su formación profesional ya que no contaba con los conocimientos necesarios. Incluso algunos entrevistados reconocieron que, en su paso por la ERE, cometieron algunas omisiones que perjudicaron su proceso de formación profesional:

Para desempeñarme mejor pude haberme organizado mejor en mis horarios, para no tener esa presión de las clases y aparte no confiar-me. Porque, como eran clases en línea, metí dos idiomas y aparte una materia que debía. Entonces yo solita me cargué de todo esto (Pedagogía-15).

Este testimonio muestra que los estudiantes estimaron que pudieron llevar a cabo mejor las cosas durante la educación virtual

y no lo hicieron. Dubet (1994) apunta que la experiencia social es percibida por los actores como incompleta. En concordancia, los participantes del estudio consideraron que su actuación y compromiso en la ERE no fue suficiente y que pudo ser mejor.

En la subjetivación los sujetos identifican los obstáculos que tuvieron en el ejercicio de su experiencia con la institución. En este sentido, los estudiantes del área 4 refirieron que la falta de aprendizajes y su propio desempeño estudiantil los obstaculizaron. Empero, esto los llevó a elaborar reflexiones sobre algunos logros que se obtuvieron en este arduo periodo:

Cuando llega la pandemia todos nos posicionamos en el mismo lugar [Esto] permitió que nos uniéramos un poco más como generación y como comunidad [...] El aprender a convivir de otra manera también fue importante. Creo que también aprender a apoyarte con los profesores, el tener mayor comunicación con ellos [...] Encontrar nuevas formas de comunicación con ellos (Literatura Dramática y Teatro-53).

He mejorado mucho en la escuela. Creo que he madurado, porque esta situación me ha llevado a madurar tanto psicológicamente como en todo lo que tengo que realizar. Entonces, considero que eso ha sido un impulso como estudiante (Diseño y Comunicación Visual-49).

Para estos dos estudiantes, las enseñanzas en la ERE tuvieron lugar tanto en el ámbito escolar como social y personal. Así, reconocieron que establecer relaciones en la universidad, no sólo con amigos, sino con compañeros de cursos y de carrera, era necesario para adquirir aprendizajes y sobrellevar la crisis sanitaria. Esto involucró a sus profesores para abrir canales de comunicación que, tal parece, no tenían antes de la pandemia. En la esfera personal, se encontró que la experiencia en la ERE condujo a los estudiantes a adquirir estabilidad emocional y responsabilizarse de su formación profesional.

De esta suerte, los estudiantes de HA, en especial aquellos inscritos en la FFYL, si bien dispusieron de los recursos tecnológicos y didácticos para continuar sus estudios durante la ERE, lamenta-

ron el distanciamiento social y sus estrategias intentaron mitigar esta separación, sobre todo la que se dio con sus pares. Asimismo, destacaron los vaivenes emocionales por los que atravesaron y los límites en su actuar durante la ERE.

Consideraciones finales: lo común y lo diverso en la experiencia escolar en la ERE

A lo largo de esta obra se expusieron con detalle los resultados de una indagación que tuvo como propósito comprender la experiencia escolar de los estudiantes de licenciatura de la UNAM durante la ERE. En cada uno de los capítulos se plasmaron los hallazgos tomando como referente la adscripción de los estudiantes a las diferentes carreras que se imparten en esta institución, agrupadas, a su vez, en cuatro áreas de conocimiento: Ciencias Físico Matemáticas y las Ingenierías, Ciencias Químico Biológicas y de la Salud, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes.

Se trató de un largo proceso que requirió poco más de dos años, desde la estructuración del proyecto —en donde se definieron los propósitos, se asumió la postura teórica y se realizó el trabajo de campo— hasta el momento de su interpretación y la comunicación de los resultados. Se imponen tres tareas con el fin de concluir este trabajo:

- 1) Observar el panorama de las condiciones de los participantes para destacar los elementos socioculturales que hicieron posible su permanencia durante la ERE;
- 2) Poner en claro algunas cuestiones comunes, a la vez que señalar las particularidades que derivan de la adscripción a las diferentes áreas de conocimiento;
- 3) Apuntar algunas reflexiones, a modo de recomendación, para quienes, después de la ERE, se preguntan por dónde volver a tejer una comunidad cuando la pandemia ha terminado pero hereda algunos saldos y plantea nuevos retos.

CONDICIONES QUE FAVORECEN LA PERMANENCIA

El cierre de las instalaciones universitarias, con el fin de disminuir los efectos del covid-19, abrió las puertas de entrada a la ERE como medio para continuar con las actividades académicas. Los medios digitales, conducto que se usó para mantener un vínculo con la universidad, alteraron la vida cotidiana de los estudiantes, anclada en la presencialidad, y los enfrentó a diversas situaciones que, en conjunto, conformaron su experiencia escolar durante este periodo. Uno de los aspectos que, de acuerdo con lo señalado por Dubet (2010 y 1994), tiene un papel relevante en este proceso se condensa en las condiciones socioculturales que forman parte del entorno del estudiante universitario, lo que obligó a revisar las características de los estudiantes que participaron en el trabajo de campo. Este ejercicio se presenta en cada uno de los capítulos que conforman esta obra, cuyo resultado general deja ver las condiciones favorables que permitieron a los participantes continuar con sus estudios universitarios.

Al respecto, encontramos que los estudiantes compartían una trayectoria escolar que permite adjetivarlos como *buenos alumnos*. Esta descripción quiere decir que llegaron a esta institución después de acreditar de manera satisfactoria los niveles escolares previos a los estudios de educación superior, sin interrupciones, con calificaciones adecuadas, en una edad apropiada (entre 22 y 24 años) y solteros. Por lo tanto, eran jóvenes que, a pesar de los mecanismos de selección institucional que propician desigualdades, lograron avanzar en la pirámide escolar.

Otro aspecto compartido entre los participantes del estudio tiene que ver con su residencia habitual. En el periodo en que se realizó la indagación, la mayor parte residía en el domicilio familiar, el cual era compartido con padres, hermanas y hermanos. Por otro lado, hubo casos de familias extensas o con composiciones acordes con los cambios sociales, por ejemplo, habitar con sus abuelos, solamente con sus hermanos, con su pareja y alguno solo. El hecho de vivir en la casa familiar llevó a casi todos los participantes a contar con el respaldo financiero necesario para proseguir con su

trayectoria escolar, ya que el padre, la madre, o ambos, fueron su principal sostén económico.

Sobre algunas particularidades observadas, vale la pena señalar que en las áreas 1 y 2 se identificó un grupo de estudiantes que, durante el cierre de la UNAM, reconocieron haber trabajado, no precisamente en atención a una necesidad económica, sino para acercarse a las prácticas y rutinas propias de su formación, obtener experiencia laboral, así como para salir de estados de ánimo negativos generados por el distanciamiento social. Lo anterior cobra relevancia si se tiene en cuenta que dentro de estos campos del conocimiento se localizan las licenciaturas del área de la salud y las ingenierías —entre las que se cuentan Medicina, Odontología, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Ingeniería Civil e Ingeniería Mecatrónica—, para las cuales la ausencia de práctica —es decir, la suspensión del trabajo en clínica o talleres con equipo especializado— jugó un papel muy relevante en su proceso de integración con la universidad y con su profesión.

La seguridad financiera, asociada a la estabilidad laboral de su principal sostén económico, garantizó a los participantes la posesión de la infraestructura necesaria para tener acceso a la educación remota, así como los dispositivos tecnológicos pertinentes (teléfono inteligente, computadora de escritorio o portátil o tableta), además del acceso al servicio de internet.

Los entrevistados provenían de hogares cuyos padres contaban con una escolaridad mayor a la educación básica, esto es, educación media y estudios técnicos. Observamos que una parte importante de familiares habían cursado la educación superior (licenciatura y posgrado). Con este dato se puede afirmar que la universidad continúa recibiendo a quienes provienen de familias con mayores recursos culturales y económicos. Hubo pocos estudiantes que eran los primeros en sus familias en llegar a la educación superior, muestra de que, en un país como el nuestro, acceder a la universidad y permanecer en ella continúa siendo un reto individual, que muchas veces no prospera para quienes provienen de hogares menos favorecidos. De tal manera que, en términos de justicia social, prevalece

como un desafío el principio de igualdad equitativa de las oportunidades (Murillo y Hernández, 2011).

En la investigación encontramos pocos estudiantes que sufrieron la pérdida de uno de los miembros de su familia nuclear. Casi todos pasaron por esta enfermedad sin grandes afectaciones, lo que les permitió continuar con sus estudios. Sin embargo, quienes perdieron una abuela, una madre o un padre, quienes representaban algunos de sus mayores vínculos afectivos, tuvieron que llevar sobre los hombros la pesada carga del duelo, que se mitigó un poco con la comprensión que recibieron de personas cercanas y de los propios docentes. Estos estudiantes tomaron la decisión de suspender su asistencia a las clases virtuales por un año para recomodar aspectos emocionales, logísticos e incluso financieros. Al finalizar ese lapso regresaron a concluir sus estudios.

Una condición más en la que convergieron los participantes es que en la ERE pasaron, en mayor o menor medida, por estados emocionales negativos. La preocupación, el estrés y la frustración fueron algunas de las emociones presentes en un contexto caracterizado por el alto riesgo de contagios y por la falta de convivencia con sus pares. Los casos más graves, participantes que habían sido diagnosticados con depresión y ansiedad antes de la emergencia sanitaria, enfrentaron mayores retos y tuvieron que valerse de redes de apoyo y los programas de psiquiatría de la Facultad de Medicina y Espora de la Facultad de Psicología. En particular, los estudiantes del área de Ciencias Químico Biológicas y de la Salud reconocieron que para atender problemas psicosociales acudieron a terapia psicológica y otros más buscaron un trabajo de medio tiempo que les sirviera de paliativo, lo que probablemente estuvo asociado a su formación profesional, donde la salud emocional es parte del objeto de estudio de esta área. Queda una tarea pendiente para la UNAM: difundir información a toda su comunidad sobre estos padecimientos, parte de la salud integral de los jóvenes, ya que, en una sociedad como la nuestra, la escuela suele ser el único medio disponible para su prevención y tratamiento.

Debe mencionarse, también, que antes de la llegada del covid-19 a México algunas de las escuelas y facultades de la UNAM enfrenta-

ron un paro de actividades académicas debido a las movilizaciones lideradas por colectivos de mujeres contra la violencia de género (p. 26). Asimismo, después de la suspensión oficial de las actividades presenciales por la pandemia, se gestó un movimiento de docentes en búsqueda de recuperar sus pagos salariales y, para este efecto, suspendieron los cursos que impartían por vía remota.

Lo anterior deja ver que la UNAM no sólo transitó por una crisis educativa a causa del coronavirus, sino también una institucional, que desestabilizó las dinámicas de formación del estudiantado. Así, por momentos, ciertas escuelas y facultades estuvieron detenidas y con poca comunicación en plena educación virtual, lo que sumó mayor estrés y preocupación a los participantes del estudio, pues desconocían las medidas escolares que debían seguir, tales como continuar subiendo sus tareas a las plataformas asincrónicas, estudiar para los exámenes o realizar sus trabajos académicos.

Contrariamente a los reportes de los estudios macroestructurales, donde la brecha digital fue el principal problema para que el alumnado de educación superior cursara su formación en la ERE, los universitarios entrevistados formaron parte de un grupo que contó con las condiciones propicias para mantener su posición en cuanto estudiantes y seguir su formación profesional. En otras palabras, los participantes del estudio dispusieron de las condiciones tecnológicas y materiales para cursar la universidad en tiempos inciertos, por lo que sus desafíos y preocupaciones se dirigieron a continuar su aprendizaje.

En el siguiente apartado se recuperan algunas reflexiones con la intención de rescatar aspectos que se consideran fundamentales para profundizar en los procesos vividos por los estudiantes en el periodo, en el afán de contribuir a tener un panorama más completo de lo sucedido en la UNAM, más allá de inventarios y recuentos administrativos.

LA EXPERIENCIA ESCOLAR: CONVERGENCIAS EN LAS ÁREAS DE FORMACIÓN

En nuestro análisis tomamos como eje central las tres lógicas señaladas por Dubet (2010 y 1994) como articuladoras de la experiencia escolar: integración, estrategia y subjetivación. En este apartado se respeta esa dinámica con el fin de sintetizar nuestros hallazgos y evidenciar los elementos que compartían los estudiantes entrevistados de cada una de las áreas en las que se agrupan los estudios profesionales.

Integración

Destaca que, sin importar la carrera, los participantes hicieron patente la necesidad de mantener su posición como estudiantes y continuar con el proceso de socialización que les garantizaba el vínculo con la universidad y, a futuro, con su grupo profesional. Así, lograron mantener su pertenencia escolar a pesar de que se vivió un proceso de desestabilización procedente del desvanecimiento de las rutinas escolares vinculadas a lo presencial, frente a una nueva dinámica escolar donde los medios digitales pasaron a ocupar un espacio protagónico. Se puede concluir que quienes continuaron en la escuela se distinguieron por tener un claro compromiso con su formación universitaria. Merece la pena señalar que, para los entrevistados, edificios, pasillos, jardines y bibliotecas tenían un peso significativo en su identificación como estudiantes universitarios, de tal suerte que su integración a la ERE fue un desafío porque la computadora, el teléfono celular, la pantalla o algún espacio en la casa para seguir sus cursos no eran la UNAM. Con todo, asimilaron tales cambios y establecieron nuevos elementos que los hicieron sentirse estudiantes en la pandemia, como imponerse rutinas parecidas a las de la educación presencial, reacomodar sus espacios de modo que semejaran las aulas que solían frecuentar y conformar grupos de estudio con otros compañeros, solamente por señalar algunos.

Posicionarse en cuanto estudiante, en toda institución educativa, implica cumplir con las actividades propias de un rol —asistir a la escuela, tomar clases, realizar las tareas—; es decir, asumirse como sujeto en formación, responsable de su aprendizaje. En el estudio que se condensa en esta obra, todo ello se reconoció y se manifestó de manera común entre los participantes. En este sentido, también se hizo notar el rol preponderante de los docentes durante el cierre de las instalaciones universitarias, dado que, sin importar la crítica hacia su desempeño, sobre todo en lo que toca al manejo de las tecnologías, se manifestó un reconocimiento amplio de su compromiso en el proceso de enseñanza. Se reconoció además su actitud dedicada y comprensiva frente a las condiciones que imperaban en aquellos días.

En los testimonios se confirma el papel del docente como principal responsable del acto educativo. En cierta forma, para los estudiantes este estamento subordinado a sus maestros fortalecía la identidad de ambos, en tanto que, al marcar las diferencias mutuas, se refuerza una posición doble: el estudiante existe si existe el docente. En otras palabras, concebirse como sujeto en formación sólo es posible si se reconoce la autoridad del maestro.

El interés de mantenerse y sentirse como estudiantes impulsó a los entrevistados a manejar la tecnología en favor del aprendizaje y a ensayar nuevos mecanismos de socialización mediante ella. Tal situación, hasta ese momento casi desconocida, al principio les generó cierta incomodidad; aunque pudieron dominar los recursos necesarios para tomar clase y cumplir con sus nuevos deberes rápidamente. El uso de las redes sociales para establecer relaciones de amistad o noviazgo no era desconocido para los estudiantes; pero, de acuerdo con los hallazgos recabados, el uso de medios electrónicos para acceder al conocimiento, armar equipos de trabajo y organizar exposiciones conjuntas, no formaba parte de su entorno sociotécnico habitual. Aun así, hubo que hacer uso ininterrumpido de éstos a fin de mantener el vínculo con la universidad, de manera que todos lograron saltar las barreras iniciales y estas herramientas se convirtieron en parte de su experiencia escolar en pandemia.

Estrategia

Sobre esta lógica en la conformación de la experiencia escolar, debe señalarse que llevar la escuela a la casa implicó, para los participantes del estudio, encarar dificultades relacionadas con el manejo y el ajuste del espacio físico para lograr seguir con sus clases y realizar las actividades escolares, pero también atender las demandas propias de la logística familiar (colaborar en la limpieza de la casa, preparar alimentos y cuidar a los hermanos o personas mayores). Bajo estas consideraciones, la irrupción de la ERE llevó a los estudiantes universitarios, sin distinción del área académica de formación, a asumir en un mismo espacio el salón de clases y el hogar; esto es, la casa habilitada como aula. Además, se difuminaron dos roles que, en su trayectoria escolar previa, habían estado claramente diferenciados, el de estudiante y el de hijo o hija, miembro de una familia, lo cual no estuvo exento de dificultades y en su perspectiva al principio no resultó tan exitoso. En las opiniones compartidas por los estudiantes se percibe un cierto desacomodo, y aun con el ajuste en la casa para continuar con sus estudios escolares y mantener su vínculo con la UNAM, reconocen que al tomar clases en línea se diluyó de cierto modo el sentimiento de pertenencia a esta casa de estudios.

Ahora bien, como se ha revisado, uno de los propósitos en la ERE para los participantes fue mantener buenas calificaciones, conservar o mejorar su promedio y, así, continuar reforzando su vínculo con la universidad. De tal suerte que pusieron en marcha distintas estrategias, donde el traslado de la escuela al hogar fue el eje rector. En función de esto organizaron tiempos, rutinas y clases, con el fin de cumplir con las exigencias escolares propias del nivel académico, lo que superó el uso inicial de la recámara y la cama como espacios físicos donde los estudiantes refirieron tomar sus clases. El ajuste de las dinámicas escolares a la casa requirió de la adaptación de espacios físicos a fin de generar las condiciones propias para el estudio (instalación de mesas, escritorios o equipo de cómputo en áreas específicas que aislaran el ruido y el tránsito de los movimientos habituales en la casa o del exterior), además del establecimiento de

horarios para atender las clases y realizar las tareas, sin olvidar la atención de las actividades domésticas.

Como producto de ese natural desajuste derivado de la irrupción de la ERE a su rutina escolar, los entrevistados coincidieron en que, ante la necesidad de responder a las demandas académicas en medio de una situación que les resultaba desconocida, se dieron la oportunidad de reconocerse como actores protagónicos de su aprendizaje y si bien eso no trastocó el papel del docente como responsable de su formación, sí les dio la oportunidad para explorar su autonomía en la gestión de esos aprendizajes. Los entrevistados señalaron que, ante la falta de disponibilidad de sus profesores, derivada de las sesiones asincrónicas puestas en marcha durante la emergencia sanitaria, y debido a la carencia de asesorías para atender dudas, así como por los impedimentos propios de la ERE, desplegaron un repertorio de estrategias centradas en el autoaprendizaje: la búsqueda y revisión de materiales por su propia cuenta, el seguimiento de contenidos de los temarios del curso en plataformas como Youtube y la conformación de grupos de estudio, por mencionar algunas.

De esta manera, los participantes dieron prioridad a construir sus aprendizajes y especialmente a afirmar su identificación en cuanto estudiantes universitarios. Llama la atención que se evidenciaran estas carencias en las habilidades de autoaprendizaje pues, aunque los modelos educativos de los últimos años en el nivel de bachillerato han enfatizado el desarrollar habilidades para *aprender a aprender*, los estudiantes no se encontraban del todo preparados para enfrentar dichos retos.

Lo anterior pone de manifiesto la necesidad apremiante de que la UNAM propicie, en el marco de sus planes de estudio, que los estudiantes desarrollen capacidades para aprender por su cuenta, pues son básicas en la vida cotidiana y más aún frente a cualquier eventualidad que irrumpa en los espacios escolares.

Subjetivación

Los entrevistados destacaron y reconocieron que estuvieron comprometidos con su formación durante la pandemia, lo que los llevó a superar todo tipo de adversidades. El interés de mantener su papel como estudiantes los obligó a habilitarse en el manejo de las tecnologías digitales, a enfrentar con éxito los requerimientos escolares gestados en clases sincrónicas y asincrónicas, a superar crisis emocionales asociadas al proceso de duelo vivido durante esta etapa, no sólo por el deceso de familiares y amigos cercanos, sino por la pérdida de la vida escolar tal y como la conocían hasta ese momento, así como a establecer alianzas y una red de apoyo con los pares para solventar las dificultades durante la ERE.

Amerita una atención especial el que los participantes del estudio revisaran su actuación como estudiantes en la ERE, lo que se concentró en dos aspectos. Por un lado, reconocieron que fue motivo de admiración por las dificultades que conllevó, como tomar clases virtuales para aprender conocimientos y procedimientos complejos, pensados para su revisión en la educación presencial, con altas cargas de tareas y un tiempo considerable frente a las pantallas para tomar clase. Por otro, no estaban del todo satisfechos, pues consideraron que pudieron esforzarse más para tener un mejor desempeño como estudiantes universitarios. De manera que su actuación durante la educación virtual no fue completamente positiva o negativa, más bien ambivalente, entre la satisfacción y la insatisfacción acerca de sus acciones. Se constata entonces lo que afirma Dubet (2010 y 1994): la experiencia social es inacabada para el actor.

Una cuestión adicional que conviene resaltar es que, durante las entrevistas, se pudo acceder a *neologismos emotivos* y al uso de palabras ya existentes con nuevos significados, muestra de un proceso de modificación del lenguaje surgido con las prácticas que se generaron durante la ERE en la UNAM y que, según los expertos, aparece en situaciones extraordinarias o de *shock social* (Adelstein, 2020). Algunos ejemplos fueron *maratonear* (ver clases asincrónicas por largos periodos), *zoomfiestas* (las reuniones con fines de

celebración que se llevaron a cabo a través de la plataforma Zoom) y *zoomestre* (alude a los ciclos escolares de seis meses, o semestres, que se cursaron por completo a través de esta plataforma de videoconferencias).

EJES ESTRUCTURANTES: LO DIVERSO EN LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO

La diversidad en la formación profesional, aquello que resultó ser característico en cada una de las distintas áreas académicas, se puso de relieve en lo que puede llamarse el *eje estructurante de la experiencia escolar*. Esto constituyó el mayor hallazgo del estudio dado que hay una ausencia de reportes sobre educación y covid-19 que pongan énfasis en el área de conocimiento o en el tipo de carrera que cursa el alumnado. En efecto, la disciplina que se estudia en la universidad otorga rasgos particulares a la forma de vivir la experiencia escolar y más todavía en el periodo de la emergencia sanitaria y el distanciamiento social. De manera que, a lo largo de cada uno de los capítulos, se hizo evidente que en el grupo de estudiantes de la UNAM hay diferencias marcadas por los perfiles de ingreso a cada carrera y las prácticas que son particulares y propias de ciertos colectivos según el campo de conocimiento. No es casual que para los estudiantes del área 1 lo que privó fue la idea de recuperar el orden frente al caos, para aquéllos del área 2 lo más importante fue recobrar el ejercicio práctico de su formación, en el área 3 emergió el reconocimiento y el cuestionamiento sobre la condición de privilegio que mantuvieron y para el área 4 la pérdida de la vida social, después de un periodo de paros escolares, resultó en elemento preponderante de ser estudiante. Es apropiado entonces detenerse en las diferencias:

- *Área 1.* El tránsito del caos al orden se instaló como componente fundamental de la experiencia escolar. Esto es, con la llegada de la ERE los estudiantes se vieron envueltos en un proceso que los llevó del desconcierto —frente a lo que ellos percibieron

como un escenario caótico—, por lo cual se propusieron trabajar en el restablecimiento del orden tanto del tiempo como del espacio para lograr dar continuidad a sus estudios profesionales. En los testimonios de los entrevistados del área de CFMI destacó que la especialidad y la abstracción —características de su campo de formación— hicieron más difícil el acceso a materiales didácticos en línea. También señalaron que había temas y contenidos que eran tan específicos que no fue sencillo encontrar explicaciones detalladas o ejercicios como los que solían realizar en la universidad presencial. En las ingenierías se insistió en la carencia de actividades en los talleres que proveen materiales y equipo especializado. En Arquitectura y Urbanismo se lamentó no poder trabajar en los talleres por proyectos y en los estudios *in situ*. Frente a las dificultades académicas que representó la ERE, sobresalió la referencia a la organización de redes de colaboración que se tejieron entre los compañeros para lograr mejores resultados en sus aprendizajes y dar seguimiento a la estructura de los contenidos. Con el uso de diferentes medios de comunicación los estudiantes del área 1 consiguieron sumar esfuerzos y colaborar para persistir y mantener vivo su vínculo con la universidad.

- **Área 2.** Para estos estudiantes la experiencia durante la ERE se condensó en la preocupación por la ausencia de actividades prácticas, sobre todo de actividades clínicas, mediante las cuales se apropian de códigos y normas características del campo. La falta de práctica de conocimientos aplicados, propios de sus carreras, puso en entredicho los aprendizajes que esperaban adquirir, de tal suerte que se sintieron inseguros sobre la formación profesional que estaban recibiendo y, en consecuencia, se desestabilizó su rol institucional en cuanto estudiantes de CBQS. Para paliar dichas carencias, especialmente las clínicas, parte sustancial de su formación, desplegaron diferentes estrategias: conseguir empleo temporal de asistentes de médicos, odontólogos o veterinarios; organizarse en equipos para contratar y pagar, de manera independiente, los servicios de expertos, para contar con asesoría especializada a fin de disipar dudas relacio-

nadas con la práctica profesional; buscar, por todos los medios posibles, el fortalecimiento de sus habilidades manuales, tan importantes en su área (para auscultar físicamente algunas partes del cuerpo de personas o animales). Se identificó que los entrevistados de esta área cuestionaron los aprendizajes obtenidos a través de los medios digitales ya que, desde su punto de vista, es difícil aceptar que la ERE les permitió, por ejemplo, conocer la mejor manera de sacar una muela o tomar la presión arterial.

- *Área 3.* Se observó que, al igual que el resto de los participantes en el estudio, estos alumnos evidenciaron su interés por permanecer en la UNAM, pero sin dejar de verse frente a quienes no pudieron hacerlo. Aquí el reconocimiento del *otro*, como diferente —esto es, quienes no pudieron continuar estudiando— jugó un papel importante en el mantenimiento de una posición, con lo que se asumieron como privilegiados, lo cual no les impidió mostrar sensibilidad con quienes tuvieron que abandonar la escuela dado que carecían de los medios necesarios a fin de superar la crisis socioeconómica que acarreó la pandemia. Para los participantes de CS la crítica no sólo se circunscribió a su desempeño escolar, sino que se extendió a revisar el papel social de la universidad frente a los desafíos planteados en medio del marco de una crisis de salud provocada por la pandemia. En cuanto a sus actividades académicas durante la vigencia de la ERE, reconocieron una disminución en su compromiso, ya que sólo se preocuparon por mantener su calificación y su posición como estudiantes, sin que esto se viera necesariamente reflejado en su formación y en el reconocimiento de su papel como actores sociales.
- *Área 4.* El eje que estructuró la experiencia con los estudiantes de HA fue la ausencia prolongada en las instalaciones universitarias y, por ende, la falta de socialización con pares y docentes, debido a que al distanciamiento social se sumaron los paros ocurridos en la FFYL. Esta situación ocasionó que los estudiantes cuestionaran con mayor fuerza su pertenencia e identidad como estudiantes universitarios. Lo anterior trajo consecuen-

cias como la desmotivación académica, a lo que se sumó el estrés, la desilusión y el hartazgo. Esto, en la práctica, los llevó a buscar formas de disminuir las cargas escolares tales como inscribirse en menos materias, elegir materias con profesores menos exigentes, leer solamente lo indispensable o “cumplir por cumplir”, según sus propias palabras. Finalmente, estos desajustes en la integración a la UNAM durante la ERE fueron cesando con el tiempo, sobre todo cuando avanzaron a las asignaturas optativas de gran interés, para dar paso al compromiso con su formación profesional.

La recuperación de aspectos nodales de las lógicas de articulación de la experiencia escolar entre los estudiantes universitarios, que se plasmó en esta obra, permitió identificar la complejidad de lo ocurrido durante el cese de las actividades presenciales, no sólo como un recuento de los daños, sino como un proceso que involucró a distintos miembros de la comunidad universitaria (docentes, autoridades educativas), así como también a distintos actores sociales (padres de familia, profesionistas de las distintas áreas de formación), con quienes los participantes en el estudio tuvieron que interactuar frente a las necesidades que les planteaba un entorno sociotécnico casi desconocido para ellos.

El interés de profundizar en la experiencia escolar de los estudiantes universitarios permitió conocer las condiciones y situaciones que posibilitaron su permanencia en la universidad, así como tener más claridad sobre las acciones que tuvieron que emprender para mantener su posición como estudiantes, además de comprender la manera en que pusieron en juego los recursos culturales de los que se apropiaron en su paso por las distintas instituciones en su trayecto escolar.

Lo expuesto hasta el momento hace difícil pensar que, con la apertura de las actividades presenciales en las instalaciones universitarias, todo volvió a ser igual. Es claro que lo sucedido durante la pandemia no se limitó a trastocar a los estudiantes, también afectó las rutinas y dinámicas de la formación universitaria. Con todo, la

profundidad de estos cambios no se puede prever y queda pendiente por estudiar.

Los participantes en esta investigación, en el momento de escribir estas líneas, estarán por concluir sus estudios y algunos de ellos ya habrán egresado. Las huellas personales y sociales que les dejó esta etapa, al igual que los procesos a los que se enfrentaron, contribuirán a cambiar el perfil de la UNAM y de los mecanismos para la formación profesional presente y futura, cuestión que, seguramente será de interés para los analistas de la educación superior.

SUGERENCIAS A LOS TOMADORES DE DECISIÓN EN LA UNAM

La pandemia por covid-19 puso en jaque al modelo de educación presencial. Para la UNAM representó el tránsito expedito de toda su matrícula de la modalidad escolarizada a la ERE. A esto se sumó que la institución pasó por un momento de disrupción en su comunidad a causa del movimiento estudiantil contra la violencia de género y la movilización de los profesores de asignatura ante los problemas de sus pagos. A todas luces, aunado a su complejidad y a su diversidad, esta universidad opera con estructuras legales, financieras y sobre todo escolares que fueron concebidas para otros momentos.

Así pues, el distanciamiento social y la ERE pusieron de manifiesto los puntos débiles de la universidad, en especial que la docencia y sus prácticas están ancladas en el modelo pedagógico centrado en una enseñanza donde la exposición y el maestro son los protagonistas (Lomelí, 2022; Díaz-Barriga, 2021). La UNAM precisa cambios pensados minuciosamente, acordes con los nuevos tiempos. Entre otros, que su profesorado requiere una formación en docencia apoyada en modelos pedagógicos pertinentes, los cuales, en la actualidad, están basados en el alumno y el aprendizaje.

En esta tesitura, las expectativas sobre lo que sigue para nuestra casa de estudios son complejas. El camino abierto por la ERE en la modalidad escolarizada colocó a esta institución y a sus miembros ante un nuevo escenario. Aun cuando se tienen pistas sobre el camino andado, es difícil predecir lo que depara el futuro a los

estudiantes universitarios. Lo cierto es que la crisis de la ERE es una oportunidad para repensar el fortalecimiento de una de las tareas sustanciales de la universidad: la formación profesional de sus estudiantes.

Con esto en mente, consideramos que la identificación y la caracterización del núcleo de la experiencia escolar de los estudiantes por áreas de conocimiento puede orientar acciones pedagógicas planificadas por parte de las autoridades académico-administrativas con el fin de que las nuevas generaciones, que se incorporan después de cursar el bachillerato durante la crisis sanitaria, tengan a mano ciertos recursos escolares para fortalecer un proceso formativo ligado de manera pertinente a su profesión.

Por el momento la pandemia cesó, no obstante, es deseable que la institución esté preparada para los retos que impone la sociedad actual, donde tal parece que las tecnologías tienen que resolver una infinidad de problemas sin que sea necesaria la intervención humana. De esta manera, se requiere una formación profesional coherente con los nuevos tiempos, actualizada, sin menoscabo de la mirada vanguardista, crítica y ética que ha distinguido a la UNAM. Para ello es esencial que esta institución ofrezca a sus estudiantes la estabilidad y las condiciones que les permitan reconocerse como miembros activos de la misma. En este marco, se presentan algunas propuestas:

- 1) Si bien la emergencia por covid-19 se levantó el 5 de mayo de 2023, los expertos coinciden que es probable que la humanidad se enfrente a nuevas pandemias de forma más frecuente. En este sentido, es deseable que la UNAM dirija esfuerzos a elaborar protocolos de emergencia de cara a la suspensión de actividades escolares por motivos de fuerza mayor, que señale las acciones a seguir, los contactos y los medios por los que se recuperará la comunicación institucional.
- 2) Se reconoce que la UNAM, mediante la CUAIEED y la DGBSDI, realizó acciones significativas para poner a disposición de su comunidad materiales educativos y repositorios digitales. Sin embargo, esto no es suficiente. La institución necesita trabajar

de forma permanente para construir microsítios en su biblioteca digital con materiales didácticos específicos para todos sus programas de estudio, con ejercicios propios según cada disciplina, en particular de aquellos temas que, por su grado de complejidad, no se encuentran fácilmente en la red. Para este efecto, se requiere la colaboración de expertos en las disciplinas y su didáctica, así como del profesorado. Adicionalmente, conviene edificar un sitio en línea para asesorías, grupales o personalizadas, por parte de profesores o estudiantes de los semestres más avanzados, al que los estudiantes puedan dirigirse en caso de dudas concretas. Esta medida es siempre útil, tanto para la modalidad escolarizada como para la abierta y a distancia.

- 3) Conviene que la UNAM desarrolle, con apoyo de especialistas en educación y profesores, estrategias didácticas para los conocimientos aplicados a distancia, por ejemplo, en talleres, clínicas, laboratorios, archivos, salas de ensayos, estudios de grabación e instalaciones con equipo especializado con medidas estrictas y aforo controlado. Referente a esto, es preciso que dichas propuestas contemplen la tecnología como un recurso poderoso que, cuando se conjunta con un enfoque pedagógico sólido, posibilita el ofrecer innovaciones educativas.
- 4) Una de las acciones por las que se destacó la UNAM en la ERE fue el proporcionar equipo tecnológico y conectividad al estudiantado que lo requiriera, lo cual demostró uno de los principios más nobles de la institución: ofrecer condiciones que atenúen las desigualdades sociales de su estudiantado. Esto también se observa con las diferentes becas que se brindan a la comunidad. Ahora, se debe dar un paso adelante. Es indispensable que cada escuela y facultad trabaje en programas de atención estudiantil mediante un padrón de alumnos en riesgo de abandono y reprobación para ofrecer programas de acompañamiento integral, donde no sólo se ofrezcan becas y equipos de cómputo, sino cursos especiales, tutorías individuales y grupales, tutorías entre pares, sin olvidar que la figura central es el estudiante.

- 5) La pandemia evidenció que problemas como depresión y ansiedad prevalecen en muchos de los estudiantes. Si bien el cuidado de la salud mental no es una actividad sustancial de la UNAM y se reconoce que la institución ha desplegado estrategias significativas para atender a sus estudiantes —como los programas de psiquiatría de la Facultad de Medicina y Espora de la Facultad de Psicología—, debido a la demanda el alcance de esta atención ha sido limitado. Se recomienda que especialmente Espora —que opera según los recursos de cada entidad académica— se amplíe a través de financiamientos como los patronatos de las facultades o bien la Fundación UNAM puesto que, en los resultados de la investigación, se encontró que estos programas marcaron una ayuda esencial en los estudiantes para la continuación de su formación en tiempos de pandemia.
- 6) Es útil fomentar el uso de redes sociales institucionales, que respeten la lógica académica en función de las necesidades escolares de las carreras, los grupos y los turnos, a fin de estimular y fortalecer lazos comunitarios aun a la distancia.
- 7) Desde una perspectiva de justicia social, en el marco de los planteamientos de la UNESCO (IESALC, 2020), es deseable que, en el contexto de la pospandemia, la institución asuma las responsabilidades que le competen para lograr igualdad de oportunidades de acceso, de acuerdo con su capacidad instalada. Además, debe procurar que los estudiantes que pertenecen a diferentes estratos sociales, económicos y culturales cierren brechas en cuanto a sus logros académicos, el acceso a la cultura y a los recursos digitales, con programas que atiendan las diferencias sobre todo considerando a los grupos que merecen mayor atención para desarrollar de manera óptima sus capacidades.
- 8) Quizá la mayor recomendación, después de observar los resultados de esta investigación, es que la UNAM no olvide las lecciones de la ERE y que la vuelta a la normalidad no borre aquello que la crisis puso en evidencia. El mayor legado es que, una vez superada la emergencia, las instituciones transiten y atiendan las secuelas con un proyecto de transformación dirigido a puntos específicos que han sido señalados por la experiencia estudiantil.

Así se da por terminada esta indagación. Sólo resta agradecer la generosidad de los participantes, quienes otorgaron su tiempo, compartieron su testimonio y nos permitieron entrar a sus hogares mediante la cámara de una computadora. En este libro se deja constancia de lo acontecido en un momento histórico en el mundo y particularmente en nuestra universidad.

Referencias

- Adelstein, Andreína (2020), *Nuevas palabras en la pandemia (entrevista con Andreína Adelstein)*, ADNciencia, <<https://adnciencia.com.ar/lenguajes/>>, consultado el 2 de agosto de 2023.
- Agüero Servín María de las Mercedes, Mario Alberto Benavides Lara, Maura Pompa Mansilla, Manuel García Minjares, Miguel Ángel Hernández Alvarado, Víctor Jesús Rendón Cazales, Silvia Iveth Martínez Álvarez y Melchor Sánchez Mendiola (2021), *La educación remota digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama general*, México, CUAED-UNAM, <https://cuaed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital_V06-29-10-21.pdf>, consultado el 21 de diciembre de 2022.
- Alterna (2020), “Polakas feminista: desde el interior de la toma de la FCPYS”, *Corriente*, 17 de mayo, <<https://corrientealterna.unam.mx/genero/polakas-feminista-desde-el-interior-de-la-toma-de-la-fcpys/>>, consultado el 12 de septiembre de 2021.
- ANUIES (2022), *Informe de la Encuesta Nacional de covid-19: la comunidad estudiantil ante la emergencia sanitaria*, México, SEP/ANUIES/UANL, <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/Informe_COVID19.pdf> consultado el 4 de marzo de 2025
- Avendaño, William R., Henry O. Luna y Gerson Rueda (2021), “Educación virtual en tiempos de COVID-19: percepciones de estudiantes universitarios”, *Formación Universitaria*, vol. 14, núm. 5, pp. 119-128, <<https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v14n5/0718-5006-formuniv-14-05-119.pdf>>, consultado el 5 de junio de 2024.
- Barbey, Lourdes, Chiara María Cavallo y Natalia Monjelat (2022), “Aprender a aprender en la virtualidad: experiencias estudiantiles durante la pandemia por covid-19”, *Praxis & Saber*, vol. 13, núm. 35, <<https://>

doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14547>, consultado el 2 de junio de 2024.

Bello-Castillo, Iris, Paulette Marie Peterson Elías, Anny Lisbeth Martínez Camilo y Laura V. Sánchez-Vincitore (2021), “Estrategias de afrontamiento: efectos en el bienestar psicológico de universitarios durante la pandemia del covid-19”, *Ciencia y Sociedad*, vol. 46, núm. 4, pp. 31-48, <<https://doi.org/10.22206/cys.2021.v46i4.pp31-48>>, consultado el 5 de junio de 2024.

Bourdieu, Pierre (1998), *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1981), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

Castro Rodríguez, Carlos Ismael (2011), “La agrupación estudiantil en las prácticas culturales del mundo extra-aulas en el campus universitario”, tesis de doctorado en Ciencias Políticas y Sociales (Sociología), México, FCPYSY-UNAM, <<https://repositorio.unam.mx/contenidos/100340>>, consultado el 23 de mayo, 2021.

Condori Meléndez, Hugo, César Andrés Borja Villanueva, Ruth Asela Saravia Alviar, Marya Graciela Barzola Loayza y Juan Roger Rodríguez Ruiz (2021), “Efectos de la pandemia por coronavirus en la educación superior universitaria”, *Conrado, Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, vol. 17, núm. 82, pp. 286-292, <<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n82/1990-8644-rc-17-82-286.pdf>> consultado el 10 mayo de 2024.

Contrarréplica (2020), “Tras tres meses en paro, entregan Facultad de Psicología de la UNAM”, 22 de mayo, <<https://www.contrareplica.mx/nota-Tras-tres-meses-en-paro-entregan-Facultad-de-Psicologia-de-la-UNAM-202022528>>, consultado el 12 de septiembre de 2022.

Coulon, Alain (2005), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, París, Anthropos.

CUAIEED (2020), *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia. Informe ejecutivo* México, UNAM.

Cuevas Cajiga, Yazmín (2016), “Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa”, *Cultura y*

- Representaciones Sociales*, año 11, núm. 21, pp. 109-140, <<https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/333>>, consultado el 27 de noviembre de 2022.
- Cuevas Cajiga, Yazmín y Olivia Mireles Vargas (2024), “Experiencias en la educación remota de emergencia. Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras”, en Yazmín Cuevas Cajiga, Catalina Gutiérrez López y Olivia Mireles Vargas (coords.) (2024), *Estudiantes de Educación Superior. Experiencias, emociones y procesos formativos durante la pandemia por Covid-19*, FFYL-UNAM, pp. 37-72.
- Cuevas Cajiga, Yazmín, Catalina Gutiérrez López y Olivia Mireles Vargas (coords.) (2024), *Estudiantes de educación superior. Experiencias, emociones y procesos formativos durante la pandemia por covid-19*, México, FFYL-UNAM.
- Díaz-Barriga, Ángel (2021), “Repensar la universidad: la didáctica, una opción para ir más allá de la inclusión de tecnologías digitales”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 12, núm. 34, pp. 3-20, <<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.976>>, consultado el 12 de junio de 2022.
- Díaz-Barriga-Arceo, Frida, Javier Alatorre-Rico y Fernando Castañeda-Solís (2022), “Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 13, núm. 36, <<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1181>>, consultado el 22 de mayo de 2025.
- DGOAE (2023a), *Área del conocimiento*, México, UNAM, <<https://www.oferta.unam.mx/index.html>>, consultado el 22 de mayo de 2025.
- DGOAE (2023b), *Guía de Carreras UNAM 2022-2023*, México, <https://www.dgoae.servicios.unam.mx/guia_carrera/>, consultado el 25 mayo de 2023.
- Dubet, François (2010), *Sociología de la experiencia*, Madrid, Editorial Complutense-CIS.
- Dubet, François (2005), “Los estudiantes”, *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, pp. 1-78, <<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>>, consultado el 27 de octubre de 2022.
- Dubet, François (1994), *Sociologie de l'expérience*, París, Seuil.

- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Barcelona, Losada.
- Durkheim, Émile (1999), *Sociología y educación*, México, Diálogo.
- Dussel, Inés (2021), “La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados”, *Praxis Educativa*, vol. 15, pp. 1-16, <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482>>, consultado el 23 de junio de 2022.
- Dussel, Inés y Yuri Pérez (2022), “Los espacios escolares transformados: narrativas y dibujos sobre la experiencia escolar en pandemia”, *Korpus 21*, vol. 2, núm. 5, pp. 275-292. <<https://korpus21.cmq.edu.mx/index.php/ohtli/issue/view/5>>, consultado el 27 de diciembre, 2022.
- Fernández Poncela, Ana María (2021), “2020: estudiantes, emociones, salud mental y pandemia”, *Revista Andina de Educación*, vol. 4, núm. 1, pp. 23-29, <<https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>>, consultado el 30 de mayo de 2023.
- El Financiero* (2020), “Colectiva feminista hackea sitio de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM”, 28 de marzo, <<https://www.elfinanciero.com.mx/universidades/colectiva-feminista-hackea-sitio-de-la-facultad-de-ciencias-politicas-y-sociales-de-la-unam/>>, consultado el 14 de septiembre de 2022.
- Flick, Uwe (2004), *El diseño de investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Garay Sánchez, Adrián de (2004), *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*, Barcelona, Pomares.
- Gibbs, Graham (2014), *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Goetz, Judith y Margaret LeCompe (1998), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- Gómez, Nancy (2021), “Paro en la Facultad de Ingeniería: Mujeres Organizadas frente a rechazo de directivos”, *SDP Noticias*, 27 de mayo, <<https://www.sdpnoticias.com/mexico/paro-en-la-facultad-de-ingenieria-mujeres-organizadas-frente-a-rechazo-de-directivos/>>, consultado el 18 de septiembre de 2022.
- Guzmán Gómez, Carlota (2017), “Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 182, pp. 71-87, <<https://doi.org/10.1016/j.resue.2017.05.001>>, consultado el 10 de mayo de 2023.

- org/10.1016/j.resu.2017.03.002>, consultado el 12 de junio de 2023.
- Guzmán Gómez, Carlota (2013), “Experiencias, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior”, en Claudia Saucedo, Carlota Guzmán, Etelvina Sandoval y Jesús Galaz (eds.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa en México 2002-2012. Estado de conocimiento*, México, COMIE-ANUIES, pp. 157-182.
- Guzmán Gómez, Carlota (2017), “Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 182, pp. 71-87, <<https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>>, consultado el 12 de junio de 2023.
- Hernández, Mirta (2020), “Acuerdos del rector. La universidad adecua estructura para responder a los nuevos retos digitales”, *Gaceta UNAM*, núm. 5131, p. 4, 15 de junio.
- Hernández Suárez, César Augusto, Raúl Prada Núñez, Luis Fernando Mariño (2021), “Educación mediada por las TIC en la educación superior en medio del periodo de aislamiento de la pandemia covid-19”, *Revista Boletín Redipe*, vol. 10, núm. 10, <<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1491/1407>>, consultado el 5 de junio de 2024.
- Hodges, Charles, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust y Aaron Bond (2020), “The difference between emergency remote teaching and online learning”, *Educause Review*, <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>, consultado el 21 de junio de 2021.
- IESALC (2020), *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*, Santiago de Chile, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125.locale=es>>, consultado el 19 de junio de 2021.
- INEGI (2021), *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020*, <[REFERENCIAS](https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2020/>>, consultado el 6 de agosto, 2023.</p></div><div data-bbox=)

- INEGI (2020), *Encuesta para la Medición Del Impacto covid-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020 Nota técnica*, <https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf>, consultado el 25 de mayo de 2023.
- Iño, Weimar (2021), “Covid-19 y educación superior en Bolivia: voces y miradas de universitarias sobre consecuencias del «coronateaching»”, *Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, vol. 31, núm. 78, pp. 123-148.
- Jodelet, Denise (2003), “Aperçus sur les méthodologies qualitatives”, en Serge Moscovici y Fabrice Buschini (eds.), *Les méthodes de sciences humaines*, pp. 139-162, París, PUF.
- La Jornada* (2020), “Concluye paro en la Facultad de Veterinaria”, 17 de abril, <<https://www.jornada.com.mx/2020/04/17/politica/02on1p0l>>, consultado el 14 de septiembre de 2022.
- Kvale, Steinar (2011), *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Lomelí Vanegas, Leonardo (2022), “La Universidad Nacional y su futuro: una reflexión en los meses de la pandemia”, en Leonardo Lomelí Vanegas y Hugo Casanova Cardiel (coords.), *Universidad y futuro: los retos de la pandemia*, México, UNAM-IISUE, pp. 77-94.
- León-Vázquez, Christian y Francisca Silva-Hernández (2022), “Resiliencia educativa: discusiones conceptuales”, *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, vol. 34, núm. 5, pp. 231-237, <<https://doi.org/10.33975/riuv.vol34n5.1105>>, consultado el 8 de junio, 2023.
- López Ramírez, Mónica y Santiago Andrés Rodríguez (2024), “Integración de los estudiantes a la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras en tiempos de paro y pandemia”, en Yazmín Cuevas Cajiga, Catalina Gutiérrez López y Olivia Mireles Vargas (coords.), *Estudiantes de educación superior: experiencias, emociones y procesos formativos durante la pandemia por Covid-19*, FFYL-UNAM.
- López Ramírez, Mónica y Santiago Andrés Rodríguez (2019), “Covid-19 y estudiantes de nuevo ingreso de pedagogía en la UNAM. Integración forzada y el peso de las clases en línea”, *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, vol. 31, núm. 78, pp. 33-52, <<https://>

- reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1020>, consultado el 30 de agosto de 2023.
- Lovón Cueva, Marco Antonio y Sandra Amelia Cisneros Terrones (2020), “Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por covid-19: El caso de la PUCP”, *Propósitos y Representaciones*, vol. 8, núm. SPE3 e588. <<https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nsPE3.588>>, consultado el 15 de mayo de 2023.
- Macchiarola, Viviana, Ana Lucía Pizzolitto y Verónica Pugliese Soliveillas (2021), “Impactos de la pandemia en la universidad pública: la mirada de los estudiantes”, *Revista IRICE*, núm. 40, pp. 197-225, <<https://doi.org/10.35305/revistairice.vi40.1391>>, consultado el 15 de mayo de 2023.
- Maluenda Alborno, Jorge Ignacio, Valeria Aylín Infante Villagrán, Diego Chacano Osses, Diego Gaete Cser y Celia Galve González (2022), “Integración social en la universidad durante la pandemia: predictores de la intención de abandono en estudiantes de primer año”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 51, núm. 204, pp. 101-116, <<https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v51n204/0185-2760-resu-51-204-101.pdf>>, consultado el 14 de abril de 2023.
- Meneses-Reyes, Marcela, Leticia Pogliaghi y Jahel López-Guerrero (2023), “La experiencia estudiantil «no se detiene» a pesar de la pandemia. Reflexiones desde la mirada de jóvenes estudiantes de la UNAM”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 14, núm. 40, pp. 21-38, <<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1543>>, consultado el 30 de agosto de 2023.
- Miguel Román, Juan Antonio (2020), “La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. 50, núm. especial, pp. 13-40, <<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>>, consultado el 20 de mayo de 2023.
- Miles, Matthew y Michael Huberman (2003), *Analyse des données qualitatives*, Bruselas, De Boeck.
- Montes Jiménez, Maythé Alejandra (2022), “La integración de los estudiantes a la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y

- Letras en tiempos de paro y pandemia”, tesis de maestría en Pedagogía, México, FFYL-UNAM.
- Morales-Chainé, Silvia (2021), “Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental”, *Enfermería Universitaria*, vol. 18, núm. 2, abril-junio, <<https://www.scielo.org.mx/pdf/eu/v18n2/2395-8421-eu-18-02-1.pdf>>, consultado el 30 de abril de 2022.
- Morán, Lourdes, Guadalupe Álvarez y Laura Manolakis (2021), “Experiencias de aprendizaje estudiantil en la pandemia. Un análisis acerca de la sincronía y asincronía en la formación universitaria”, *Virtu- lidad Educación y Ciencia*, año 12, núm. 24, pp. 49-71, <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36311/36639>>, consultado el 1 de junio de 2024.
- Moreno, Teresa (2020), “72 mil estudiantes de la unam, en riesgo de desertar por crisis”, *El Universal*, <<https://www.eluniversal.com.mx/nacion/72-mil-estudiantes-de-unam-en-riesgo-de-desertar-por-crisis/>>, consultado el 20 de enero de 2022.
- Moreno Candil, David, Edwin Ricardo Bravo Verdugo, César Jesús Burgos Dávila y Abel Antonio Grijalva Verdugo (2021), “Educación superior y pandemia: estudio piloto del cuestionario de experiencia educativa durante pandemia”, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol. 15, núm. 1, pp. 1-16, <<http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v15n1/2223-2516-ridu-15-01-e1347.pdf>>, consultado el 28 de marzo de 2023.
- Murillo Torrecilla Javier y Reyes Hernández Castilla (2011), Hacia un concepto de justicia social, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, vol. 9, núm. 4, <<https://revistas.uam.es/reice/article/view/4321/4641>>, consultado el 26 de septiembre de 2024.
- Nils, Frédéric y Bernard Rimé (2003), “L ’interview”, en Serge Moscovici y Fabrice Buschini (eds.), *Les méthodes des sciences humaines*, París, PUF, pp. 165-185.
- OMS (2022), *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*, <<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>>, consultado el 12 de junio de 2023.
- Once Noticias Digital (2021), “Levantán paro en la Facultad de Arquitectura de la UNAM”, 1 de septiembre, <<https://oncenoticias.com>>

- digital/cdmx/levantan-paro-en-la-facultad-de-arquitectura-de-la-unam/12092/>, consultado el 18 de septiembre de 2022.
- Orellana Centeno, José Eduardo y Roxana Nayeli Guerrero Sotelo (2021), “El proceso de vacunación en México”, en *Revista ADM*, vol. 78, núm. 5, pp. 270-274, <doi:10.35366/102034>, consultado el 25 de septiembre de 2023.
- Paz, Rafael (2021), “Regreso gradual a la universidad”, *Gaceta UNAM*, núm. 5239, pp. 3-5, 27 de septiembre.
- Peña Pérez Negrón, Adriana, Carlo Giovannella, Aurora Espinoza-Valdez, Mirna Muñoz, David Bonilla Carranza y Marcello Passarelli (2021), “Adaptación al uso tecnología en el ámbito educativo durante la pandemia derivada del covid-19 en México”, *RECIBE. Revista Electrónica de Computación, Informática, Biomédica y Electrónica*, vol. 10, núm. 2, pp. 1-24, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512269058003>>, consultado el 10 de agosto de 2023.
- Ponce de León, Rosales Samuel (2022), “Covid a la baja”, *Gaceta UNAM*, núm. 5311, 28 de julio, <<https://www.gaceta.unam.mx/covid-a-la-baja/>>, consultado el 23 de mayo de 2023.
- Puraivan, Eduardo, Marcelo León Vargas, Cristian Ferrada, Fabián Riquelme y Tamara Lasnibat Godoy (2022), “Análisis de emociones en estudiantes de primer ciclo universitario, en el contexto del covid-19. Un estudio de caso”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 51, núm. 202, pp. 53-68, <<https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v51n202/0185-2760-resu-51-202-53.pdf>>, consultado el 5 de junio de 2023.
- Reguillo, Rossana (2000), “La clandestina centralidad de la vida cotidiana”, *Quintapata 1*, *Revista de Artes Visuales*, <<https://rolando-perez.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/02/laclandestinacentralidaddelavidacotidiana-por-rossanareguillo.pdf>>, consultado el 16 de agosto, 2023.
- Romo Romo, Erika (2021), “La experiencia social de las estudiantes en el movimiento de Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras durante 2019-2020: vínculos entre educación y movimientos sociales”, tesis de licenciatura en Pedagogía, México, FFYL-UNAM.
- Ruiz, María (2021a), “En pandemia los paros feministas toman las redes”, *Raichali Noticias*, 1 de mayo, <<https://raichali.com/2021/05/01/>>

- paros-feministas-toman-las-redes/>, consultado el 21 de septiembre de 2022.
- Ruiz, María (2021b), “Más de 100 días de paro en la Facultad de Arquitectura contra la violencia de género”, *Pie de Página*, 2 de julio <<https://piedepagina.mx/mas-de-100-dias-de-paro-en-la-facultad-de-arquitectura-contra-la-violencia-de-genero/>> consultado el 18 de septiembre de 2022.
- Ruiz, María (2020), “Termina el último paro feminista en la UNAM. Entregan Economía”, *Pie de Página*, 28 de agosto, <<https://piedepagina.mx/termina-el-ultimo-paro-feminista-en-la-unam-entregan-economia/>>, consultado el 21 de septiembre de 2022.
- Sacavino, Susana Beatriz y Vera Maria Candau (2022), “Enseñanza híbrida: desafíos y potencialidades”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 48, núm. 2, pp. 257-266, <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000200257>>, consultado el 29 de septiembre de 2023.
- Sabzalieva, Emma, Daniela Gallegos, Clarisa Yerovi, Eglis Chacón, Taku-dzwa Mutize, Diana Morales, José Andrés Cuadros (2022), *El derecho a la educación superior: una perspectiva de justicia social*, París-Caracas, IESLAC-UNESCO, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382285>>, consultado el 26 de septiembre de 2024.
- Sánchez, Arturo (2020a), “Determinan paro por tiempo indefinido en Facultad de Psicología”, *La Jornada*, 8 de febrero, <<https://www.jornada.com.mx/noticia/2020/02/08/sociedad/anuncian-paro-en-facultad-de-psicologia-por-tiempo-indefinido-8119>>, consultado el 21 de septiembre de 2022.
- Sánchez, Arturo (2020b), “Facultad de Ciencias levanta paro; continúan sin clases 10 planteles”, *La Jornada*, 15 de febrero, <<https://www.jornada.com.mx/2020/04/17/politica/020n1pol>>, consultado el 20 de septiembre de 2022.
- Sánchez Mendiola, Melchor (coord.) (2023), *La formación docente en la UNAM durante la pandemia. Opiniones, percepciones y perspectivas del profesorado y el estudiantado*, CUAED-UNAM, <https://www.ceide.unam.mx/wpcontent/uploads/2024/08/Fasciculo_Formacion-Docente.pdf>, consultado el 13 de diciembre de 2023.
- Sánchez Mendiola, Melchor (2022), “Tecnología y aprendizaje: ¡no más onfaloskepsis!”, en Leonardo Lomelí Venegas y Hugo Casanova

- Cardiel (coords.), *Universidad y futuro: los retos de la pandemia*, México, IISUE-UNAM, pp. 47-61, <<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/universidad-y-futuro-los-retos-de-la-pandemia>>, consultado el 5 de marzo de 2023.
- Sánchez Mendiola, Melchor, Ana María del Pilar Martínez Hernández, Ruth Torres Carrasco, Mercedes de Agüero Servín, Alan Hernández Romo, Mario Benavides Lara, Víctor Rendón Cazales y Carlos Jaimes Vergara (2020), “Retos educativos durante la pandemia de Covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM”, *Revista Digital Universitaria*, vol. 21, núm. 3, <<https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a12.pdf>>, consultado el 17 de agosto de 2021.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2022), “El trabajo de campo en la investigación social en tiempos de pandemia”, *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, vol. 31, núm. 3, pp. 10-22, <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-00062022000300010&lng=es&tlng=es>, consultado el 22 de enero de 2023.
- Sin Embargo* (2020), “Mujeres de la FCPYS de UNAM levantan paro de labores “obligadas por la emergencia”, 30 de abril, <<https://www.sinembargo.mx/30-04-2020/3778065>>, consultado el 18 de septiembre de 2022.
- Taylor, Steven y Robert Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona, Paidós.
- UNAM (2023), *Oferta académica*, <<https://www.oferta.unam.mx/index.html>>, consultado el 11 de junio de 2023.
- UNAM (2022), *Cuadernos de planeación universitaria. Agenda estadística 2022*, México, <<https://www.planeacion.unam.mx/agenda/2022/pdf/agenda2022.pdf>>, consultado el 10 de marzo de 2023.
- UNAM (2021a), “La UNAM informa”, *Boletín-UNAM*, núm. 226bis, 14 de marzo de 2021, <https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_226bis.html>, consultado el 25 de noviembre de 2022.
- UNAM (2021b), “La UNAM informa”, *Boletín-UNAM*, núm. 256, 22 de marzo de 2021, <https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_256.html>, consultado el 25 de noviembre de 2022.

- UNAM (2021c), “Recibe el rector a bachilleres y universitarios. Un futuro prometedor”, *Gaceta del CCH*, <https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/gacetas/2021-08/gaceta_1631_ok_o.pdf>, consultado el 10 de noviembre de 2022.
- UNAM (2020a), *Agenda estadística 2020*, México <<https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2020/disco/index.htm>>, consultado el 15 de septiembre 2022.
- UNAM (2020b), “Presenta la UNAM Plan de Emergencia de Apoyo a Estudiantes para mejorar su capacidad de conectividad y aprendizaje a distancia”, *Gaceta-UNAM*, núm. 5159, 24 de septiembre.
- UNAM (2020c), “La UNAM informa”, *Boletín-UNAM*, núm. 236bis, 16 de mayo, <https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_236bis.html>, consultado el 25 de enero de 2022.
- UNAM (2020d), *Boletín UNAM-DGCS-507, Mensaje del rector Enrique Graue Wiechers a la comunidad de la UNAM*, México, <https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_507.html>, consultado el 20 de abril de 2021.
- UNAM (2012), *Reglamento de las prácticas de campo que se realizan en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza*, <https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/Reglamentos/reglamento_practicas_campo.pdf>, FES Zaragoza, consultado el 18 de agosto, 2023.
- UNAM (1997), *Reglamento General de Inscripciones*, México, <https://www.bienvenidafi.unam.mx/reglamentos/Reglamento_Inscripciones.pdf>, consultado el 30 de mayo de 2023.
- UNICEF (2020), *El impacto del covid-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*, <<https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>>, consultado el 11 de junio de 2023.
- Valdivieso Miranda, Margoth, Víctor M. Burbano Pantoja y Ángela Burbano Valdivieso (2020), “Percepción de estudiantes universitarios colombianos sobre el efecto del confinamiento por el coronavirus, y su rendimiento académico”, *Revista Espacios*, vol. 41, núm. 42, <<https://www.revistaespacios.com/a20v41n42/a20v41n42p23.pdf>>, consultado el 4 de junio de 2024.
- Valle Bernard, Mariana del y María Eugenia Taverna (2023), “¿Virtualidad e inclusión? Consideraciones acerca del entorno socio-educativo de

los estudiantes de ingeniería en tiempos de covid-19”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 52, núm. 205, pp. 21-40, <<http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/2368/634>>, consultado el 1 de junio de 2023.

Vasilachis de Gialdino, Irene (2006), “La investigación cualitativa”, en Irene Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, México, Gedisa, pp. 23-64.

Yáñez, Brenda (2021), “20 planteles de la UNAM van a paro por fallas con los pagos a profesores”, *Expansión Política*, 24 de marzo, <<https://politica.expansion.mx/mexico/2021/03/24/20-planteles-de-la-unam-van-a-paro-por-fallas-con-los-pagos-a-profesores>>, consultado el 1 de septiembre 2022.

Anexo 1

Paros estudiantiles contra violencia de género en la UNAM durante 2020

<i>Facultad o escuela</i>	<i>Periodo</i>
Facultad de Artes y Diseño	4 de febrero a 6 de marzo de 2020
Facultad de Ciencias	7 al 14 de febrero de 2020
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	30 de enero a 30 de abril de 2020
Facultad de Economía	28 de febrero a 28 agosto de 2020
Facultad de Estudios Superiores Iztacala	18 de febrero a marzo de 2020
Facultad de Filosofía y Letras	4 de noviembre de 2019 al 16 de abril de 2020
Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia	26 de febrero a 17 de abril 2020
Facultad de Psicología	15 de febrero al 22 de mayo 2020

Fuentes de anexos 1-3: *Alterna* (2020), *El Financiero* (2020), *La Jornada* (2020), *Sin Embargo* (2020), *Once Noticias Digital* (2021), Gómez (2021), Ruiz (2021a, 2021b y 2020), Sánchez (2020a y 2020b). También se consultaron las páginas de Facebook <<https://www.facebook.com/ColectivaMatriz>> y <<https://www.facebook.com/mujeres.org.fi.unam>>.

Anexo 2

Paros estudiantiles contra la violencia de género en la UNAM durante 2021

<i>Facultad o escuela</i>	<i>Periodo</i>
Escuela Nacional de Trabajo Social	24 de marzo al 23 junio 2021
Facultad de Arquitectura	26 de marzo a 2 de septiembre de 2021
Facultad de Estudios Superiores Aragón	Mayo 2021
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	Marzo a junio de 2021
Facultad de Ingeniería	23 de abril a agosto de 2021
Facultad de Odontología	De 15 de abril a junio 2021
Facultad de Química	Del 13 al 21 de octubre de 2021
Facultad de Psicología	15 de febrero al 22 de mayo 2020

Anexo 3

Paros del profesorado de la UNAM por falta de pago durante la pandemia

<i>Facultad o escuela</i>	<i>Periodo</i>
Facultad de Ciencias	Febrero 2021/16 marzo-27 de marzo 2021
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	22 al 29 de marzo 2021
Facultad de Ingeniería	20 al 21 de marzo*
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	18 al 26 de marzo 2021
Facultad de Química	Paro indefinido (en marzo 2021)
Facultad de Medicina	22 de marzo al 5 de abril 2021
Facultad de Derecho	Paro indefinido (en marzo 2021)
Facultad de Contaduría	21 de marzo 2021
Facultad de Odontología	21 de marzo 2021
Facultad de Economía	21 de marzo 2021
Facultad de Estudios Superiores Iztacala	22 al 29 de marzo 2021 (carrera de Biología)/23 al 27 de marzo 2021 (carrera de Medicina)
Facultad de Estudios Superiores Aragón	23 de marzo al 7 de abril 2021

* Esta facultad estaba también en paro estudiantil por violencia de género

<i>Facultad o escuela</i>	<i>Periodo</i>
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	23 de marzo 2021
Escuela Nacional de Estudios Superiores Juriquilla	22 al 26 de marzo 2021
Facultad de Arquitectura	22 de marzo 2021-indefinido
Facultad de Psicología	23 de marzo 2021-indefinido
Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	23-26 de marzo 2021
Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción	23-29 de marzo 2021
Facultad de Artes y Diseño	23 de marzo 2021
Facultad de Estudios Superiores Acatlán	23 de marzo 2021
Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia	25 de marzo 2021

Anexo 4

Guía de entrevista semiestructurada

<i>Dimensión</i>	<i>Preguntas</i>
<i>Condiciones de los sujetos</i>	<ol style="list-style-type: none">1) Sexo (hombre-mujer)2) ¿Cuántos años tienes?3) ¿Qué carrera estudias?4) ¿Qué semestre estás cursando?5) ¿Con quién vives?6) ¿Qué escolaridad tiene tu madre? (si tiene estudios profesionales preguntar en qué).7) ¿Qué escolaridad tiene tu padre? (si tiene estudios profesionales preguntar en qué).8) ¿Tú, tu familia o alguien cercano han tenido la enfermedad covid-19?9) En casa, ¿quién es el principal sostén financiero?10) ¿En qué dispositivo electrónico realizas tus actividades académicas?11) ¿Ese dispositivo es de uso personal o compartido?12) ¿Tuvieron que contratar un servicio de internet para el trabajo en casa?
<i>Integración</i>	<ol style="list-style-type: none">13) Durante la pandemia, ¿cómo se han modificado tus actividades como estudiante universitario?14) ¿Qué características consideras que compartes con tus compañeros y compañeras de Universidad durante esta emergencia sanitaria?15) ¿Cuáles aspectos o factores consideras que han sido positivos para tu actividad estudiantil en este último año?16) ¿Qué situaciones consideras como adversas para tu actividad estudiantil, durante esta pandemia?17) Con la pandemia y la educación a distancia, ¿cómo se han trastocado tus relaciones de amistad, noviazgo, o bien con tus compañeros de clase?18) Durante este último año, ¿quiénes son las personas con las que has mantenido relaciones más cercanas (vecinos, amigos, compañeros de la escuela, familia, parientes)?
<i>Estrategia</i>	<ol style="list-style-type: none">19) Durante este periodo de pandemia, ¿cómo has enfrentado las dificultades que has experimentado como estudiante?

- 20) En esta pandemia ¿cuál ha sido tu prioridad? (por ejemplo, cuidar de tu familia, cuidar tu salud, mantener tus calificaciones altas)
- 22) ¿Consideras que hay alguna amenaza en esta pandemia que te impida continuar como estudiante?, ¿cuál?
- 23) ¿En qué redes sociales o plataformas has tomado tus cursos en este tipo de educación a la distancia?
- 24) ¿Has tenido dificultades con las redes sociales o plataformas en las que has tomado clase?
- 25) En el caso de cursar materias como talleres, prácticas o laboratorios, ¿cómo has tomado estos cursos (por ejemplo, con simuladores, con experimentos caseros)?
- 26) Si has desarrollado trabajos escolares en equipo ¿cuál ha sido tu experiencia?
- 27) ¿Cuáles son las estrategias que has adquirido para adaptarte a la educación en la pandemia?
- 28) ¿Cómo se transformaron tus rutinas como estudiante en la pandemia?
- 29) ¿Qué opinión tienes del trabajo de tus profesores durante esta educación a distancia?

Subjetivación

- 30) En este periodo de crisis sanitaria, ¿se modificó tu compromiso o expectativas como estudiante universitario? (¿de qué manera?, ¿cómo?)
- 31) ¿Cómo te ves en el futuro cercano?, es decir ¿cómo imaginas tu vida estudiantil o profesional al terminar la pandemia?
- 32) ¿Qué emociones has experimentado en el desarrollo de tus actividades como estudiante durante esta pandemia?
- 33) ¿Qué significa para ti ser estudiante universitario durante esta pandemia?
- 34) ¿Qué situaciones consideras han influido más en tu vida escolar durante la pandemia?
- 35) ¿Podrías hacer una reflexión o crítica a tu actividad como estudiante durante esta pandemia?
- 36) ¿Qué has aprendido en este periodo de pandemia como estudiante?
- 37) En las condiciones actuales, si pudieras elegir, ¿volverías a clases a la universidad o permanecerías en la modalidad a distancia?
- 38) En cuanto la pandemia se encuentre controlada, ¿cómo crees que será tu actividad escolar presencial?

Anexo 5

Matriz para la construcción de categorías de análisis

Nombre de la categoría:

Concepto sensibilizador:	
Pasaje de cada entrevista	Comentarios e intuiciones de las investigadoras

Siglas y acrónimos

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CBQS	Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud
CFMI	Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías
CIS	Centro de Investigaciones Sociológicas
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (hoy SECIHTI)
COVID-19	Coronavirus disease 2019 (enfermedad por coronavirus de 2019)
CS	Ciencias Sociales
CUAIEED	Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia
CU	Ciudad Universitaria
DGAPA	Dirección de Asuntos del Personal Académico
DGBSDI	Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
DGOAE	Dirección General de Orientación y Atención Educativa
ECOVIED	Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación

ENDUTIH	Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares
ENEO	Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia
ENES	Escuela Nacional de Estudios Superiores
ERE	Educación Remota de Emergencia
Espora Psicológica	Espacio de Orientación y Atención Psicológica
FAD	Facultad de Artes y Diseño
FCA	Facultad de Contaduría y Administración
FCPYS	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
FES	Facultad de Estudios Superiores
FFYL	Facultad de Filosofía y Letras
HA	Humanidades y Artes
IDH	Instituto de Desarrollo Humano
IESALC	International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IIS	Instituto de Investigaciones Sociales
INEGI	Instituto Nacional de Geografía e Informática
MADEMS	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
MEJOREDU	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
MOFFYL	Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras
OMS	Organización Mundial de la Salud
PDF	Portable document format

PISA	Informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes o Informe (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment)
PRODEP	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
PUCP	Pontificia Universidad Católica del Perú
PUF	Presses Universitaires de France
SARS-COV-2	Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (coronavirus de tipo 2 causante del síndrome respiratorio agudo severo)
SECIHTI	Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (antes CONACYT)
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNI	Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores
SUAYED	Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia
TAC	Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
UAM-X	Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

Las autoras

Yazmín Cuevas Cajiga. Licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la FFYL-UNAM. Profesora titular B en el área de Investigación Pedagógica de la licenciatura en Pedagogía-FFYL. Perteneció al SNI nivel I, del SECIHTI. Realizó una estancia de investigación en el Laboratorio de Educación, Políticas y Culturas de la Universidad de Lyon 2. Sus líneas de investigación son políticas de la educación básica y representaciones sociales y educación. Ha sido responsable de cinco proyectos de investigación colectivos (CONACYT, UNAM-PAPIME). Además, ha sido profesora invitada en proyectos de diferentes instituciones (Universidad de Oxford, Universidad del Estado de Arizona, IISUE-UNAM y UAM-X). Es miembro del comité editorial *Revista Cultura y Representaciones Sociales* (IIS-UNAM) y directora de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE). Entre sus publicaciones recientes están “Evaluación inclusiva en la universidad: retos y alternativas” (*Enfermería Universitaria*, 2024), “Representación social de la promoción docente del Sistema de Carrera 2019. Nuevo programa y viejos esquemas” (*Perfiles Educativos*, 2024), “Lo que los memes dicen sobre la educación virtual durante la pandemia por covid-19” (*Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2024). Correo electrónico: yazco24@gmail.com.

Catalina Gutiérrez López. Licenciada y maestra en Sociología y doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la FCPYS-UNAM. Profesora titular C en la UPN-Ajusco. Sus líneas de investigación son educación superior, cultura y representaciones sociales, escuelas normales y formación de docentes. Ha participado en diferentes investigaciones colectivas centradas en la educación, financiadas

por PAPIIT-UNAM, PRODEP y CONACYT. Ha sido ponente en diferentes eventos académicos, nacionales e internacionales, entre los que destacan el Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, el Congreso Latinoamericano de Sociología, la Conferencia Internacional de Representaciones Sociales y el Congreso Internacional de Sociología, ISA World Congress of Sociology. Entre sus publicaciones recientes están, en coautoría con Catalina Canedo, *Mi primer año como maestro* (INEE, 2016), *La reforma educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales* (FFYL, 2018) y *La reforma educativa 2013. Evaluación, política y actores* (Newton-UNAM, 2018), ambos coordinados por Yazmín Cuevas. Además, coordinó *Estudiantes de educación superior: experiencias, emociones y procesos formativos durante la pandemia por covid-19* (FFYL, 2024). Correo electrónico: cgtz@upn.mx.

Olivia Mireles Vargas. Licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la FFYL-UNAM. Investigadora titular B en el IISUE-UNAM. Profesora y tutora de la MADEMS, así como del programa de Posgrado en Pedagogía, UNAM. Pertenece al SNI nivel I, del SECIHTI. Sus líneas de investigación son el análisis del pensamiento de sentido común, la subjetividad de los actores educativos y representaciones sociales de los actores sobre objetos significativos en el mundo institucional (entre otros la excelencia o las reformas educativas) y procesos de formación docente de los profesores de la educación media superior en México. Ha sido responsable y corresponsable de proyectos de investigación colectivos (UNAM-PAPIIT). Es miembro del Comité Editorial del IISUE. Entre sus publicaciones recientes están “Representación social de la formación continua: profesores de secundaria en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana” (*Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2025); “La reforma del Marco Curricular Común para la educación media superior”, en Gabriela de la Cruz y Ana Gallardo (coords.), *La educación del sexenio 2018-2024. Miradas desde la investigación educativa*, (IISUE, 2024); coordinó *Estudiantes de educación superior: experiencias, emociones y procesos formativos durante la pandemia por covid-19* (FFYL, 2024). Correo electrónico: olivia.mireles@gmail.com.

*Integración, estrategias y subjetividad: estudiantes universitarios
en la educación remota de emergencia*

se publicó en noviembre de 2025.

En su composición se utilizó la familia tipográfica Sabón LT, diseñada por Jan Tschichold en 1964, y Gill Sans, diseñada por Eric Gill en 1928.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Enrique Saldaña Solís.