

CLASES VIRTUALES, DEMOCRATIZACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD: ESTUDIAR EN UBA Y UNGS DURANTE LA PANDEMIA

ESPACIO ABIERTO

VICTORIA MATOZO – victoria.matozo@gmail.com
Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s16668979/itolmpwn4>

DOI: <https://doi.org/10.62174/arg.2024.9958>

FECHA DE RECEPCIÓN: 8-3-2024

FECHA DE ACEPTACIÓN: 4-7-2024

Resumen

La educación virtual de emergencia durante la pandemia es analizada en este artículo a la luz de las desigualdades educativas de origen, la clase social y la desigualdad digital del estudiantado en los casos de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad General Sarmiento. Asimismo, se discute la virtualidad como política pública que permitió la inclusión educativa de nuevos sectores gracias a la deslocalización y la posibilidad de realizar otras tareas durante las clases.

Este trabajo da cuenta del impacto de políticas públicas como el Ingreso Familiar de Emergencia y la orientación al estudiante en la universidad dentro de los procesos de desigualdad educativa y digital durante la cursada virtual.

A partir de fuentes cuantitativas secundarias y entrevistas en profundidad se analiza la inclusión educativa a partir de la virtualización de la universidad.

Los principales resultados evidencian desigualdades digitales por clase social que marcan los procesos de inclusión y exclusión educativa durante la pandemia. Si bien frente a la virtualidad la falta de capital digital puede constituir un obstáculo para la inclusión educativa, los hallazgos dan cuenta de la existencia de oportunidades dada por el momento y la deslocalización de la tarea para estudiantes de clases populares que trabajan.

Palabras clave: pandemia, inclusión social, universidad, brecha digital, desigualdades educativas

VIRTUAL CLASSES, DEMOCRATIZATION AND EDUCATIONAL INCLUSION AT THE UNIVERSITY

Abstract

This article analyzes emergency virtual education during the pandemic related to educational inequalities of origin, social class and the digital inequality of the student body in the cases of the University of Buenos Aires and the General Sarmiento University. Likewise, virtuality is discussed as a public policy that allowed the educational inclusion of new sectors thanks to relocation and the possibility of performing other tasks during classes.

This work shows the impact of public policies such as the Emergency Family Income and student orientation at the university within the processes of educational and digital inequality during virtual classes.

Based on secondary quantitative sources and in-depth interviews, educational inclusion is analyzed based on the virtualization of the university.

The main results show digital inequalities by social class that mark the processes of educational inclusion and exclusion during the pandemic. Although in the face of virtuality the lack of digital capital can constitute an obstacle to educational inclusion, the findings show the existence of opportunities given for the moment and the relocation of the task for working class students.

Keywords: pandemic, social inclusion, university, digital divide, educational inequalities

636

1. Introducción

Durante los últimos años, y especialmente entre 2020 y 2022, se ha dado la masiva virtualización de todos los niveles educativos a escala mundial dado el contexto de encierro y aislamiento propiciado por la pandemia de COVID-19. Este nuevo escenario de crisis sanitaria aceleró el proceso de digitalización educativa que los centros educativos estaban llevando a cabo a fin de actualizar los modos de acceso a la educación y las estrategias de enseñanza-aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020).

La educación superior fue el nivel en el que menos iniciativas políticas fueron propuestas para garantizar la continuidad educativa. Si bien los motivos de este “olvido” por parte de los Estados y la sociedad civil pueden ser múltiples (no

obligatoriedad del nivel, enfoque en la infancia durante la crisis sanitaria, adultez de los estudiantes de nivel superior, etc.), existen dos supuestos en los que se apoya el menor interés sobre universidad y clases virtuales que enmarcan este artículo.

Por un lado, esta falta de atención presupone un mayor acceso del estudiantado universitario y superior a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en comparación a otros niveles que fueron dotados en el pasado (bajo programas del Modelo 1:1¹) y durante la pandemia con mayor equipamiento tecnológico y políticas focalizadas (Rivoir y Morales, 2021). Si bien se reconoce una brecha digital que forma parte de las desigualdades preexistentes a la pandemia, la misma no suele ser problematizada en el nivel superior con tanto énfasis como en los demás niveles educativos (Di Piero y Miño, 2020).

Por otro lado, la posibilidad de que ante la crisis económica, la pérdida de empleo que golpeó más fuertemente a los sectores más vulnerables (Benza, Dalle y Maceira, 2022) y la obligatoriedad de “quedarse en casa”, nuevos actores sociales tomen este período como una oportunidad para educarse, lo que podría ser parte del crecimiento de la matrícula educativa en épocas de crisis². Esto ocurre especialmente en países como la Argentina en donde la educación pública de nivel superior es gratuita y no tiene exámenes de admisión para ninguna carrera.

Este artículo examina desde la perspectiva de los estudiantes la posibilidad de inclusión educativa en dos universidades argentinas a partir de las clases virtuales dictadas durante el periodo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)³

¹ El Programa Conectar Igualdad por ejemplo fue la política pública de “una computadora por alumno” de mayor masividad en Argentina que entre el año 2010 y 2018 entregó más de 6 millones de netbooks a estudiantes y docentes de nivel medio.

² Fuente: Secretaria De Políticas Universitarias (2022) Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022. Ministerio De Educación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_-_ok.pdf

³ Decreto 297/2020. Fuente:
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO)⁴. Partiendo de los dos supuestos expuestos nos preguntamos si la virtualidad constituye un obstáculo para los estudiantes con menor acceso y disponibilidad de tecnologías o si por el contrario es una oportunidad dada la deslocalización y flexibilidad de la cursada que puede mantenerse junto a otras ocupaciones en un momento histórico que les obliga a pausar algunas actividades laborales y sociales. En este sentido, ¿la virtualidad fomenta la democratización en la educación superior o excluye a los sectores más vulnerables exigiendo una adaptación digital repentina?

2. Antecedentes

La educación virtual en la Universidad ha tenido un desarrollo ininterrumpido en la Argentina desde las primeras carreras de grado online propuestas por la Universidad de Quilmes en 1999, hasta el desarrollo de numerosas iniciativas a nivel nacional en universidades públicas (Guido y Versino, 2012). Sin embargo fue con el cierre de todas las instituciones educativas nacionales a partir de la pandemia de COVID-19 que la educación superior se vio obligada a instaurar la virtualidad como el único sistema de cursada durante los años 2020 y 2021.

638

En este contexto la emergencia de desigualdades digitales se sumó a desigualdades sociales preexistentes y, en el ámbito educativo, a las Desigualdades Educativas de Origen (DEO) (Mellizo-Soto, 2014; Carabaña, 2018). Estas últimas han sido analizadas por Raymond Boudon (1973) identificando dos dimensiones principales. Una primera dimensión de recursos materiales y económicos, y una segunda dimensión de recursos culturales. Es dentro de estas desigualdades sociales y educativas, que la desigualdad digital se hace presente en la trayectoria escolar y la trayectoria digital (Yansen y Zukerfeld, 2013) de los individuos, como un recurso material (posesión de TIC) y cultural (capitales necesarios para usar y aprovecharlas).

⁴ Decreto 125/2021. Fuente:
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/241290/20210228>

La relación entre la desigualdad digital y las clases sociales han sido estudiadas demostrando que a partir de la clase de origen, los jóvenes heredan actitudes y usos digitales (Gewarc Barujel et al., 2017) y poseen cierto capital tecnológico (Lago Martínez et al., 2017 y Casillas et al., 2014) que junto con el nivel educativo es un predictor del uso de Internet (Livingstone y Helsper, 2007). Este capital digital (Ragneda, 2017) se apoya en la perspectiva bourdiana de la reproducción de clase (Bourdieu y Passeron, 2014) y la teoría de los capitales (Bourdieu, 1988). Sin embargo, la posición *offline* y *online* de los individuos ha evidenciado relaciones bidireccionales (Van Deursen et al., 2017), así como los usos en individuos de la misma clase social han mostrado resultados desiguales (Lago Martínez, 2015) dando cuenta que las desigualdades socioeconómicas y de capital cultural no son suficientes para explicar las desigualdades digitales, históricamente abordada a partir del concepto de brecha digital.

La brecha digital surgió como una diferencia entre los conectados y no conectados al interior de los países (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2003). Estas categorías binarias fueron duramente criticadas desde sus inicios, pero el concepto de brecha fue teórica y metodológicamente utilizado en la investigación sobre desigualdades digitales. Por un lado, se reconoció la importancia de obtener información sobre el grado de acceso y disponibilidad de TIC en la población, pero por otro lado se puntualizó en la necesidad de colocar los estudios de desigualdad digital dentro de un contexto teórico más amplio (DiMaggio et al., 2001, 2004) que indague sobre el impacto de estas brechas dentro del resto de las desigualdades sociales (Helsper, 2012; Ragneda y Muschert, 2018; Van Dijk, 2005). De esta forma, el estudio de las desigualdades digitales se relacionan con la brecha digital de primer orden en relación al acceso (Camacho, 2005), de segundo orden en relación a los usos (Di Maggio et al., 2001) y habilidades (Van Deursen, Helsper y Eynon, 2016), y finalmente en relación a la tercera brecha digital oportunidades (Van Deursen y Helsper, 2015) de acumulación de capital digital.

En definitiva, el estudio de las desigualdades digitales durante la pandemia, debe ser realizado a la luz de las desigualdades preexistentes. Ya superados los planteos binarios entre nativos e inmigrantes digitales (Prensky, 2001), las desigualdades

digitales se presentan como vínculos y relaciones entre grupos. A partir de esta perspectiva Ellen Helsper (2016) desarrolló una teoría de la relatividad social de la desigualdad digital a partir de la teoría de la privación relativa. Esta teoría considera que la exclusión de los individuos dependerá de lo que su contexto social considere “estar incluido”. Esta medida relativa enfatiza la construcción subjetiva y contextual de la exclusión, y se relaciona con las representaciones sociales: una perspectiva situada de sentido común que crea un saber en el cual “se intersectan lo psicológico y lo social” (Jodelet, 1986, p. 473).

Por lo anteriormente expuesto, dentro de las clases virtuales en educación superior la inclusión digital estará mediada por la DEO de los estudiantes, la definición contextual dentro de la universidad del concepto de inclusión y el capital digital del individuo. Es en este sentido que las diferencias entre universidades condicionarán la misma definición de inclusión educativa y digital junto con las características del alumnado que reciban.

En este trabajo se analizan los estudiantados de la Universidades de Buenos Aires (UBA), perteneciente a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y la Universidad General Sarmiento (UNGS), perteneciente a Malvinas Argentinas Provincia de Buenos Aires. Territorialmente ambas instituciones comparten alumnado, pero la mayor diferencia reside en la segregación educativa de la cual son parte.

Por un lado la UBA es la universidad más prestigiosa de la Argentina, *alma mater* de cuatro de los cinco premio nobel del país, diecisiete presidentes y numerosas personalidades de la cultura y la política argentina⁵. Le precede cierta fama de exigente y es la universidad con mayor cantidad de alumnado a nivel nacional. Fundada en 1821 es considerada por *QS World University Rankings*⁶ como una de las mejores 8 universidades latinoamericanas.

⁵ <https://www.uba.ar/datosuba>

⁶ <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings>

Por otro lado, la UNGS fue fundada más de 100 años después (1993) en el segundo momento de expansión del sistema universitario en el conurbano bonaerense (1989-1995), enfatizando la vinculación con el entorno en el cual se insertan (Del Valle, Perrotta, y Suasnabar, 2022). Tiene como objetivo proveer cobertura educativa a población vulnerable reduciendo así las asimetrías de origen (Accinelli y Macri, 2015), vinculado directamente con la DOE de los estudiantes.

Analizada en los diferentes niveles, la segregación del sistema educativo argentino se basa en desigualdades socioeconómicas dividiendo a los estudiantes en diferentes circuitos educativos con desiguales experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Krüger, 2019).

El acceso libre y gratuito a la universidad pública en nuestro país, ha permitido el ingreso de sectores populares que, con la obligatoriedad de la educación secundaria (Ley de Educación Nacional N°26.206/06) y la apertura de universidades en el conurbano como la UNGS se vieron implicados en un proceso de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011). El fracaso y el abandono universitario (concentrado en los primeros años de cursada) en la clase trabajadora opacan la democratización universitaria exponiendo una brecha de clase. Si bien en Argentina no hay restricción en el acceso a educación superior, la desigualdad de clase opera solapadamente ya que la selectividad en el acceso a los niveles educativos superiores opera en otro momento del tránsito entre niveles educativos.

Es en este sentido que a partir del análisis de clase y la segregación educativa en estas dos universidades, nos preguntamos ¿Cómo inciden las desigualdades digitales en la cursada en época de pandemia? ¿La virtualidad es una oportunidad o un obstáculo para cursar?

3. Metodología

En este trabajo se utilizó una metodología mixta (Morse, 2003) en la cual el hecho social es construido a partir de distintos niveles analíticos. En este caso, la estrategia cuantitativa se agrega al método de mayor relevancia (en este caso cualitativo,

compuesto por entrevistas en profundidad) para aportar información al fenómeno estudiado.

Las fuentes de información cuantitativa son secundarias y corresponden a los últimos censos disponibles de la UBA (2016) y la UNGS (2019). Dichas fuentes ofrecen información sobre la caracterización socioeducativa del alumnado de cada institución. Variables como el nivel educativo de padres y madres de los ingresantes, ocupación de los estudiantes y otros indicadores sociodemográficos son de especial interés para establecer comparaciones entre los estudiantes de ambas instituciones.

Si bien ambos censos difieren en cuanto al año de realización, la población estudiantil que se analiza⁷ y el tipo de preguntas que contienen, son la única fuente oficial de información disponible hasta el momento. Para llevar a cabo una comparación significativa, se implementó un proceso de armonización que implica varias etapas. En primer lugar, se incluyeron variables comunes en ambos censos, como el nivel educativo de los padres. Luego, se estandarizaron las variables que tenían categorías diferentes, como la ocupación de los estudiantes. También se han imputado valores faltantes, por ejemplo, la zona de procedencia en el caso del censo de la UBA. Finalmente, se matizan los resultados expuestos en función de las diferencias en la población de cada fuente de datos. Esta armonización permitirá realizar consideraciones generales para luego profundizar en el análisis mediante fuentes primarias, las cuales constituyen el campo principal de esta investigación.

Las fuentes de información cualitativas utilizada en este trabajo se componen de entrevistas en profundidad a 16 estudiantes de Comunicación de ambas universidades siguiendo el criterio que hasta el momento los mismos hayan cursado más del 50% de la carrera de manera virtual a causa de la pandemia. La elección de la carrera obedece a una decisión metodológica basada en un uso intermedio de las TIC durante la misma. Si bien existen carreras donde el uso de computadoras es

⁷ El censo UBA analiza el alumnado ingresante al Ciclo Básico Común y el de la Facultad de Ciencias Sociales por separado, mientras que el censo de la UNGS ofrece resultados de los estudiantes de toda la universidad.

imprescindible para realizar trabajos (como Sistemas, Programación, etc.), y disciplinas donde el cursado podría prescindir de la tecnología para su cursado (Historia, Filosofía, etc.), esta carrera se encontraría en un lugar intermedio entre ambos polos. Comunicación exige -especialmente en sus talleres audiovisuales- el uso de herramientas digitales de edición de audio y video que forman parte del currículo de diferentes asignaturas.

Las entrevistas se realizaron bajo un enfoque biográfico (Muñiz Terra, 2012) y fueron analizadas temáticamente (McQueen et al., 1998; Mayring, 2000). Asimismo, los entrevistados fueron clasificados en tres clases sociales utilizando el esquema EGP creado por Goldthorpe y colaboradores (Erikson, Goldthorpe y Portocarero, 1979) colapsada en tres grandes clases: de servicios, intermedias y trabajadora. Para dicha clasificación se utilizó como variable la ocupación de padre y madre a fin de obtener la clase de origen del estudiante, excepto que el mismo tuviera su propio hogar. La clase de servicios se compone de ocupaciones como profesionales, directivos y técnicos superiores mientras que las clases intermedias están formadas por oficinistas, trabajadores de servicios y fuerzas de seguridad, comerciantes y técnicos de nivel inferior, y finalmente la clase trabajadora se compone de trabajadores manuales y agrarios.

643

4. Resultados

4.1. Trabajar y estudiar online

Partiendo de la segregación educativa, ambas universidades reciben un estudiantado diferente en términos de clase social, empleo y nivel educativo del hogar.

Los resultados de los censos de la UBA y la UNGS dan cuenta que 71,73% de los ingresantes al Ciclo Básico Común (CBC) de la UBA no trabajan, mientras que el 50,74% de los estudiantes de la UGS están ocupados e incluso el 23,2% es el principal sostén económico del hogar. Esta diferencia en la centralidad del trabajo dentro de la cotidianidad de los estudiantes, es evidenciada en el análisis cualitativo como una preocupación especialmente para los estudiantes de clase

trabajadora de la UNGS que afirman priorizar el trabajo sobre el estudio especialmente en el momento histórico analizado.

(Prefiero el trabajo porque) a fin de mes siempre estamos cortos de guita (dinero)
(Felipe, UNGS, clase trabajadora).

Asimismo, varios estudiantes de este mismo grupo afirmaron haber cobrado el Ingreso Familiar de Emergencia⁸ (IFE) durante la pandemia, política pública cuyo objetivo fue aminorar el impacto de la pandemia en los sectores económicamente más vulnerables (desocupados, empleos informales, etc.). Si bien los estudiantes de la UBA que se definen como trabajadores informales o desocupados también podrían haber cobrado este ingreso, ninguno lo hizo.

Salió el Ingreso Familiar de Emergencia, el IFE, y yo al no tener un ingreso lo pude cobrar, mi novio al estar trabajando en blanco no. Accedí a él y fue una gran ayuda. Lo cobré dos veces, no llegue a cobrar la tercera vez. Se estiraba, se estiraba... al principio estábamos bien porque fuimos y nos abastecimos (Silvina, UNGS, clase trabajadora)

A mí me toco, por suerte me toco (el IFE). (...) Fue una ayuda (...) Estuvo bien porque sirvió. Invertí en materia prima (para su taller). Íbamos comprando e íbamos guardando (Felipe, UNGS, clase trabajadora).

Si bien el IFE fue un apoyo económico ante la situación de crisis económica suscitada por la pandemia, esto no significaba el abandono del trabajo sino un complemento a dicho ingreso en la mayor parte de los casos, con lo cual la continuidad en la formación universitaria se superponía frecuentemente con actividades laborales. Este aspecto, si bien se repite mayormente en los estudiantes de la UNGS, es

⁸ Medida excepcional implementada por el Gobierno argentino mediante el Decreto 310/2020 durante la pandemia por Covid-19. Este ingreso de emergencia estuvo destinado a la población más vulnerable y consistió en un monto de \$10.000 (pesos argentinos) en su primera (abril-mayo 2020), segunda (junio-julio 2020) y tercera edición (agosto-septiembre 2020). Una cuarta edición de \$18.000 está prevista para el año 2021. Los destinatarios fueron personas entre 18 y 65 años desocupadas, que se desempeñen en la economía informal, empleados de casas particulares y monotributistas sociales, A y B. Es compatible con otro tipo de asistencias y destinado a ciudadanos y extranjeros con residencia legal en el país. Para más información del IFE consultar en: <http://observatorio.anses.gob.ar/archivos/documentos/Boletin%20IFE%20I-2020.pdf>

compartido por los estudiantes de clase trabajadora de la UBA: “Cuando voy a trabajar a la mañana y tengo clase, pongo la clase en el celular y mientras sigo” (Zaynab, UBA, clase trabajadora).

En ambas instituciones la virtualidad permitió a estudiantes de esta clase social aumentar su carga horaria de cursada o incluso regresar al estudio (luego de períodos de discontinuidad) combinando la actividad académica con otras responsabilidades cotidianas.

Este es el momento, no tengo que ir, lo puedo hacer desde casa, es ahora o nunca. (...) el laburo, las nenas, la casa... El tema de no tener que salir, de hacerlo desde acá (Pía, UNGS, clase trabajadora).

Estoy re chocha así, estoy re cómoda. (Con la presencialidad) no sé qué haría con el trabajo (...) no quisiera volver... sólo por el trato social (Carla, UBA, clase trabajadora).

Los estudiantes de clase trabajadora de ambas universidades aprovecharon la posibilidad de la virtualidad para realizar actividades laborales, tareas de cuidado o domésticas. Pero la multitarea no es propia de esta clase social. Los estudiantes de clases intermedias y clase de servicios dan cuenta de otro tipo de actividades mientras cursan de manera virtual, la mayoría relacionadas con la actividad lúdica o la dispersión.

Por ahí estaba acá en mi habitación, escuchaba la clase y no se.... no hice la cama y me pongo a hacer la cama, o estoy haciendo otra cosa... a mí me pasa que escucho mejor si estoy dibujando (Daniela, UNGS, clase de servicios).

En esta investigación se registraron más casos de estudiantes de la UNGS provenientes de clase trabajadora que trabajaban y cursaban al mismo tiempo, mientras que sus compañeros de clases intermedias y de servicios realizaban actividades lúdicas (como dibujar en el caso de Daniela). En este sentido la diferencia en el tipo de multitareas realizadas durante el cursado virtual radica en la desigualdad de clase. Retomando la segregación educativa universitaria en Argentina y tomando en cuenta que la UBA se compone mayormente de estudiantes

provenientes de hogares más privilegiados (de clase de servicios) en comparación a la UNGS, la mayoría de los testimonios de estudiantes UBA describieron la realización actividades no laborales durante las clases (ordenar, desayunar, etc.)

4.2. Desigualdades educativas y digitales: más allá del acceso

Establecida la segregación educativa universitaria, la misma es evidenciada en los censos analizados (UBA, 2016; UNGS, 2019) a partir de las DEO de los estudiantes. Estas desigualdades tienen su origen en el capital educativo y cultural heredado (Bourdieu, 1988), conceptualizada en el nivel educativo de los padres.

Los censos analizados dan cuenta que el nivel educativo es mayoritariamente Universitario o superior completo en madres (34.04%) y padres (25,44%) entre los ingresantes de la UBA, seguido del secundario completo (22,77% y 23,79% respectivamente). Por su parte la mayoría de estudiantes de la UNGS provienen de hogares con madres de nivel educativo secundario completo (22,57%) y padres con secundaria incompleta (23,34%), ubicándose en segundo lugar la escuela primaria completa para madres (18.91%) y el secundario completo para padres (20.48%). Estas diferencias dan cuenta de una universidad orientada a un estudiantado con mayor capital educativo, la UBA, y un estudiantado con menor conocimiento del nivel superior en cuanto a clima educativo del hogar, la UNGS.

Las diferencias del capital educativo y cultural dentro de cada universidad son notorias en las entrevistas, especialmente al referirse a las evaluaciones virtuales en comparación a las presenciales. Por un lado, los estudiantes de clases intermedias y trabajadora encuentran los parciales domiciliarios complejos, con preguntas y términos que pertenecen a un campo desconocido, el académico.

Me costó horrores. Eran muchas preguntas muy rebuscadas (...) yo sé todo, si a mí me toman yo lo sé. Pero en el trabajo me saque un 5 y no la pude promocionar (...) hay cosas que por ahí no entiendo de la Universidad, palabras, o por ahí yo creo que es más fácil, es más simple y es por otro lado (Pía, UNGS, clases intermedias).

Por otro lado, los estudiantes de clase de servicios dan cuenta de cierta comodidad con el formato de evaluación y exhiben estrategias diversas sobre cómo abordar

dicho momento, las cuales incluyen copia y consulta del material durante el mismo, propiciadas por la virtualidad.

Lo armaron muy bien para el hecho de poder ver quien estudiaba y quién no. En el primer parcial me sorprendí de haber aprobado porque literal me copie de todo, me copie literal. Me dijeron 'bueno, están bien los conceptos pero vimos que copiaste y pegaste, no es lo que queremos'. (...) (Existe la) ventaja de que podés chequear o consultar (Daniela, UNGS, clase de servicios).

En los dos testimonios expuestos, que describen las estrategias educativas de los estudiantes y como los mismos se adaptan a la educación virtual, las DEO de Daniela y Pía emergen en las dificultades y ventajas que experimentan durante las evaluaciones. Mientras que para Daniela es menos rigurosa de lo que esperaba, para Pía fue más exigente dando. En este sentido, la universidad exige un nivel académico superior al que Pía está acostumbrada pero que es esperable para Daniela.

Asimismo, las desigualdades digitales dentro de la universidad se apoyan en desigualdades preexistentes como las DEO, a partir de las cuales se conforma el capital digital de los individuos. Este tipo de capital transfiere lo acumulado de los cinco capitales planteados por Bourdieu en el ámbito digital, actuando como un capital puente que se ubica entre las actividades *online* y *offline* del individuo (Ragnedda, Ruiu, y Addeo, 2020). De esta forma, aquellos estudiantes de las clases sociales menos privilegiadas y con menor acumulación de capitales, tendrán un menor capital digital del cual valerse a la hora del cursado virtual como dan cuenta las entrevistas.

El Word no existía en mi vida, me instalé el Excel también...El Adobe Acrobat.... Lo que si me tuve que familiarizar con el tema del Drive del celular eso me costó bastante aprenderlo, por el tema de guardarlo, subirlo, de compartirlo (Pía, UNGS, clases intermedias)

Estuvimos usando Adobe Premier, pero todos los tutoriales que nos pasaron y que nos enseñaron... con el profesor mismo. Había algunos que no tenían ni idea de nada. Yo lo aprendí a usar el año pasado igual, pero yo me doy maña. (...) Yo ya lo tenía en la compu (el software) pero ellos mandan todo (Daniela, UNGS, clase de servicios).

Mientras que los estudiantes de clase trabajadora tuvieron dificultades al usar Word, los estudiantes de clase de servicios se valieron de distintas estrategias para aprender nuevos software, incluso los tenían instalados previamente en sus computadoras. Esta diferencia en la posibilidad de resolver dichos obstáculos, ingeniarse o “darse maña”, da cuenta de la desigualdad en el acceso, uso y aprendizaje digital que tiene su origen en las desigualdades de la estructura social, de la cual emana el capital digital individual.

Es interesante destacar que mientras para algunos el capital digital puede identificarse como una mera dificultad o una ventaja, para otros puede incluso significar la discontinuidad educativa dada la imposibilidad de acceder a la plataforma utilizada para el cursado virtual. “El zoom nunca lo entendí. (...) El triple B... era un quilombo. Me di de baja a una materia por esa plataforma” (Felipe, UNGS, clase trabajadora).

Hasta aquí se expusieron las desigualdades educativas y digitales del estudiantado de ambas universidades en relación a la clase social de los mismos. Pero en relación a los procesos de inclusión educativa, ¿Cómo responde la universidad frente a dicha desigualdad?

648

4.3. La necesidad de cercanía institucional y espacial

El inicio de la cursada virtual en ambas universidades fue complejo para los estudiantes dado que el período del ASPO dispuesto mediante el DNU 297/2020 comenzó el 20 de marzo de 2020, coincidiendo con el inicio del ciclo lectivo. Los estudiantes afirman que se encontraron perdidos en la primera semana de clases, al desconocer en qué momento comenzaría la cursada, cómo se implementaría la virtualidad, a partir de qué plataformas y muchos sin tener todavía contacto con la facultad o los profesores.

En el caso de la UNGS los canales virtuales propios de la facultad como la página web, los correos electrónicos enviados y las redes sociales oficiales son reconocidos positivamente por los estudiantes como mecanismos de interacción. Este apoyo

institucional es especialmente destacado por los estudiantes pertenecientes a la clase trabajadora, siendo identificado como canales de menor utilidad para sus pares de clases más aventajadas: “No los necesité yo. Pero siempre estaban comunicando, informando cosas” (Daniela, UNGS, clase de servicios).

El mayor reconocimiento sin embargo ha sido para el Departamento de Orientación Estudiantil, cuya actividad se orienta a la inclusión de estudiantes que no estén familiarizados con la universidad. Dicho departamento es conocido por todo el estudiantado, y valorizado como un espacio de ayuda para quienes se encuentran más perdidos ante el ámbito universitario y las exigencias de la educación superior.

Orientación estudiantil en la UNGS para mi es lo mejor. Te orientan una barbaridad. Vas ahí y salís como... la mente abierta. Da mucho resultado para explicar, porque algunos te explican viste con palabras difíciles para que vos no entiendas, porque uno no conoce los modismos de las palabras universitarias (Felipe, UNGS, clase trabajadora).

Esta situación no ocurre en la UBA, en donde las quejas a los canales institucionales se replican a la hora de evaluar la actividad de la universidad y la facultad en relación al apoyo y orientación al estudiante. Las iniciativas de ayuda que emergieron en esta institución partieron de organizaciones políticas y estudiantiles que forman parte de los mismos (militantes) que crearon grupos de Whatsapp, instructivos para ingresantes y brindaron asesoría remota: “En ese sentido me ayudaron los chicos del Centro de Estudiantes que me calmaron, yo estaba con una crisis que no entendía el campus. Nadie te explica cómo funciona ni que es” (María, UBA, clase de servicios).

Si bien la UBA también tiene una Dirección Técnica de Orientación al Estudiante, la misma es desconocida por sus estudiantes –no fue nombrada en ninguna entrevista– y no tiene la misma difusión que en la UNGS.

Por otro lado, la UNGS dispuso para sus estudiantes aplicaciones y plataformas que no requerían conexión a internet para acceder a materiales y utilizar el campus virtual, facilitando así la conectividad entre aquellos estudiantes sin acceso a la red o con acceso intermitente.

[Existía] una aplicación especial de la universidad para que no gaste datos. (...) La UNGS había hecho la plataforma de los libros que no consume datos, el aula virtual que no consume datos, eso fue muy bueno y había compañeros que estaban muy conformes por eso (Felipe, UNGS, clase trabajadora).

Disponer de una plataforma virtual que no utiliza conexión a internet para funcionar mitigó los costos de acceso a la educación remota de emergencia durante este período.

Finalmente, es menester destacar que varios estudiantes de la UNGS han pasado por la UBA antes de definirse por la primera, señalando como negativas diferentes experiencias en las cuales la falta de acompañamiento suscitó un desgaste y posterior abandono universitario.

La UBA es un multiverso (...) En la UNGS yo sé que soy Felipe, en la UBA yo me sentía un número. En la UNGS querés sacarte una duda y hay un horario para hablar con el profesor vas a su oficina y te sacas la duda. Y en la UBA es muy difícil, porque es un montón de gente, un montón de alumnos... los textos son más complicados. No hay mucho *feedback* entre alumnos (Felipe, UNGS, clase trabajadora).

Arranque Comunicación en la UBA y me mató el viaje, eran 2 hs de ida, 2 hs de vuelta y por eso tomé la decisión de pasarme de universidad. (...) Llamale prestigio, porque todo el mundo habla de la UBA, y porque de chica siempre escuchaba que alumnos de mi mamá estaban estudiando en la UBA (...) Me frustró bastante porque una materia de la UBA acá en la UNGS se desglosa en 3 materias...había cosas que yo ya había visto (Daniela, UNGS, clase de servicios).

Los dos testimonios citados exponen una diferencia de clase, en la cual el estudiante de clase trabajadora siente una mayor complejidad en la UBA, la cual es revalorizada por la estudiante de clase de servicios ya que en la UNGS dicha dificultad, entendida como un valor, se desglosa en varias materias. Asimismo el estudiante de clase trabajadora señala la dificultad de la UBA en cuanto a la relación con docentes y al ser reconocido, aspecto que la estudiante de clase de servicios no comenta.

Los estudiantes de UNGS de todas las clases sociales analizadas que concurrieron a la UBA, consideran que dicha universidad es más prestigiosa, pero también la

identifican como una institución más expulsiva. Y si bien esta última característica es parte del cambio hacia la UNGS de gran parte de los estudiantes de clase trabajadora, estudiantes de clases de servicios e intermedias situados en lugares aledaños a la UNGS se decantan por la misma por el largo trayecto hacia las sedes de la UBA (“el viaje”).

Para muchos estudiantes que tuvieron la UBA como opción, el viaje es una desventaja que tuerce la decisión final de anotarse en la UNGS: “Quise estudiar en la UBA, pero como tenía mucho viaje, mucho tiempo... justo la UNGS tenía la carrera que quería estudiar, y estaba cerca de casa” (Silvina, UNGS, clase trabajadora).

Un dato relevante es el de la zona de residencia de los estudiantes registrado en la UNGS: el 71,15% proviene de distritos cercanos al campus universitario, Malvinas Argentinas, San Miguel y José C. Paz (Partidos que hasta 1995 conformaban General Sarmiento). Este dato se completa con el objetivo de creación de la universidad de proveer educación superior a la población del Partido.

5. Discusión y conclusiones preliminares

651

Los resultados de este trabajo no arrojaron un reconocimiento estudiantil de políticas educativas específicas que permitan elucidar el impacto de las mismas en el total del alumnado entrevistado, aunque se reconoce la virtualidad como un recurso que permitió aumentar el cursado por la deslocalización y la posibilidad de multitarea (cursar y trabajar o realizar tareas de reproducción hogareña) especialmente para la clase trabajadora. Sin embargo, un emergente de este estudio fue la importancia de las políticas económicas y programas específicos dentro de cada universidad que forman parte de los procesos de inclusión analizados en este artículo.

En este sentido, las múltiples referencias a la ayuda económica que representó el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) para los estudiantes de clase trabajadora de ambas universidades da cuenta de la centralidad del capital económico en la continuidad educativa. Si bien esta política pública no está orientada a estudiantes, el impacto en los mismos devela la importancia de establecer políticas de equidad

educativa que impacten en los criterios en los que se legitiman las desigualdades (Molina Derteano 2009; 2015). Atender las desigualdades sociales para fomentar la inclusión de los sectores más vulnerables sería el camino para romper con la “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011) y achicar la brecha de clase persistente en la educación superior.

Asimismo, la aplicación de la UNGS que permite el acceso sin conexión al campus virtual se sumó a otras iniciativas universitarias (como la gratuidad, el acceso libre, etc.) que buscan “igualar” la educación desde el acceso, resultando en mayores desigualdades al interior de las instituciones educativas para los sectores más vulnerables (Martínez García, 2017). Es así como muchos de los estudiantes entrevistados consiguieron acceso a las TIC pero no pudieron sortear los obstáculos de las plataformas de aprendizaje, los softwares específicos o los formatos requeridos en el procesador de textos Word. El capital digital de estos estudiantes no era suficiente para realizar las tareas requeridas por la universidad. En otras palabras, las brechas digitales de segundo (uso y habilidades) y tercer orden (objetivos y metas) en relación a la clase social, y el segundo aspecto de las DEO referida a los recursos culturales (Boudón, 1973) emergieron en la imposibilidad de inclusión.

En relación a lo anterior, la disposición de cada universidad frente a estas problemáticas y a la inclusión se vio plasmada en los dispositivos de orientación y ayuda al estudiante que desplegaron durante la pandemia. Mientras que la UNGS fortaleció su departamento de Orientación Estudiantil, la UBA delegó informalmente estas funciones en la actividad política y militante de la facultad. El seguimiento de los estudiantes por parte de la UNGS fue valorizado positivamente por los estudiantes entrevistados y, al comparar con la UBA, focalizaron en el aspecto de sentirse reconocidos. El lema de la UNGS, “estudiar es tu derecho”, podría sintetizar esta actitud frente al alumnado del departamento como dispositivo de retención e inclusión.

Partiendo de los testimonio de clase trabajadora respecto a los obstáculos en el acceso, uso y el cumplimiento de objetivos (las tres brechas digitales) durante las

clases virtuales y la necesidad de acudir a una fuente institucional de consulta, los dispositivos de inclusión digital podrían aumentar y/o fortalecerse al encontrarse con mayor población de esta clase social. En este trabajo se constató que la orientación al estudiante funcionó mejor en la UNGS donde la población es mayormente proveniente de hogares no universitarios que en la UBA donde ocurre lo contrario. Por lo tanto, la decisión de fortalecer (o no) los sistemas de apoyo para la inclusión digital de los estudiantes durante la etapa de educación virtual de emergencia podría estar relacionada a la diferente proporción de clase trabajadora así como los fundamentos político-educativos de creación de cada institución. Esta hipótesis abre líneas de investigación futuras sobre democratización y universidad que indaguen la relación entre el *ethos* de los centros educativos y la composición por clase de la población estudiantil que reciben, su permanencia y éxito académico.

¿Cómo se cita este artículo?

MATOZO, V. (2024). Clases virtuales, democratización e inclusión educativa en la universidad: estudiar en UBA y UNGS durante la pandemia. *Argumentos. Revista de crítica social*, (30), 635-658. [link]

653

Bibliografía

Accinelli, A. y Macri, A. (2015). La creación de las universidades nacionales del conurbano bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales. *RAES. Revista Argentina de Educación Superior*, (11), 89 - 95.

Benza, G., Dalle, P. y Maceira, V. (2022). Estructura de clases de Argentina (2015-2021): efectos de la doble crisis prepandemia y pandemia en el empleo, los ingresos y los gastos de los hogares. En P. Dalle (Comp.), *Estructura social de Argentina en tiempos de pandemia: Efectos de la doble crisis y recomposición social en disputa* (pp. 10-46). Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Boudon, R. (1973). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. John Wiley & Sons.

- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2014). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Camacho, K. (2005). La brecha digital. En A. Ambrosi, V. Peugeot y D. Pimienta (Coords.), *Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*, (pp. 157-183). C & F Éditions.
- Carabaña, J. (2018). ¿Menguará la escolarización cuando crezca el empleo? *Revista Española de Sociología*, 27(1), 109-112.
- Casillas, M. A., Ramírez Martinell, A., y Ortiz Méndez, V. (2014). El capital tecnológico, una nueva especie del capital cultural: Una propuesta para su medición. En A. Ramírez Martinell y M. A. Casillas Alvarado (Comps.), *Háblame de TIC: Tecnología Digital en la Educación Superior* (pp. 23-38). Brujas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2003). *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2354-caminos-sociedad-la-informacion-america-latina-caribe>
- Decreto 11/2022. Programa Conectar Igualdad. 11 de enero de 2022. Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/355000-359999/359465/norma.htm>
- Del Valle, D., Perrotta, D. y Suasnabar, C. (2022). La universidad argentina pre y post pandemia: Un balance de las políticas recientes y los desafíos de la reforma ante un nuevo escenario. *Estudios Críticos del Desarrollo*, 20(11), 31-105.
- Di Maggio, P., Hargittai, E., Celeste, C. y Shafer, S. (2001). *From the 'Digital Divide to 'Digital Inequality': Studying Internet access as penetration increases*. (Working Papers N°15). Center for Arts and Cultural Policy Studies, Princeton University. https://digitalinclusion.typepad.com/digital_inclusion/documentos/digitalinequality.pdf

DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C. y Shafer, S. (2004). From Unequal Access to Differentiated Use: A Literature Review and Agenda for Research on Digital Inequality. En K. M. Neckerman (Ed.), *Social Inequality* (pp. 355-400). RSF.

Di Piero, M. E. y Miño Chiappino, J. S. (2020). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En M. P. Meléndez Moré, S. Herrera Lima y J. Kemner (Coords.), *Pandemia y crisis: El COVID-19 en América Latina* (pp. 321-347). Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados.

Erikson, R., Goldthorpe, J. H., y Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 30(4), 415-441.

Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Gewarc Barujel, A., Fraga, F. y Rodés, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. RIFOP. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(89), 171-186.

Guido, L. y Versino, M. (2012). *La educación virtual en las universidades argentinas*. Observatorio Sindical de Políticas Universitarias.

Helsper, E. (2012). A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion. *Communication Theory*, 22(4), 403-426.

Helsper, E. (2016). Inequalities in digital literacy: definitions, measurements, explanations and policy implications. En Comitê Gestor da Internet no Brasil, *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação os domicílios brasileiros: TIC domicílios 2015* (pp. 175-185). Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Paidós.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE-UNESCO.

Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8), 35-67.

Lago Martínez, S., Méndez, A. y Gendler, M. (2017). Teoría, debates y nuevas perspectivas sobre la apropiación de tecnologías digitales. En R. Cabello y A. López (Coords.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 75-86). Ediciones del Gato Gris.

Livingstone, S. y Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696.

MacQueen, K., McLellan, E., Kay, K. y Milstein, B. (1998). Codebook development for team-based qualitative analysis. *Cultural Anthropology Methods*, 10(2), 31-36.

Martínez García, J. (2017). *La equidad y la educación*. Los libros de la Catarata.

656

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2).

Mellizo-Soto, M. F. (2014). La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (147), 107-117.

Molina Derteano, P. (2009). *Lo primero es la familia. Atajos alternativos a la constitución de la familia nuclear en el curso del ciclo lectivo 1974-75: Inglaterra y el surgimiento de la política social*. Jornadas Internacionales: Michel Foucault: Subjetividad, poder-saber, verdad, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, Argentina.

Molina Derteano, P. (2015). Condiciones de vida y orientación general de las políticas sociales: la historia reciente del Conurbano. En A. Massetti (Comp.), *Política y Sociedad. Apuntes sobre el Estado y las políticas públicas contemporáneas*. UNAJ.

Morse, J. M. (2003). Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-208). Sage.

Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Ragnedda, M. (2017). *The third digital divide: a Weberian approach to digital inequalities*. Routledge.

Ragnedda, M. y Muschert, G. W. (2018). *Theorizing digital divides*. Routledge.

Ragnedda, M., Ruiu, M. L., y Addeo, F. (2020). Measuring Digital Capital: An empirical investigation. *New Media & Society*, 22(5), 793-816.

Rivoir, A. y Morales, M. J. (2021). *Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19*. IPE-UNESCO.

Tiramonti, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. *Diálogo educativo*, 3(5), 94-110.

Universidad Nacional de General Sarmiento. (2019). Censo de estudiantes de la UNGS. 2019. <https://censo-estudiantes-2019.ungs.edu.ar>

Universidad de Buenos Aires. (2016) Censo de estudiantes. 2016 https://informacionestadistica.rec.uba.ar/graficos_cbc.html

Van Deursen, A. J. A. M. y Helsper, E. (2015). The third-level digital divide: who benefits most from being online? En L. Robinson (Ed.) *Communication and Information Technologies Annual. Studies in Media and Communications* (pp. 29-52). Emerald.

Van Deursen, A. J. A. M., Helsper, E. J. y Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 19(6), 804–823.

Van Deursen, A.J.A.M., Helsper, E., Eynon, R. y Van Dijk, J.A.G.M (2017). The compoundness and sequentiality of digital inequality. *International Journal of Communication*, (11), 452-473.

Yansen, G. y Zukerfeld, M. (2013). Códigos generizados: La exclusión de las mujeres del mundo del software, obra en cinco actos. *Universitas Humanística*, (76), 207-233.