



7. El amigo invisible: Sociabilidad y clases virtuales en estudiantes de Comunicación de UBA y UNGS

The invisible friend: Sociability and virtual classes in Communication students at the UBA and UNGS

Victoria Matozo* @ 

* Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

La pandemia por Covid-19 ha generado transformaciones en el ámbito educativo, obligando ante la situación de emergencia y aislamiento preventivo la impartición de clases de manera virtual. Esta nueva modalidad no solo generó nuevas desigualdades educativas que se suman a desigualdades preexistentes, sino que también reconfiguró las relaciones interpersonales de los estudiantes en torno al proceso de aprendizaje.

El objetivo de este artículo es indagar la sociabilización de los estudiantes de Comunicación de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad General Sarmiento a partir de las desigualdades sociales y digitales durante el período de cursada virtual. La metodología utilizada es cualitativa, a partir de entrevistas en profundidad, focalizadas en la tecnobiografía de los estudiantes y sus experiencias en las clases virtuales.

Palabras clave: Capital social; TIC; Universidad; Brecha digital; Clase social

The invisible friend: Sociability and virtual classes in communication students at the UBA and UNGS

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has generated transformations in the educational field, forcing classes to be taught virtually in the face of the emergency situation and preventive isolation. This new modality not only highlighted new educational inequalities that add to preexisting inequalities, but also reconfigured students' interpersonal relationships around the learning process. The purpose of this article is to investigate the socialization of Communication students at the University of Buenos Aires and the General Sarmiento University based on social and digital inequalities during the virtual

course period. The methodology used is qualitative, based on in-depth interviews, focused on the technobiography of the students and their experiences in virtual classes.

Keywords: Social Capital; ICT; University; Digital Gap; Social Class

O amigo invisível: Sociabilidade e aulas virtuais em alunos de comunicação da UBA e UNGS

RESUMO

A pandemia de Covid-19 gerou transformações no campo educacional, obrigando a ministração de aulas virtuais diante da situação de emergência e isolamento preventivo. Essa nova modalidade não só gerou novas desigualdades educacionais que se somam às já existentes, como também reconfigurou as relações interpessoais dos alunos em torno do processo de aprendizagem. O objetivo deste artigo é investigar a socialização dos estudantes de Comunicação da Universidade de Buenos Aires e da Universidade General Sarmiento a partir das desigualdades sociais e digitais durante o período de aulas virtuais. A metodologia utilizada é qualitativa, baseada em entrevistas em profundidade, focada na technobiografia dos alunos e suas experiências em aulas virtuais.

Palavras-chave: Capital social; TIC; Universidade; Brecha digital; Classe social

L'ami invisible: Sociabilité et cours virtuels chez les étudiants en communication de l'UBA et de l'UNGS

RÉSUMÉ

La pandémie de Covid-19 a généré des transformations dans le domaine éducatif, obligeant les cours à être enseignés virtuellement face à la situation d'urgence et à l'isolement préventif. Cette nouvelle modalité a non seulement mis en évidence de nouvelles inégalités éducatives qui s'ajoutent aux inégalités préexistantes, mais a également reconfiguré les relations interpersonnelles des étudiants autour du processus d'apprentissage. L'objectif de cet article est d'étudier la socialisation des étudiants en communication de l'Université de Buenos Aires et de l'Université General Sarmiento sur la base des inégalités sociales et numériques pendant la période des cours virtuels. La méthodologie utilisée est qualitative, basée sur des entretiens approfondis, et centrée sur la technobiographie des étudiants et leurs expériences au cours des classes virtuelles.

Mots clés: Réseau Social; Technologies de l'information et de la communication (TIC); Université; Fossé Numérique; Classe Sociale

1. INTRODUCCIÓN

Durante los dos últimos años se ha dado una masiva virtualización en 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, en menor o mayor medida, los centros educativos estaban llevando a cabo con el fin de actualizar los modos de acceso a la educación y las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La educación superior, al no ser obligatoria en ningún sistema educativo, fue el nivel en el que menos iniciativas fueron propuestas para garantizar la continuidad educativa. Específicamente las universidades han sido las instituciones con menor cantidad de acuerdos en relación a la educación virtual y menor cantidad de políticas educativas de digitalización llevadas a cabo en Argentina durante el período que analiza este artículo (2020-2021). Si bien, los motivos de este "olvido" por parte de los Estados y la sociedad civil pueden ser múltiples (no obligatoriedad, 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 desinterés sobre universidad y clases virtuales que enmarcan este trabajo.

Por un lado, se presupone un mayor acceso del estudiantado universitario y superior a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en comparación a otros niveles educativos en los que se enfocaron políticas de entrega de dispositivos y equipamiento tecnológico durante la pandemia y anteriormente a este período (por ejemplo bajo programas del Modelo 1:1⁽¹⁾ en los niveles primario y medio). De allí se desprende que las investigaciones realizadas sobre las clases virtuales durante la pandemia del COVID-19 en la universidad se centren en las dificultades de continuidad pedagógica y conexión (Lovón y Cisneros, 2020), las consecuencias físicas y psicológicas de los estudiantes y profesores (Contreras et.al., 2021; Quintero López y Gil Vera, 2021; Condori et.al., 2021) u otros temas, pero no en las desigualdades digitales preexistentes de los estudiantes. Si bien, se reconoce una brecha digital que forma parte de las desigualdades preexistentes a la pandemia, la misma no suele ser problematizada en las investigaciones sobre el nivel superior con tanto énfasis como en los demás niveles educativos.

Por otro lado, durante la pandemia nuevos actores sociales se inscribieron en la universidad tomando la crisis como una oportunidad para educarse, dado el contexto de pérdida de empleo causada por la crisis económica – que golpeó mas fuerte a los sectores mas vulnerables- y la obligatoriedad de “quedarse en casa”. Este fenómeno forma parte del crecimiento de la matrícula educativa en épocas de crisis y 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.

Partiendo de estos dos supuestos 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 para mejorar su inclusión educativa gracias a la deslocalización y flexibilidad de la cursada que la digitalización permite en un momento histórico de “pausa” en algunas actividades laborales y sociales. En este sentido, ¿la virtualidad fomenta la inclusión en la educación superior o excluye a los sectores más vulnerables exigiendo una adaptación digital repentina desde la percepción de los estudiantes?, ¿cuál es la percepción de los estudiantes a partir de su clase social y el capital digital que detentan?, y ¿cuál es el peso de las desigualdades sociales, operacionalizadas en la clase social, en estas percepciones?

Aquí se presentan los resultados provisorios de una investigación en curso sobre las percepciones de estudiantes universitarios en relación a las clases virtuales en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad General Sarmiento (UNGS) por la pandemia de Covid-19. A través de entrevistas en profundidad y los últimos censos realizados en ambas instituciones, este trabajo se propone analizar el impacto en la percepción de los estudiantes de diferentes iniciativas de inclusión educativa durante la pandemia.

El tema reviste de particular interés por el diferente perfil de instituciones, el aumento de la desigualdad en Argentina, y la temporalidad del trabajo de campo, realizado durante un momento crítico en el que la tarea educativa se encontró indudablemente supeditada a la mediación tecnológica.

Este artículo presenta en primer lugar los antecedentes teóricos que orientan la tarea de investigación y también la interpretación del trabajo de campo. En un segundo acápite se presenta la metodología utilizada en este trabajo para luego avanzar en los resultados del mismo. Los resultados están divididos en tres partes. La primera parte analiza la adaptación a las clases

virtuales de los estudiantes en relación a las desigualdades educativas de origen y el capital digital. La clase social y la educación formal en tecnología, serán algunas variables que analizarán la posibilidad de inclusión educativa de forma objetiva en relación a la deserción o fracaso educativa, y de forma subjetiva, a partir de las percepciones de los estudiantes.

La segunda parte profundiza el análisis de las desigualdades sociales en relación a la educación, partiendo de la centralidad del trabajo para las clases menos privilegiadas en contraposición a la preferencia por el estudio para las clases más altas. Las políticas públicas de transferencia monetarias y la multitarea como modalidad de cursado que les permita trabajar, serán co-ordenadas de análisis en este capítulo en relación a la inclusión educativa. El tercero y último acápite de análisis se centra en los canales y espacios institucionales de cada universidad que durante la virtualidad acompañaron a los estudiantes, analizados desde sus perspectivas.

Finalmente se presenta una instancia de discusión a la luz de otras investigaciones y una conclusión del trabajo.

2. ANTECEDENTES

La educación virtual en la Universidad ha tenido un desarrollo ininterumpido en la Argentina desde las primeras carreras de grado online propuestas por la Universidad de Quilmes en 1999 (Mariotas, 2015), 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 en Argentina.

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; Martínez García y Molina Derteano, 2019). 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, desde la infancia hasta la adultez como un recurso material (la posesión de tecnologías) y un recurso cultural (los capitales necesarios para utilizar y sacar provecho de las mismas).

La caída de la actividad económica durante la pandemia produjo un fuerte impacto en la población de las clases trabajadoras, previendo incrementos considerables en los niveles de pobreza. Dentro de estas desigualdades, han sido significativas dentro de las instituciones educativas, las desigualdades digitales a la hora de adaptarse, mutar y/o “migrar” los procesos de enseñanza presenciales a instancias mediadas por TIC⁽²⁾. Este reacomodamiento fue más difícil para quienes tenían empleos en el sector de empleos informales, por su escaso margen de rápida adaptación a la inversión y compra de equipos para adaptarse a esta “nueva normalidad”. Además, la desigualdad instalada en los hogares (una TIC de estudio o trabajo por grupo familiar, división de horarios para utilizarla, espacios reducidos o hacinamiento para el estudio en el hogar, etc.) evidenció nuevas desigualdades educativas en la asistencia a esta nueva modalidad de escolarización.

Por otro lado, la relación entre la brecha digital y las clases sociales han sido estudiadas demostrando que a partir de la clase de origen, los jóvenes heredan actitudes y usos digitales (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 (Selwyn, 2004; Ragnneda, 2017) se apoya en la perspectiva bourdiana de la reproducción de clase (Bourdieu, 2012) y la teoría de los capitales (Bourdieu, 1988; Álvarez Sousa, 1996). Asimismo, la posición offline y online de los individuos ha mostrado relaciones bidireccionales (Van Deursen et.al., 2017), por lo que la actividad en Internet puede tener resultados fuera de lo digital e impactar en otros aspectos de la vida de los sujetos. La desigualdad digital implica una nueva dimensión de la desigualdad centrada en la tecnología, las TIC e Internet (Robinson et.al., 2015; Buchi et.al., 2018), no solo los aspectos económicos, sociales y culturales sino también de respaldo social y político para el uso y aprovechamiento (Rivoir, 2015). Históricamente esta desigualdad fue 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 Laitna [CEPAL], 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 y otros, 2001; 2004) que indague sobre el impacto de estas brechas dentro del resto de las desigualdades sociales (Helsper, 2012; Ragnedda 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 and 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 estudiantado, 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, dieciséis presidentes y numerosas personalidades de la cultura y la política argentina. 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* una de las mejores 8 universidades latinoamericanas.

Por otro lado, la UNGS fue fundada más de 100 años después (1993), durante el gobierno de Carlos Menem y en el segundo momento de expansión del sistema universitario en el conurbano bonaerense (1989-1995). Las universidades creadas en este período surgieron frente a las presiones de la comunidad local de tener un centro de formación universitaria en su cercanía sobre el poder político local (García de Fanelli, 1997) que determinó el gobierno y proyecto institucional de las mismas, enfatizando la vinculación con el entorno en el cual se insertan. Asimismo en el Estatuto de creación de la UNGS se hace referencia al objetivo de proveer cobertura educativa a población vulnerable reduciendo así las asimetrías de origen (Accinelli y Macri, 2015:99). Este objetivo se vincula directamente con la DOE de los estudiantes, insistiendo en la relación entre la expansión universitaria y el ingreso de las clases sociales más desaventajadas a la educación.

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).

Argentina se destaca, en comparación a España y México, por ejemplo, por tener menores limitaciones para la clase trabajadora en el acceso a la universidad (Fachelli et.al., 2015). El acceso libre y gratuito de 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 cursado) en la clase trabajadora opacan la democratización universitaria exponiendo una brecha de clase. En consecuencia, encontramos que la definición de inclusión educativa se encuentra tensionada entre la inclusión social

y la exclusión bajo justificaciones de excelencia. Retomando esta contradicción, en el artículo se incluye el acceso y la participación como indicadores (García de Fanelli, 2014) – no así la graduación por falta de datos-, y las concepciones de mérito y excelencia dentro de cada institución como principios centrales (Chiroleu, 2009) para analizar la inclusión educativa durante la virtualidad.

Con respecto a lo precedente, a partir del análisis de clase y la segregación educativa en estas dos universidades, nos preguntamos ¿cómo inciden las desigualdades digitales durante la cursada en época de pandemia? ¿la virtualidad, es una oportunidad o un obstáculo para cursar?

3. METODOLOGÍA

Metodológicamente esta investigación se enmarca en el diseño anidado - Embedded Design- (Creswell, Plano Clark, et al., 2003; Creswell, 2009). En este tipo de diseño los métodos utilizados responden diferentes preguntas de investigación, y uno prima por sobre el otro teniendo un rol secundario y de apoyo en la investigación. Esta investigación utiliza una metodología cualitativa como fuente primaria para explicar los aspectos procesuales de la inclusión educativa y las desigualdades sociodigitales, y una metodología cuantitativa que proporciona un papel secundario de marco para el desarrollo de la primera.

Las fuentes de información cuantitativas de apoyo son secundarias y corresponden a los últimos censos disponibles de la UBA (2016) y la UNGS (2019) y la Encuesta a estudiantes de Comunicación de la UBA sobre el 1er cuatrimestre del 2021 (2021). Dichas fuentes ofrecen información sobre la caracterización socioeducativa del alumnado de cada institución y ofrecen un marco macrosocial para situar el objeto de estudio dentro de las instituciones educativas analizadas. 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 en relación a la clase social de origen.

De acuerdo con lo expresado, si bien ambos censos difieren en el año de realización son comparados a partir de un proceso de armonización estadística enfocados en la variable Nivel Educativo del Hogar y la ocupación de los

estudiantes. Dado que el interés de esta investigación se centra en los estudiantes de los primeros años, la muestra es alcanzada por las tres fuentes cuantitativas. Si bien existe una sobre representación de estudiantes, el objetivo de incluir dichas fuentes se basa en responder la pregunta por el tipo de alumnado que concurre a cada institución y poder establecer el tipo de alumnado de cada universidad en relación a la percepción de inclusión de los estudiantes estudiado en la etapa cualitativa.

La fuente de información primaria utilizada en este trabajo se compone de entrevistas en profundidad a estudiantes de ambas universidades de la misma carrera (presente en ambas instituciones). Se escogieron 15 estudiantes de la carrera 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 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 curriculum de diferentes asignaturas. El muestreo fue intencional no probabilístico y no se incluyen casos atípicos o excepcionales.

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 y Goldthorpe, 1992; 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.

El análisis temático tuvo como objetivo:

- Describir los procesos de inclusión educativa en relación a la clase social del individuo, su trayectoria educativa, y digital.
- Analizar la influencia de la educación digital en los procesos de inclusión educativa durante la pandemia.
- Explicar las relaciones entre trabajo y estudio durante la virtualización de la educación.
- Identificar mecanismos institucionales y nacionales de inclusión social y educativa.

4. ANALISIS

4.1 *Desigualdades educativas y digitales: más allá del acceso*

A partir de la segregación educativa universitaria, la misma es evidenciada en los censos analizados a partir de las DEO (desigualdades educativas de origen) de los estudiantes. Estas desigualdades tienen su procedencia en el capital educativo y cultural heredado (Bourdieu, 1988), operacionalizada en el nivel educativo de los padres.

Los censos analizados dan cuenta que el nivel educativo de madres (34,04%) y padres (25,44%) es mayoritariamente Universitario o superior completo en 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. En esta última además, 5 de cada 10 estudiantes son primera generación en su familia en completar el nivel secundario, lo cual da cuenta de un clima educativa de hogar y DEO muy diferente en cada institución. Este aspecto es incluso retomado por las universidades y se evidencia en la centralidad que el departamento de Orientación al Estudiante tiene en cada institución, lo cual será analizado más adelante.

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.

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)
(...)

Lo armaron muy bien para el hecho de poder ver quien estudiaba y quién no. Para Sociología a mi me pasó eso. 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, 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. La universidad exige un nivel académico superior al que Pía está acostumbrada pero que es esperable para Daniela, e incluso un lenguaje diferente. Asimismo, mientras que Daniela exhibe un promedio de 9, Pía promedia 7 en la carrera y asegura que sus notas bajan con la virtualidad.

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 (económico, personal, social, político y cultural) en el ámbito digital (Ragnedda, 2017, p.76), actuando como un capital puente que se ubica entre las actividades online y offline del individuo (Ragnedda, 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 zoom nunca lo entendí. (...) El triple B... era un quilombo. Me di de baja a una materia por esa plataforma. (Felipe, UNGS, Clase trabajadora)

(...)

Es-

tuvimos 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)

La deserción, en este caso representada por la baja de materias en el caso de Felipe, se contrapone al caso de darse "maña" de Daniela y poder adaptarse a la educación virtual de emergencia. Detrás de la desigualdad sociodigital por clase social representada por estos dos casos, emerge la representación social (Jodelet, 1986) que la universidad y los docentes tiene de su estudiantado, bajo la cual el manejo de la tecnología y la adaptabilidad son características del mismo. Sin embargo, mientras que los estudiantes de clase trabajadora e intermedia tuvieron dificultades al usar Word, los estudiantes de clase de servicios se las ingeniaron para aprender nuevos software, incluso los tenían instalados previamente en sus computadoras.

Las DEO en relación al capital digital fueron evidentes en estos casos, remarcado por la educación formal en tecnología e informática. Al preguntar por la capacitación en computación o informática durante la escuela primaria y secundaria, las respuestas difieren por edad y clase social. En este sentido se evidencian asimismo diferencias en la formación en estas áreas en los niveles primario y secundario a partir del sistema educativo (nacional o internacional) y la segregación escolar (Van Zanten, 2007; 2009). Es el caso de Guillermo, que realizó ambos niveles educativos en Paraguay: "(Computación) es ahora la gran dificultad, no tuve lamentablemente" (Guillermo, UBA, Clase trabajadora). Su primera computadora incluso fue en el 2018, en su adultez, cuando estaba haciendo el CBC (Ciclo Común Básico) a partir de un regalo, y la primera vez que tuvo celular fue en 2013⁽³⁾.

También ocurre igual con Pia, que recuerda la poca formación que tuvo en la escuela (privada, elegida por cercanía al hogar): "(Tuve computación) todos los años. No sirvió para nada" (Pía, UNGS, Clases intermedias). Pese a que

siempre tuvo computadora en su hogar, Pia registra un uso lúdico en su trayectoria digital en contraposición al uso intensivo de su hermano que además utilizaba consolas de videojuegos.

El emergente de la brecha digital de género (Castaño, 2008) en su historia decanta en cierto desinterés en la tecnología, evidenciado en el poco uso de TIC, el hecho de no utilizar la computadora que tenía por años y regalarla hace 9 años. Es por ello que la cursada virtual le implicó un nuevo aprendizaje digital.

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)

Quienes en cambio concurren a escuelas en donde se impartieron asignaturas relacionadas a la tecnología, detentan menor dificultad en la cursada virtual. Es el caso de María Teresa, que fue a un colegio trilingüe de Banfield con una alta infraestructura digital (pizarra digital, computadoras individuales y)

En el primario teníamos computación, nos enseñaban a tipear (...) El colegio usaba muchos medios digitales para todas las materias. Te armaban un mail, arroba y el nombre del colegio y vos con eso te manejabas. Ahí tenías toda la comunicación con los profesores, todos los trabajos los entregabas por Google Docs de ese mail. (María Teresa, UBA, Clase de servicios)

Todos los entrevistados de clase de servicios dan cuenta de una trayectoria educativa que incluyó formación relacionada a lo digital dentro de la escuela, la mayoría privadas y en menor medida estatales de elite – pertenecientes a la UBA por ejemplo-. Por el otro lado, los estudiantes de clases intermedias y trabajadora comentaron experiencias disimiles durante la primaria y secundaria, identificando mayor formación en el mismo tipo de escuelas que las clases de servicios y menor en escuelas elegidas familiarmente por la cercanía al hogar (Matozo, 2021).

El menor capital digital en relación a la trayectoria educativa se traslada en la adaptación a las clases virtuales en la universidad. Por eso mientras que

para María Teresa el uso de documentos compartidos constituye una continuidad en el uso de tecnología, para Pía fueron un nuevo aprendizaje. De esta manera, el encuentro con nuevos referentes amplían el horizonte de desigualdad digital relativa (Helsper, 2016).

4.2 Trabajar y estudiar online

El trabajo como actividad productiva que choca con el estudio emergió como una de las principales preocupaciones durante las entrevistas. Asimismo, la evidencia cuantitativa da cuenta de que una gran proporción de estudiantes son trabajadores. En este sentido, la articulación entre trabajo y estudio es fuente de análisis en relación a las posibilidades y obstáculos que la virtualidad establece para los individuos que realizan ambas actividades.

En primer lugar, los resultados de los censos de la UBA y la UNGS dan cuenta que 71,73% de los ingresantes al 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. Sin embargo, la encuesta a estudiantes de Comunicación de la UBA evidencia que la proporción de individuos que trabajaron durante la pandemia (62,4%) es superior a la de la UNGS. No obstante, el porcentaje de desocupados (que activamente busca trabajo) asciende a 31% en la UNGS con relación al 19,5% de los estudiantes de Comunicación de la UBA. La diferencia en la desocupación establece una importancia del trabajo diferente para los estudiantes de cada universidad que es evidenciada en el análisis cualitativo a partir de la clase social de los mismos.

Los estudiantes de clases intermedias suelen exponer ciertas tensiones entre el trabajo y el estudio, facilitadas en el período de pandemia por la virtualidad: “Me vine a vivir acá (Avellaneda) por el trabajo (...) No puedo hacer las cosas de manera presencial, o tendría que dejar el trabajo o la facultad” (Denisse, UBA, Clases intermedias).

En los estudiantes de clase trabajadora, especialmente de la UNGS, la preferencia de conservar el trabajo por sobre mantener la regularidad en el estudio es una elección sobre la cual no dudan, se dan fuertemente en los casos de alumnos que sostienen económicamente a su familia como Felipe: “... (Prefiero el trabajo porque) A fin de mes siempre estamos corto de gaita (dinero)” (Felipe, UNGS, Clase trabajadora).

Asimismo, varios estudiantes de este mismo grupo afirmaron haber cobrado el Ingreso Familiar de Emergencia⁽⁴⁾ (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 desocupados que se definen como estudiantes también podrían haber cobrado este ingreso, ninguno lo hizo. La mayor cantidad de casos en los que el IFE fue cobrado fue en estudiantes de la UNGS con empleos informales o desempleados.

Estábamos hasta ahí el primer tiempo de la pandemia, luego se empezó a dificultar pero 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 llegué a cobrar la tercera vez. Se estiraba, se estiraba... al principio estábamos bien porque fuimos y nos abastecimos. Buscamos las promos, esperamos un montón de tiempo porque nos supimos administrar, pero se iba haciendo más largo, se va extendiendo (la pandemia) y a lo último no sabíamos más que hacer, porque obviamente seguía aumentando y solamente había un ingreso. (Silvina, UNGS, Clase trabajadora)

También escuchamos a otro entrevistado decir: "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).

Si bien el IFE fue una "ayuda", esto no significaba el abandono del trabajo sino un complemento a dicho ingreso. Con lo cual la continuidad en la formación universitaria se superponía frecuentemente con actividades laborales. Aun cuando este aspecto se repite con mayor frecuencia entre los estudiantes de la UNGS, es compartido por los estudiantes de clase trabajadora de la UBA. "(Cursaba) mientras pintaba (las artesanías que vendo)" (Felipe, UNGS). "Cuando voy a trabajar a la mañana y tengo clase, pongo la clase en el celular y mientras sigo" (Zaynab, UBA, Clase trabajadora).

En este sentido, la virtualidad permitió a estudiantes de esta clase social en ambas universidades aumentar su carga horaria de cursado o incluso regre-

sar al estudio combinando la actividad académica con otras responsabilidades cotidianas. Aquí dos testimonios: "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) y "Estoy *re chocha* así, estoy *re cómoda*. (Con la presencialidad) no se qué haría con el trabajo (...) no quisiera volver... solo por el trato social" (Carla, UBA, Clase trabajadora).

La virtualidad emerge así, como una oportunidad para las clases menos privilegiadas, ya que la deslocalización permite trabajar, ejercer tareas de cuidado y realizar otras tareas reproductivas mientras se estudia. Los casos que subrayan esta posibilidad son los estudiantes que al contraponer el estudio o el trabajo como actividades excluyentes, eligen el trabajo.

Por el contrario, en los estudiantes de clase de servicios, al preguntar por la elección entre trabajo y estudio, la cursada emerge como el objetivo principal. Algunos entrevistados así lo dicen: "El estudio (es mi prioridad). (...) No tengo la necesidad de si o si trabajar. Lo hago porque yo quiero y lo considero importante" (Carla, UBA, Clase de servicios). "A veces (en el trabajo) estoy perdiendo el tiempo...3 horas, 4 horas. Estoy contenta con el trabajo porque puedo seguir estudiando..., estoy trabajando (...) priorizo el estudio" (Daniela, UNGS, Clase de servicios).

Con énfasis otra entrevistada destaca:

(Mi prioridad está) totalmente en el estudio. Por eso son un par de horas, si la chica donde yo trabajo necesitaba más horas, no iba a tomarlo el trabajo. Por suerte mi familia me banca mucho en ese sentido, primero el estudio después el trabajo. (Sofía, UBA, Clase de servicios)

Estos estudiantes afirman que la meta educativa está por encima de las responsabilidades laborales exponiendo un capital económico familiar que puede sostener dicha elección. Dado que en estos casos la reproducción hogareña no recae sobre los estudiantes, la posibilidad de multitarea durante la cursada que permite la virtualidad es aprovechada con actividades lúdicas o de 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 mi me pasa que escucho mejor si estoy dibujando" (Daniela, UNGS, Clase de servicios).

En general, si bien se registraron más casos de estudiantes de la UNGS que trabajaban y cursaban al mismo tiempo, la diferencia en el tipo de multitareas realizadas durante el cursado virtual radica en la desigualdad de clase. Mientras que las clases de servicios evidencian actividades de dispersión (como dibujar por diversión), las clases trabajadoras dan cuenta en mayor medida de actividades laborales productivas (estar en el trabajo, pintar artesanías para vender, etc.). La prioridad del trabajo para estos últimos se enmarca en la crisis económica, la centralidad de las políticas de transferencias, y en varios casos su rol como jefe/a de hogar. Es en este sentido que las clases virtuales representan una "oportunidad" para estos estudiantes de cumplir con su actividad prioritaria, trabajar, y poder cursar, actividad secundaria que, de volver la presencialidad, en varios casos tendrían que dejar.

Con base en los testimonios de los estudiantes, hasta aquí se expusieron las desigualdades educativas y digitales de estos agentes de ambas universidades en relación con la clase social a la que pertenecen. Ahora bien, con respecto a los procesos de inclusión educativa, ¿cómo responde la universidad frente a dicha desigualdad?

4.3 La necesidad de cercanía espacial e institucional

El inicio de la cursada virtual en ambas universidades fue complejo para los estudiantes dado que el período de Aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) dispuesto mediante el DNU 297/2020 comenzó el 20 de marzo de 2020, justo en el inicio del ciclo lectivo. Los estudiantes afirman se encontraron *perdidos* al desconocer en qué momento comenzarían las clases, cómo se implementaría la virtualidad, a partir de qué plataformas y muchos sin tener todavía contacto con la facultad o los profesores. Si bien el caos inicial fue mermando durante los dos años de cursado exclusivamente online, las dos universidades analizadas dispusieron de diferentes mecanismos para contactar y sostener las trayectorias de los estudiantes.

En el caso de la UNGS los canales virtuales propios de la facultad como la página web, los correos enviados y las redes sociales oficiales son reconocidos positivamente por los estudiantes, especialmente los pertenecientes a la clase trabajadora, siendo de poca utilidad para los estudiantes 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 están familiarizados con la universidad.

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 son de partidos políticos y militantes que organizadamente crearon grupos de Whatsapp, instructivos para ingresantes y brindaron asesoría remota para ingresar a la cursada online.

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 y ellos te dicen `mirá te va a aparecer cada materia...´ Ellos tampoco sabían igual porque la virtualidad era nueva, pero ya lo conocían. Me ayudaron en ese sentido. (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 y no tiene la misma difusión que en la UNGS. Asimismo, la UNGS dispuso para sus estudiantes de aplicaciones especiales que sin conexión para el uso del campus virtual facilitando así la conectividad entre aquellos estudiantes que no poseían acceso a Internet.

Era 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)

Por otro lado, es menester destacar que varios estudiantes de la UNGS han pasado por la UBA antes de definirse por la primera, señalando como nega-

tivas 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 alumno y el profesor porque al ser mucha gente quedas como en un limbo. (Felipe, UNGS, Clase trabajadora) (...)
Arranque Comunicación en la UBA y me mató el viaje, era 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 mama 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 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. La UBA considerada como más prestigiosa también es considerada como mas expulsiva por quienes concurrieron a ambas instituciones, y finalmente estudiantes de clases de servicios e intermedias situados en lugares alejados a la UNGS se decantan por la misma. Finalmente el viaje es para los estudiantes de clase trabajadora que tienen la UBA como opción, 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, estaba cerca de casa, así que bueno (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

Las clases virtuales como posibilidad de inclusión educativa encuentran en los resultados de este trabajo relaciones con el capital digital a partir de la trayectoria de los individuos y su clase social. En términos generales, la trayectoria educativa y de apropiación digital establece grandes desigualdades en los estudiantes, facilitando la cursada virtual para quienes tuvieron formación en computación (o asignaturas similares) durante el primario y/o secundario, y obstaculizando el acceso a la educación para aquellos que tuvieron poca o nula educación tecnológica. Por un lado, estas trayectorias se repiten por clase social, dando cuenta de la reproducción educativa desde edades tempranas y los circuitos educativos privilegiados de la clase de servicios (Van Zanten, 2009). En este sentido se remarca la influencia de la clase social y los capitales bourdeanos –especialmente el educativo en este ejemplo– en la construcción del capital digital (Ragnedda, 2020). De esta forma las personas que acumulan desventajas en diferentes áreas de bienestar, suelen ser aquellas que utilizan en menor medida las tecnologías, por lo cual su difusión o implementación –como es el caso de la virtualidad en educación– amplifica las desigualdades preexistentes (Helsper y Reisdorf, 2013:94).

Por otro lado, los estudiantes de clase trabajadora evidencian su posición de desventaja o exclusión en el encuentro con nuevos referentes de inclusión digital (Helsper, 2016). Este proceso subjetivo intensifica la perspectiva de exclusión digital cuando ya es evidenciada desde una perspectiva objetiva (no tener computadora por ejemplo).

Las múltiples referencias a la ayuda económica que representó el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) para los estudiantes de clase trabajadora de ambas universidades dan cuenta de la centralidad del capital económico en la continuidad educativa. Si bien esta política pública no está orientada a estudi-

antes, 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). La importancia de 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.

En adición a lo antes expresado, la representación social de las universidades y docentes establecen un alumnado homogéneo, con base en cierta permanencia del concepto de nativo digital (Presky, 2001) que presume una alta adaptabilidad y habilidades digitales preexistentes en todos los estudiantes. Estas representaciones docentes han sido rastreadas durante la pandemia a nivel internacional, dando cuenta de que más del 75% de docentes considera que los estudiantes poseen las habilidades necesarias para desenvolverse en la cursada virtual (Tejedor, et.al., 2021). Estos resultados coinciden con los testimonios recogidos bajo los cuales las explicaciones de nuevos software se valen de tutoriales o darse "maña" (como comentaba Daniela), con lo cual las asignaturas no tuvieron acompañamiento en alfabetización digital y, en algunos casos, el obstáculo tecnológico (desde los aspectos sociotécnicos) favorecieron los procesos de exclusión educativa, como el caso de Felipe que dejó una materia por no poder entender la plataforma en la que se cursaba.

Estudios en otros países en desarrollo, en donde se destaca la crisis económica en relación a la pérdida de empleos, concluyen que la auto regulación es el mayor desafío entre estudiantes, por lo que la orientación al estudiante (García y Revano, 2022) resulta central en los procesos de inclusión educativa. La valoración de Orientación Estudiantil entre los estudiantes de la UNGS resalta la importancia de dicho dispositivo. 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. 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. En este sentido, la disposición de cada universidad frente a estas problemáticas y a la inclusión se vio plas-

mada en los dispositivos de orientación y ayuda al estudiante que desplegaron durante la pandemia

Asimismo, la aplicación de la UNGS que permite el acceso sin conexión al campus virtual se suma 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 software 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, emergieron en la imposibilidad de inclusión.

6. CONCLUSIONES

Los principales hallazgos sobre la inclusión educativa a partir de la implementación de virtualidad en la cursada dan cuenta de diferencias a partir de las clases sociales que se apoyan en las desigualdades educativas de origen (DEO). En primer lugar la relación entre la clase, las DEO y el capital digital genera posiciones privilegiadas y desfavorecidas en relación a la cursada. Como era de esperarse aquellos que dan cuenta de posiciones favorecidas en diferencias áreas, trasladan al campo digital a partir del capital digital (el capital “puente”, como fue definido), mientras quienes detentan menor acumulación de ventajas, dan cuenta de menor capital digital para enfrentar la cursada virtual.

Sin embargo, el hallazgo más significativo ha sido la posibilidad de inclusión educativa identificado por estudiantes de clase trabajadora a partir de la deslocalización de la actividad. La falta de tiempo, responsabilidades familiares, el viaje, y –en primer lugar- la centralidad del trabajo por sobre la educación en su presente, son para este grupo obstáculos que dificultan su proceso educativo. Gracias a las clases virtuales, que elimina los traslados y permite la multitarea, el trabajo y demás tareas continúan primeras dentro de sus prioridades pero pueden incluir la educación en simultáneo. Dicha inclusión no será un camino llano, por el contrario estará plasmada de obstáculos acarreados por las desigualdades de origen.

Sin embargo, si bien la estructura social influye fuertemente en las trayectorias individuales, la misma no es determinante. Las universidades pueden propiciar la inclusión o dificultarla desde la perspectiva de los estudiantes. En este sentido las representaciones sociales del alumnado emergen no solo en el discurso de los estudiantes, sino en las prácticas institucionales: el funcionamiento de los departamentos de orientación, la propuesta de materiales sin conexión, los recursos (software, hardware) y las habilidades exigidas por el profesorado (documentos compartidos, diseño gráfico, edición). Sobre este aspecto se constató que dichas prácticas junto con la orientación al estudiante funcionó mejor en la UNGS que en la UBA. Una hipótesis es que dicho resultado está íntimamente relacionado con la descripción de la institución realizada y los objetivos de creación; la misma es susceptible de ser explorada en futuros trabajos que analicen los aspectos más institucionales de la inclusión educativa.

Finalmente ante la pregunta que abre este artículo, se concluye que la virtualidad fomenta la inclusión en educación superior de los sectores más vulnerables en parte. Si bien la deslocalización permite un mayor acceso, las exigencias digitales desde las instituciones y docentes basadas en una representación del alumnado homogénea, que invisibiliza a los estudiantes con mayor vulnerabilidad.

Queda para futuros trabajos indagar la representación social docente y aumentar la evidencia sobre inclusión educativa sumando datos sobre deserción por clase social, que ofrezcan más luz a los procesos de inclusión excluyente.

REFERENCIAS

- 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*, Año 7(11), 89 - 95. <https://bit.ly/3OrlNx>
- Barujel, A., Fraga V., F. y Rodes, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos (Children and Teenagers and Digital Competence. Between Mobile Phones, Youtubers and Video Games). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(2), 171-186.

- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Büchi, M., Festic, N., & Latzer, M. (2018). How social well-being is affected by digital inequalities. En *International Journal of Communication*, 12, 3686–3706. <https://bit.ly/3tSZKHq>
- Camacho, K. (2005). La Brecha digital. En A. Ambrosi, V. Peugeot y D. Piñmenta (Coords.) *Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*. C & F Éditions.
- Carabaña, J. (2018). ¿Menguará la escolarización cuando crezca el empleo?. En *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 109-112. Doi: 10.22325/fes/res.2018.10
- 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 Ramírez Martinell y Casillas Alvarado *Háblame de TIC: Tecnología Digital en la Educación Superior*. 1a ed. Brujas, 2014.
- Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Cátedra
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2003). *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*, LC/G.2195/Rev. 1- P. CEPAL.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), pp. 141-16. Doi: 10.1590/S0103-7307200900020001
- Condori Melendez, H., Borja Villanueva, C. A., Saravia Alviar, R. A., Barzola Loayza, M. G., y Rodríguez Ruiz, J. R. (2021). Efectos de la pandemia por coronavirus en la educación superior universitaria. *Revista Conrado*, 17(82), 286-292. <https://bit.ly/3XjDWSZ>
- Contreras, C. P.; Picazo, D.; Cordero-Hidalgo, A.; Chaparro-Medina, P. M. (2021). Challenges of virtual education during the Covid-19 pandemic: Experiences of mexican university professors and students. En: *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* ; 20(3):188-204. Doi: 10.26803/ijlter.20.3.12
- Creswell, J. (2009). *Research design Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed method research in the social and behavioral sciences*. pp. 209-24. Sage.

- Decreto 11/2022 (11 de enero de 2022). *Programa Conectar Igualdad*.
<https://bit.ly/3PwVIOV>
- DiMaggio, P.; Hargittai, E.; Celeste, C. y Shafer, S. (2001). From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet access as penetration increases. *Working Papers Series*, (15). <https://bit.ly/3V0beVD>
- 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 Neckerman, K. M. (ed.). *Social Inequality*. RSF.
<https://bit.ly/3gr3M6V>
- Erikson, R. y Goldthorpe, J. H. (1992). *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies*. Oxford University Press.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., y Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. En *The British Journal of Sociology*, 30(4), 415-441.
DOI:10.1111/j.1468-4446.2009.01246.x
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; IEC –CO-NADU.
- Fachelli, S., Molina Derteano, P. y Torrents, D. (2015). Un análisis comparado de las desigualdades de acceso a la universidad en Argentina, España y México en 2013. *Revista de Educación y Derecho*, 1-27. Doi: 10.1344/re&d.v0i12.14395
- Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Buenos Aires. (Septiembre 2021). *Encuesta a estudiantes de Ciencias de la Comunicación acerca del desarrollo del 1er cuatrimestre de 2021*. FSOC-UBA. <https://bit.ly/3gtK8qQ>
- García de Fanelli, A. (2014). *Inclusión social en la educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación*. p.151. ISSN 1688-7468
- García de Fanelli, A. (1997). Las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico. *Serie Educación Superior*. CEDES. Documento 117.
<https://bit.ly/3VhBPx9>
- García, M. B., Revano, T. F. (2022). Pandemic, Higher Education, and a Developing Country: How Teachers and Students Adapt to Emergency Remote Education. *2022 4th Asia Pacific Information Technology Conference (APIT)*. DOI: 10.1145/3512353.3512369.

- Guido, L. y Versino, M. (2012). La Educación Virtual en las Universidades Argentinas. En *Observatorio Sindical de Políticas Universitarias* IEC-CO-NADU. <https://bit.ly/30rgfFc>
- Helsper, E. (2012). A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion. *Communication Theory*, 22(4), 403-426. Doi: 10.1111/j.1468-2885.2012.01416.x
- Helsper, E. (2016). Inequalities in digital literacy: definitions, measurements, explanations and policy implications. In: *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2015 = Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian households : ICT households 2015*. Comitê Gestor da Internet no Brasil, São Paulo, 175-185. <https://bit.ly/3VoBeKd>
- Helsper, E. J. and Reisdorf, B. C. (2016). The emergence of a "digital underclass" in Great Britain and Sweden: changing reasons for digital exclusion. *New Media & Society* (27). Doi: 10.1177/1461444816634676
- Jodelet, De. (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, Sergei, *Psicología social II*. Paidós.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE-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. Doi: 10.14507/epaa.27.3577
- Livingstone, S. and Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New media & society*, 9 (4). p. 671-696. doi: 10.1177/1461444807080335
- Lovón, M., y Cisneros, S. (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*, 8 (SPE3), e588. DOI: 10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588
- MacQueen, K., McLellan, E., Kay, K. y Milstein, B. (1998). Codebook development for team-based qualitative analysis. *Cultural anthropology methods*, 10 (2), pp. 31-36. Doi: 10.1177/1525822X980100020301

- Mariotas, A. (2015). Inclusión social en la educación superior a distancia: motivaciones y prácticas de estudio. En Lago Martínez, Silvia. *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate*. Editorial Teseo.
- Martínez García, J. (2017). *La equidad y la educación*. Los libros de la Catarata.
- Martínez García, J.; Molina Derteano, P. (2019). Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina. *Papers. Revista de Sociologia*, [S.l.], v. 104, n. 2, p. 279-303. Doi: 10.5565/rev/papers.2574
- Matozo, V. (2021). *Desigualdad digital juvenil: Análisis de apropiación de tecnologías digitales en estudiantes de secundarias públicas por clase social* (CABA, 2017- 2020) Tesis doctoral. UBA
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2). Doi: 10.17169/fqs-1.2.1089
- Mellizo-Soto, M. F. (2014). La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 147(1), 107-117. doi: 10.5477/cis/reis.147.107
- 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 en *Jornadas internacionales: Michel Foucault: Subjetividad, poder-saber, verdad*. Buenos Aires, 26 y 27 de noviembre de 2009.
- Molina Derteano, P. (2015). Condiciones de vida y orientación general de las políticas sociales: la historia reciente del Conurbano en Massetti A. (Comp) *Política y Sociedad. Apuntes sobre el Estado y las políticas públicas contemporáneas*. UNAJ.
- 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. [https:// bit.ly/3U3mBL0](https://bit.ly/3U3mBL0)
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, *On the Horizon*, Vol. 9 Issue: 5, pp.1-6. <https://bit.ly/3tS7n0R>

- Quintero López, C. y Gil Vera, V. D. (2021). Depresión en estudiantes universitarios derivada del Covid-19: un modelo de clasificación. En *Cuadernos Hispanoamericanos De Psicología*, 21(1), P. 1–15. doi: 10.18270/chps.v21i1.3712
- Ragnedda, M. (2017). *The third digital divide: a Weberian approach to digital inequalities*. Routledge
- Ragnedda, M. (2020). Defining Digital Capital En: *Ragnedda, Massimo y Riu, Maria Laura. Digital Capital: A Bourdieusian Perspective on the Digital Divide*. Emerald Publishing Limited.
- Ragnedda, M. y Muschert, G. W. (2018). *Theorizing digital divides*. Routledge.
- Rivoir, Ana (2015) La desigualdad digital a la luz de las iniciativas para su reducción. En *Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina*. Oscar Grillo [et al.]; coordinación general de Ana Rivoir y María Julia Morales. 1a ed. CLACSO.
- Robinson, L.; Cotten, S. R.; Ono, H.; Quan-Haase, A.I; Mesch, G.; Chen, W.; Schulz, J.; Hale, T. M. y Stern, M.I J. (2015). Digital inequalities and why they matter, *Information, Communication & Society*, 18:5, 569-582, doi: 10.1080/1369118X.2015.1012532
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide en *New Media & Society* Vol 6 (3) 341-362. Doi: 10.1177/1461444804042519
- Tejedor Calvo, S.y Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2021). Los docentes universitarios frente al cambio a la educación virtual impuesta por el coronavirus. *Sociedade e Estado*. 36. 915-943. doi: 10.1590/s0102-6992-202136030004.
- Tiramonti, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. En *Diálogo educativo*, 3(5), 94-110. <https://bit.ly/3GAvglf>
- Universidad General Sarmiento. (2019). *Primer Censo de estudiantes de la UNGS*. <https://bit.ly/3i3feWH>
- Universidad de Buenos Aires. (2016). *Censo 2018*. UBA. <https://bit.ly/3XjJlnD>
- Van Deursen, Alexander J. A. M. and Helsper, Ellen J. (2015). The third-level digital divide: who benefits most from being online? In: Robinson, Laura et. Al. (ed.) *Communication and Information Technologies Annual. Studies in Media and Communications*. Emerald, pp. 29-52. Doi: 10.1108/S2050-20602015000010002

- Van Deursen, A. J.A.M., Helsper, E. J. and Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*. pp. 1-20. Doi: 10.1080/1369118X.2015.1078834
- Van Deursen, A. J.A.M., Helsper, E., Eynon, R. and van Dijk, J. A.G.M. (2017). The compoundness and sequentiality of digital inequality. *International Journal of Communication*, 11. 452-473. <https://bit.ly/3hVboig>
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, Universidad Complutense de Madrid, n. 16, p. 245-277, 2007. <https://bit.ly/3Xr44eM>
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école, stratégies familiales et médiations locales*. PUF. doi: 10.4000/rfp.2785
- Yansen, G. y Zukerfeld, M. (2013). Códigos generizados: La exclusión de las mujeres del mundo del software, obra en cinco actos. En *Universitas Humanística*, Pontificia Universidad Javeriana Núm. 76, julio-diciembre, 2013, pp. 207-233. <https://bit.ly/3VeZWMO>

NOTAS

⁽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 (secundario).

⁽²⁾Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, 2020. Relevado el 4/8/2020 de <https://bit.ly/3Y0oQ8u>

⁽³⁾Estas edades pueden considerarse por encima de la media dentro de la muestra analizada. Las edades de acceso a teléfono a celular se ubican durante el fin de la primaria o comienzos de la secundaria (12 o 13 años), y a computadora durante la infancia (a partir del trabajo de los padres o la presencia de hermanos) o adolescencia (junto con el celular) dependiendo de la clase social.

⁽⁴⁾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). 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: <https://bit.ly/3jsxjhG>