



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y DESIGUALDAD EN LA APROPIACIÓN DE LAS TIC.
EXPERIENCIAS EN LA ESCUELA A DISTANCIA DURANTE LA CONTINGENCIA
SANITARIA POR COVID-19**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**

PRESENTA:

MARI GHALI CORONA ORTIZ

ASESOR:

LUIS ANTONIO MATA ZÚÑIGA

**TESIS QUE SE DESPRENDE DEL PROYECTO
LAS ASPIRACIONES A FUTURO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR DESDE UNA PERSPECTIVA DE LAS DESIGUALDADES
MULTIDIMENSIONALES**

COORDINADORA:

LORENZA VILLA LEVER

NÚMERO DE REGISTRO:

286935



CD. MX. CIUDAD UNIVERSITARIA, ENERO 2023.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Tantas veces me preguntaron por qué no hacía investigación sobre experiencias en torno a la maternidad. Incluso para mí es un misterio, pues siempre sentí más atracción hacia hablar sobre desigualdad en la educación y movilidad a las escuelas y centros de trabajo... ¿Saben? Me hace algo de sentido.

No fue sólo ser mamá adolescente lo que me convirtió en “la otredad en el aula”, fue ser de Ecatepec y pasar hasta cinco horas diarias entre combis y metro, fue llegar a la universidad y darme cuenta de que no importaba cuánto me esforzara, mi paso por la escuela era muy distinto al de mis compañeros. Fue acostumbrarme a escuchar que no podía participar de su convivencia porque no sólo vivía lejos, también debía criar. Siempre fui “la intensa” que intentaba cumplir con todo... Me equivoqué. Ofrezco una disculpa y al mismo tiempo pido comprensión: no podía fallar. Ustedes no están para saberlo, pero tras anunciar mi embarazo lo primero que escuché fue un “¡Chingao!”; después, “Ahora debes demostrar que puedes más que los demás”.

Sobre todo, llegué a este tema gracias a las primeras dos personas a quienes les dedico mi trabajo: dos estudiantes del IEMS de Santa Ana Tlacotenco, en Milpa Alta, quienes sin dudarlo me dijeron “Estudiar en la UNAM es muy caro, no podríamos: nos queda lejos, debemos trabajar y los libros... los libros son caros y somos de familia de campesinos, ¿a qué hora vamos a la biblioteca?”. Ahí me di cuenta: por sí sola la garantía de gratuidad es insuficiente y, por supuesto, el asunto implicó un duro golpe a mi orgullo universitario. Sin saberlo me hicieron una de las críticas más duras que he recibido y gracias a ella existe esta tesis. Hay diferentes pedagogías, contextos, experiencias y maneras de enseñar, aprender y crear. Pongamos el tema sobre la mesa.

Por otro lado, no dejo de pensar en las madres jóvenes, en las luchonas, las sobrevivientes de los golpes del hombre que alguna vez dijo amarlas. Esto va para ellas, nosotras, tan acostumbradas a escuchar “Echaste a perder tu vida”, “Hubieras abortado”. Y luego, ustedes creen que no lo sabemos, pero para nosotras esos rumores son todo menos un secreto: “Le pasó por no tener recursos, por loca, por puta, por tonta, por descuidada... por ecatepense”.

Aguantamos, mientras por dentro pensamos “De aquí sólo salgo muerta”. Ni ustedes ni yo necesitamos demostrarle nada a nadie: mírenme, aquí estoy, cumplí con el requisito de ser la más estudiada. Viajé, estudié idiomas, me despierto a las 5:00 de la mañana y me acuesto a dormir a la 1:00 de la madrugada para cuidar de mi hijo, para darle todo. Aún así me llamaron pendeja y drogadicta. Que los demás piensen lo que quieran, sabemos cuánto rifamos.

Y luego, ya entrada en la dedicatoria, pienso en los rostros de quienes no me dejaron caer porque tal cual sin ellos ni este trabajo ni yo estaríamos aquí. El primero de ellos, claro, es el de Pablito, el niño de mis ojos... Quién sabe si un día lea este trabajo, pero por si sí, van estas palabras: existir junto a ti me ha permitido cuestionar mis acciones y ser una persona más sensible, más crítica.

Por supuesto, hay más: Balam, no hay manera de poner en palabras lo que siento por ti. Gracias por tu cariño y los abrazos largos durante las mañanas, por mirarme tan bonito, por ayudarme a encontrar siempre un motivo para reír. Después de años de no confiar en mi capacidad para escribir e investigar, nuestras charlas en la biblioteca, los proyectos que creamos y todas las veces que me dijiste “Me gusta escucharte cuando te emocionas por hablar de tus cosas de Sociología” me ayudaron a enfrentarme de nuevo a la hoja en blanco y retomar mi camino.

Amigos, espero no olvidar a nadie (mi memoria es frágil). Paz, has estado ahí en las buenas y en las malas, para chismear, para sacarme una sonrisa y para compartir los temas ñoños, pero también para leerme cuando las emociones se desbordan. Kirby, casi media vida juntas y aún eres la persona con quien más puedo permitirme ser sin temor a ser juzgada; Ana Michel, por estar y preocuparse por mí; Miri, por mostrarme que si nos acompañamos la realidad no es tan mala como podríamos pensarla; Charly, Fer, Corina, no lo parece porque pasan años sin vernos, pero los aprecio mucho y aprendo de ustedes desde morrillos, desde la secu; Esteban, mi parce, por sacarme adelante en el momento más complicado; Marina, por tu ayuda incondicional. A mi equipo en Bahía, particularmente a May: me has enseñado a guiar a otros desde la empatía.

Naye y Xoch, las recuerdo a cada paso, aunque algunas cosas deberían cambiar. A Itzel Lugo, por haberme dado la lección de vida más dura de todas, la que aún lloro: una disculpa sin reparación de daños y sin autocrítica, destruye. No sé si gracias o a pesar de eso soy quien soy, pero aquí sigo, orgullosa de mí, de ya no quedarme callada. Parte de eso intenté reflejarlo en este proyecto.

Luis Mata, mi asesor de tesis y también amigo: tal cual, sin ti este texto no existiría.

Mamá, papá les cumplí: ahí está la tesis.

Pero sobre todo, y aunque parezca extraño, este proyecto lo dedico a Felix Gerardo Molina Cristóbal. A ti, por todas las veces en las que gritaste “Tus análisis no sirven para nada, son sólo para darle vuelta a lo pendejo a lo evidente”. A ti, por todas las veces en las que me pateaste en el piso, me amenazaste con cuchillos, o intentaste asfixiarme. A ti, por las ocasiones en las casi me matas, por todas las noches de estudiar a escondidas para evitar ser descubierta y golpeada. Sí, te lo dedico a ti: decías que no podría y me pusiste todas las trabas. Intentaste opacarme porque no podías con mi brillo. Algo te digo: “Acá está la bruja y utilizó su magia para sacar lo mejor de sí. Decías que te iba a destruir, pero, mira, eso lo estás haciendo solo”.

Índice

<u>Introducción.....</u>	<u>6</u>
<u>1. Conectividad y educación a distancia antes y durante la pandemia.....</u>	<u>16</u>
<u>1.1 La antesala de la pandemia.....</u>	<u>16</u>
<u>1.2 Proyecciones sobre el posible impacto de la pandemia en la educación.....</u>	<u>22</u>
<u>1.3 Decisiones sobre política educativa durante el curso de la pandemia (marzo 2020 - julio 2021).....</u>	<u>23</u>
<u>2. Fundamentos para comprender las experiencias de estudiantes universitarios desiguales durante la pandemia.....</u>	<u>39</u>
<u>2.1 La desigualdad social vista desde las metodologías cualitativas.....</u>	<u>39</u>
<u>2.2 Las experiencias y la capacidad de aspirar: visiones a futuro construidas desde un presente pandémico.....</u>	<u>47</u>
<u>2.3 Alfabetización y literacidad digital: entre la técnica y la apropiación de las TIC en un contexto de crisis.....</u>	<u>54</u>
<u>3. Estudiantes universitarios: diferentes rostros de una misma pandemia.....</u>	<u>62</u>
<u>3.1 Estudiantes en Espacios Universitarios Asimétricos.....</u>	<u>62</u>
<u>3.1.1 “Nada humano me es ajeno”, una universidad para todos: el caso de la UACM.....</u>	<u>65</u>
<u>3.1.2 “La verdad nos hará libres”. <i>La Ibero</i>, universidad privada de prestigio.....</u>	<u>69</u>
<u>3.2 Perfiles de los estudiantes.....</u>	<u>71</u>
<u>3.3 Espacios escolares digitales.....</u>	<u>81</u>
<u>Conclusiones.....</u>	<u>92</u>
<u>Anexos.....</u>	<u>101</u>
<u>Referencias bibliográficas.....</u>	<u>105</u>

Introducción

“Los que hablan de igualdad de oportunidades olvidan que en los juegos sociales no hay juego limpio”

Pierre Bourdieu

A finales de 2019 las notas sobre la aparición de una nueva variante de coronavirus comenzaron a tener presencia en algunos espacios informativos; sin embargo, no fue sino hasta meses después que quienes sabemos de la existencia de la pandemia de Covid-19 comenzamos a tomar consciencia del impacto que tuvo (y tiene) en nuestras vidas. En este sentido, no es aventurado afirmar que la contingencia transformó las estrategias para actuar en los espacios en los cuales existimos, de los cuales la escuela es uno de tantos.

En este contexto, el presente trabajo inició con una pregunta: ¿todos los estudiantes que han cursado la universidad durante la pandemia piensan su presente y futuro del mismo modo? *A priori*, la respuesta es simple: no. Claro, la respuesta va más allá de una simple palabra de dos letras; no obstante, con todo, la resolución a este primer cuestionamiento me brindó un indicio que hizo posible estructurar el argumento medular de esta tesis, o sea, la hipótesis. Ahora veremos de qué manera.

Derivado de lo anterior, el primer supuesto considera los siguientes elementos: las experiencias de los estudiantes, en tanto elaboradas por personas con historias de vida, tienen relación con sus contextos socioculturales. Llegar a esta afirmación, por supuesto, implicó considerar un estado del arte sobre estudios a propósito de dinámicas en la educación superior, lo que rápidamente llevó a incorporar en el marco de análisis a las desigualdades y posteriormente, a partir de la interpretación de la información obtenida gracias a las entrevistas aplicadas, al uso

de dispositivos digitales¹, programas y sistemas de información. Así fue como se hizo necesario considerar las subjetividades alrededor de la apropiación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Hasta acá, tenía un planteamiento plausible, pero, con todo, una apreciación tan breve no daba cuenta de los particulares motivos que incidieron en las acciones de los estudiantes. ¿Qué hacía falta? La búsqueda de antecedentes en investigación estaba hecha, pero me intrigaba no dejar claro que la orientación del proyecto estaba marcada por mi propia experiencia como estudiante.

El propósito de la investigación nunca fue corroborar obligatoriamente un planteo que no considerara las vivencias de los estudiantes y que sólo buscara encajar sus experiencias en lo ya dicho por investigadores que analizaron con anterioridad escenarios similares. En todo caso, la intención fue construir un aparato crítico que permitiese elaborar una síntesis que expusiera distintas aristas del fenómeno.

De tal manera, tras la primera interrogante llegó otra: ¿cómo podía estar tan segura de la existencia de diferentes experiencias sin haber tenido un acercamiento formal al fenómeno, si no había revisado teorías, ni procurado la adecuada vigilancia epistemológica? Atender el porqué exige algo más que un monosílabo; no obstante, vale la pena hacerlo, pues en el proceso será posible clarificar aspectos sobre la elección de los fundamentos metodológicos que orientaron esta tesis.

A fin de compartir cómo fue pasar de la curiosidad al planteamiento de la pregunta de investigación, me permito abandonar por un momento la pretensión de objetividad tan añorada

¹ Más adelante, y durante buena parte del texto, se profundizará en cuál fue la importancia del uso de dispositivos digitales. De momento, para que la afirmación cobre sentido, el lector debe tener presente que las medidas de distanciamiento social trajeron consigo la implementación de sistemas de enseñanza a distancia, para lo cual docentes y estudiantes se conectaron a aulas virtuales a través de celulares y computadoras.

desde los orígenes del estudio de lo social, aquélla que para muchos hace de las sociales, ciencias.

Considero relevante hacer esta acotación, pues mi visión sobre las diferencias en la formación de estudiantes universitarios tiene su origen en un conjunto de apreciaciones sobre mis compañeros de aula y el contraste que percibía al convivir con colegas de otras escuelas. Mentiría si negara que en más de una ocasión incluso me he percibido ajena a las inquietudes, preocupaciones y estrategias para participar de mis colegas que cursan en instituciones distintas a la propia. Humana al fin, no puedo negar mi subjetividad.

Por otra parte, no pretendo sólo confirmar mis ideas más arraigadas, sino, al contrario, confrontarlas. En este punto hace sentido retomar lo que Charles Wright Mills definió como *imaginación sociológica*, entendida como la posibilidad de apartarnos para mirar con ojos críticos las situaciones en las cuales estamos inmersos, pero también de reconocer la existencia de una historia de vida desde la cual quien investiga analiza los procesos sociales. Se trata de un compromiso que asumo.

Debido a él reconozco mi posición como alguien que estudió en una universidad pública, no cualquiera, hay que recalcar, sino una de las joyas que permite destacar a México en los *rankings* internacionales, una a la que tuve acceso gracias a un resultado destacado en la prueba de admisión y después a las facilidades que otorga el pase reglamentado y vivir en la Zona Metropolitana del Valle de México. A su vez, mi paso por la educación superior está atravesado por la experiencia de ser una madre joven que para llegar a sus clases debía cruzar la ciudad desde Ecatepec, la periferia al norte de la capital, hasta el sur. Pero además soy hija de dos profesores universitarios que no escatimaron (porque sus tantos recursos lo permitieron) en brindarme materiales de estudio, clases de idiomas y de música, así como la posibilidad de

escuchar desde niña sobre psicoanálisis, dialéctica, pedagogía de la liberación, praxis y la importancia de crear junto a otros.

Poner a dialogar mis referentes con otras visiones no fue sencillo. Lograrlo implicó abrirme a la posibilidad de confrontar mis vivencias e incluso un marco teórico que desde hace muchos años asumí adecuado, pienso, sin haberlo puesto a tela de juicio porque lo vinculé con lo que soy, con mi definición de “lo bueno”.

Durante el camino eché mano de la literatura referida a lo largo de esta investigación. y que, sin duda, permitió contrastar ideas arraigadas con los aportes de investigadores e investigadoras a propósito de las experiencias, desigualdades, alfabetización y literacidad digital, cuatro categorías que el lector de este trabajo debe tener presentes.

Gracias a este ejercicio dialéctico que permite la teoría existir de la mano de la realidad, me parece factible afirmar, ya no sólo por mi experiencia como persona, que hay distinciones marcadas por los mecanismos de ingreso, por los espacios en los que existen las escuelas, por los valores plasmados en los planes de estudio y por otros factores que durante esta tesis serán detallados.

Con lo anterior parece haber quedado claro que mi deseo no era saber si los estudiantes de distintas universidades habían tenido experiencias distintas. Parto del supuesto de que así es, pero, ¿por qué? La resolución de la cuestión no es una definitiva y tampoco podría atenderla si me limitara al trabajo de escritorio, sobre todo porque también entra en juego una pandemia que difícilmente encuentra referentes previos en otras disertaciones sobre desigualdad en Instituciones de Educación Superior (IES). Pero no sólo eso. En el momento en el que ese segundo por qué apareció, también se puso sobre la mesa la necesidad de la comprensión como

acción clave y con ello la pertinencia de aplicar entrevistas para -intentar- entender a los estudiantes desde sus propias narrativas.

Llegados a este punto, regreso a la redacción en tercera persona, pues si bien es importante clarificar la posición de quien escribe, también es un principio de la investigación cualitativa evitar tomar un rol protagónico que podría dejar en un plano secundario las experiencias de las personas que motivan la investigación. Este proyecto se debe *Alex, Ana, Alan, Anahí, Javier, Mariana, José, Alejandra, Carlos, Arantxa, Mauricio y Jorge*², estudiantes de Comunicación³ inscritos en universidades contrastantes (estadísticamente, polos opuestos): las universidades Autónoma de la Ciudad de México (UACM) e Iberoamericana (UIA). Sin ellos, éste sería un trabajo meramente documental en el cual difícilmente habría encontrado la confrontación a mis prejuicios.

Ahora bien, una vez presentados la hipótesis, pregunta de investigación, fundamentos y categorías principales, vale la pena destacar, a manera de introducción, algunas consideraciones respecto al escenario en el que la problematización ya mencionada tiene lugar.

Entre esos sucesos cabe destacar que durante los primeros meses de 2020 la posibilidad de una crisis sanitaria mundial que transformara las maneras en las que nos relacionamos parecía lejana, albergada en ciudades ubicadas a, por lo menos, océanos enteros de distancia. Poco fue el tiempo que se mantuvo así: bastaron apenas un par de semanas para que ese pequeño brote local burlara las fronteras y se tornara en pandemia.

² A fin de respetar la privacidad de los 12 estudiantes entrevistados, sus nombres fueron modificados.

³ La licenciatura no tiene el mismo nombre en las instituciones seleccionadas. En el caso de la UIA, es Licenciatura en Comunicación; en el de la UACM, Licenciatura en Comunicación y Cultura. En el tercer capítulo se puntualizan algunos puntos de encuentro entre los fundamentos de ambos planes de estudio, situación que abona a la justificación de la elección de, precisamente, estas dos universidades para el desarrollo del comparativo presente en esta investigación.

Con los contagios llegaron las medidas de distancia social que tuvieron como consecuencia cortes abruptos a las cotidianidades. Las reflexiones sobre cómo fue ese rompimiento suelen ser vagas al momento de ofrecer conclusiones. ¿El motivo? La dificultad de delimitar temporalmente los fenómenos sociales que se desprenden de una contingencia sanitaria con fecha de inicio, pero todavía sin punto final. Es, en síntesis, algo que aún nos sucede.

En el caso mexicano es posible identificar con relativa claridad el punto de partida el 23 de marzo de 2020, con el inicio de la Jornada Nacional de Sana Distancia, una medida cuya finalidad fue reducir la velocidad de transmisión del virus y que implicó la llegada de una crisis en un escenario que en sí mismo ya era complicado.

Hoy, ante la exigencia de respuestas frente a la incertidumbre generada por la pandemia de Covid-19, los estudios sobre las subjetividades de los jóvenes relacionadas con sus planes de vida⁴ podrían ayudar a comprender no sólo un presente que a cada instante se nos va de las manos, sino también las posibilidades de futuro generadas durante la crisis multidimensional que supone la contingencia.

Retomar a las escuelas, y específicamente a las IES, como espacios significativos para indagar en las subjetividades sobre lo venidero, es fundamental⁵. Históricamente la educación, particularmente a nivel superior, ha sido comprendida como una estrategia de movilidad social y

⁴ Más adelante el tema será abordado a partir de la propuesta teórica de Arjun Appadurai sobre las aspiraciones, una herramienta conceptual que ofrece las bases para entender cómo es que los estudiantes universitarios elaboran sus horizontes de futuro en contextos diferenciados, desiguales.

⁵ Dicho lo anterior, es forzoso hacer otra acotación: aunque los estudiantes universitarios suelen ser jóvenes, no todos los jóvenes son estudiantes universitarios; en consecuencia, la intención no es plantear una generalización sobre los intereses de una generación. Los inscritos en IES no son representativos del total de la población; de hecho, los números indican que son una parte mínima de quienes podemos ubicar en ese rango etario.

económica (Villa Lever, 2017, p. 235) y si bien es cierto que desde hace un par de décadas una rama de la Sociología de la Educación que se desprende de las propuestas de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (2009) ha criticado dicho planteamiento, persiste la idea de que a mayor cantidad de credenciales académicas, mejor calidad de vida.

Quienes cursan en la universidad suelen expresar inquietudes frecuentes a propósito del futuro: ¿qué hay después de terminar la escuela?, ¿podré incorporarme al campo laboral?, ¿qué tan relacionada está mi elección de carrera con mi plan de vida? Es posible que en el contexto actual, pese a que la escuela se mudó a la virtualidad a fin de disminuir los contagios, mantengan dichos valores.

Con la finalidad de ilustrar lo anterior, el objetivo principal de este trabajo es exponer las experiencias de estudiantes de universidades que debido a sus diferencias relacionadas con el subcampo al que pertenecen (público o privado), vías de acceso, ubicación geográfica, y perfil de quienes integran sus comunidades, podrían mostrar diferentes rostros de una misma coyuntura. Desde este punto de vista, la categoría *espacios universitarios asimétricos* (Villa Lever, 2017), es importante para comprender la “fragmentación y jerarquización” que caracteriza la configuración de la educación superior en México, el escenario previo y los relatos generados desde marzo de 2020, cuando las autoridades hicieron un llamado a quedarse en casa.

Uno de los retos más grandes ha sido el de la delimitación temporal, pues al mismo tiempo que eran escritas cada una de estas líneas, el fenómeno mudaba: a la par de la aparición de nuevas cepas del virus, las universidades tomaron nuevas medidas, los estudiantes y profesores externaron otros posicionamientos y las instancias de gobierno asumieron

posicionamientos que contradicen a los asentados en comunicados previo⁶. Quien lea este estudio debe considerar que posiblemente sus referentes corresponden a un futuro (su presente) que, al cierre del texto, no existía. Usted tiene frente a sí la fotografía de un momento de la pandemia que va de marzo de 2020 a julio de 2021.

Por demás, como telón de fondo, hay que considerar que la educación superior se ha democratizado en el acceso. Puede (en sentido de posibilidad y no de condición necesaria) recibir a personas (casi siempre jóvenes) de distintos orígenes sociales, situación que, como también señala Lorenza Villa Lever (2019), tiene como consecuencia la diversificación de instituciones con distintas cualidades, dirigidas a sectores diversos de la población. Tal es la situación de las dos universidades seleccionadas para la presente investigación.

Al respecto, las distinciones entre una y otra guardan relación con el acceso y continuidad de los estudios, que en el caso de la UIA están condicionados por una colegiatura, situación que sienta las bases para una socialización que, si pensamos en las categorías de Pierre Bourdieu, exige no sólo contar con capital económico, sino con credenciales académicas y capital social. De modo casi opuesto, la UACM, que por su mecanismo de ingreso mediante sorteo ha abierto las puertas a sectores populares, se diferencia incluso de otras instituciones que, aunque públicas, han generado sus propios mecanismos de exclusión, como los exámenes de admisión. Empero, la intención de elegir a dos universidades tan distintas atiende a la finalidad de hacer más evidente el contraste.

⁶ Este párrafo fue agregado a finales de septiembre de 2021. Para muestra del argumento, en este momento la SEP, principal autoridad en términos de gestión de las políticas de educación básica, ordenó el regreso a clases presenciales, lo que implica que a partir de ciclo que arrancó el 29 de agosto en la Ciudad de México ya hay presencia física de niños y jóvenes en las escuelas que dependen de ella, salvo en aquéllas, por considerarlo conveniente decidieron mantener el sistema a distancia (generalmente primarias y secundarias privadas). Además, algunas universidades comenzaron a programar el regreso escalonado a actividades, situación no prevista durante el desarrollo de esta investigación, no en las respuestas de las personas que fueron entrevistadas.

De tal manera, los criterios de selección de los entrevistados corresponden, primero a estar matriculados en las instituciones antes mencionadas; después, fueron considerados sólo los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de Comunicación (Comunicación y Cultura, en el caso de la UACM), pues sus experiencias podrían ser destacables debido a la importancia que tiene la digitalidad en su campo, en términos de debates teóricos, pero también de cómo se ha construido su profesionalización durante los últimos años. Finalmente, sólo fueron tomadas en cuenta, guardando proporción, personas que al momento de responder cursaban en primer o último año, esto, para notar las particularidades de las aspiraciones de quienes iniciaron la universidad en pandemia y de quienes terminan. Todas las entrevistas fueron realizadas vía videoconferencia, a través de Google Meet.

Frente a este panorama, la mudanza de la modalidad presencial a virtual. En este escenario, han sido generadas narrativas sobre las implicaciones de tomar clases a distancia, el impacto en la formación de vínculos y la relevancia que ahora pueden tener recursos como una conexión estable a internet, o un espacio de estudio dentro del hogar.

Como contexto, además, es congruente considerar que, al menos en un principio, la disociación entre los objetivos culturales y el acceso a los medios necesarios para, por ejemplo, participar en las aulas digitales, podría referir a un estado de anomia, en el sentido de la propuesta de Robert Merton (1992). De este modo, en el primer apartado, que corresponde a un recuento sobre el estado de la situación antes del impacto del virus, el lector encontrará estadísticos relevantes, descripciones sobre el proceso de adaptación de las IES, un recuento las medidas tomadas y referencias a los posicionamientos de instancias claves relacionadas con la gestión de la salud y la educación.

En el segundo apartado del proyecto tiene como finalidad desarrollar las categorías para abordar el fenómeno: desigualdad, experiencia, aspiraciones y alfabetizaciones digitales críticas; el enfoque es fundamentalmente cualitativo. Por último, el último capítulo alberga los relatos de los estudiantes y el perfil de sus universidades.

A manera de síntesis, el problema de las asimetrías no es intrínseco a la pandemia, sino que a su llegada, ésta se encontró con profundas crisis, contradicciones y desigualdades. La coyuntura pudo haber evidenciado o acentuado condiciones preexistentes, lo que ha llevado a repensar las dinámicas en los espacios sociales. Para muestra, la experiencia pandémica de la escuela ha evidenciado que los espacios digitales requieren de otras estrategias para la socialización.

Los docentes y estudiantes no pararon, pero sí transformaron sus preocupaciones, uso de espacios, distribución de tiempos y formas de crear vínculos. La contingencia ha permitido conocer otras formas de construir comunidades académicas, de enseñar y aprender, pero esto no puede ser comprendido sin mirar las desigualdades múltiples, que se traducen en distintos perfiles de ingreso en las universidades, la apropiación de las TIC y la exclusión de miles debido a falta de equipo, fallas en conectividad, o bien, limitaciones para el uso de los dispositivos. Incluso, cuál es la lectura que personas en contextos diferenciados dan a herramientas que materialmente podrían ser consideradas iguales, o similares.

Hoy, para transformar y motivar diálogos a partir de las herramientas y posibilidades de esta nueva normalidad, es necesario escuchar de viva voz los relatos de las personas para quienes el Covid-19 marca un antes y un después. Para un camino que ayudará a comprender una realidad que ha exigido transformar nuestros marcos de interpretación.

Capítulo 1

Conectividad y educación a distancia antes y durante la pandemia

A lo largo del siguiente capítulo será presentado un recuento de estadísticos y acontecimientos clave en materia educativa que permitan conocer el contexto en el cual tienen lugar las experiencias de los estudiantes que fueron entrevistados. Así pues, el objetivo es presentar los elementos que incidieron en los posicionamientos de los estudiantes ante el fenómeno de la pandemia.

En relación con eso, si bien la contingencia sanitaria ha sido un parteaguas, los cambios a raíz de ella no podrían entenderse sin la referencia a problemáticas preexistentes: las diferencias en cuanto a modelos educativos, brechas digitales y limitantes de acceso a la formación universitaria, sólo por mencionar algunas. De tal manera, el primer paso es plantear un recorrido que permita al lector comprender los porqués de esos antecedentes y la manera con la que se entrelazan con las decisiones, unas estandarizadas, otras diferenciadas, que afectan a las comunidades escolares.

1.1 La antesala de la pandemia

La situación en México respecto educación durante la pandemia por Covid-19 ha puesto sobre la mesa un conjunto de dudas sobre cuáles son las estrategias más adecuadas para atender las diversas necesidades de los estudiantes universitarios, en un país en el que sólo 17% de las

personas entre 24 y 60 años cuentan con un título universitario (OECD, 2019) y el que, frente a la coyuntura, 4.9 millones de estudiantes que hasta el ciclo 2019-2020 estaban cursando (Anuies, 2020) tuvieron que decidir entre el aprendizaje remoto y la desescolarización.

De este modo, la presentación de una secuencia de acontecimientos supone la descripción del escenario previo a la cancelación de actividades físicas para situar en un contexto el análisis sobre estudiantes universitarios que han seguido sus estudios durante la contingencia sanitaria.

Comprender el impacto que ha tenido la pandemia en el campo educativo, con los cambios en las maneras de pensar los espacios escolares y en las experiencias de los estudiantes, implica poner sobre la mesa la desigualdad de acceso a la educación formal, que, si bien ya existía, pudo haberse acentuado en contextos con limitaciones de acceso a dispositivos donde, a partir de la coyuntura, se hizo necesario.

En este punto, es preciso tomar en cuenta que en sí misma, la educación superior en México tiene arraigados problemas relacionados con las poblaciones a las que da lugar. Es así que, pese a su masificación en las últimas décadas (Villa Lever, 2017; Rama Vitale, 2006, Roqueñí Ibarguengoitia, 2017) atiende principalmente a sectores privilegiados y, en consecuencia, quienes pertenecen a los deciles más bajos están subrepresentados, pues ocupan sólo 8.5% de los lugares (Schmelkes, 2020).

Para términos analíticos, a lo largo de este capítulo será presentado un repaso de los momentos clave de la contingencia sanitaria relacionados con políticas educativas, principalmente a nivel Superior y específicamente en las universidades de la Ciudad de México (UACM), e Iberoamericana (UIA). La elaboración del recuento atiende a la necesidad de contextualizar las estrategias que entrelazan los esfuerzos globales y locales realizados durante los últimos años y que han dado paso a subjetividades particulares durante la crisis sanitaria por

Covid-19. Es un primer paso para comprender experiencias diversas a propósito de la coyuntura marcada por el arribo del Covid19.

Aunado a esto, es preciso considerar que, incluso ahora, los estudios cualitativos que dan cuenta sobre la situación aún son pocos, en buena medida porque la transmisión del virus ha continuado y por ende se trata de un fenómeno en curso. Para fines prácticos, el corte del recuento que será presentado a continuación tiene corte al 31 de julio de 2021; por ende, algunas de las situaciones referidas podrían tomar un curso distinto al planteado.

En este sentido, la elaboración de una recopilación de experiencias de estudiantes a partir de la categoría *espacios universitarios asimétricos* (Villa Lever, 2017), ofrecerá un panorama que podría coadyuvar a generar un diagnóstico sobre las tantas preguntas sin respuesta que, tal como señala Fernando Reimers (2021), la pandemia ha dejado a su paso.

Es así como, a más de un año de haber comenzado, en julio de 2021 aún no hay fechas claras para el retorno a las aulas. Al respecto, si bien en sus declaraciones el presidente Andrés Manuel López Obrador enfatizó en la ausencia de riesgos para el regreso a clases a finales de agosto los directivos de instituciones de Educación Media y Superior entre las que destacan las universidades con mayor matrícula en la Ciudad de México (UNAM, IPN y UAM) se han mostrado con reservas respecto a tal afirmación⁷. En este sentido, también la UACM y la UIA informaron a través de un comunicado sobre el retorno al modelo presencial sólo cuando existan las condiciones necesarias, pues a cierre de mes, el registro de contagios mantenía una tendencia a aumentar y el semáforo epidemiológico estaba en color naranja⁸.

⁷ Sobre este tema, es preciso considerar que debido a que se trata de un fenómeno en curso. Posterior a la fecha señalada, 31 de julio de 2021, las consideraciones gubernamentales, así como las medidas implementadas por las universidades pudieron haber sido modificadas.

⁸ El semáforo epidemiológico es un sistema de monitoreo implementado por el Gobierno de México para evaluar si la cantidad de hospitalizaciones han disminuido o aumentado, lo que es un indicador clave para conocer la ocupación de camas y posibilidad de atención oportuna a los pacientes que presentan complicaciones. A partir de esta señal son emitidas recomendaciones y regulaciones para ocupar los espacios públicos; no obstante, a partir de

En línea con lo anterior, es de esperar que persistan las inquietudes sobre las respuestas diferenciadas a programas de emergencia, que, en palabras de Jordi Abellán y Jaime César Mendoza fueron “unos de carácter prescriptivo y otros, producto de la adaptación de los docentes” (2020, p.169), principalmente porque las medidas establecidas en lo formal cobraron vida a partir de contextos escolares en los que históricamente docentes y estudiantes han enfrentado retos para entregar los resultados previstos en los planes de estudio.

Vale la pena profundizar en el escenario previo a fin de dar sentido a medidas como la educación remota, que han evidenciado lo que ya existía: disparidad en el acceso a dispositivos electrónicos, a una conexión estable a internet, o a un espacio adecuado para atender las clases. En este sentido, en sociedades en las cuales el uso de dispositivos digitales facilita la incorporación a dinámicas escolares y laborales (y que de hecho en algunos casos podría excluir a quienes prescinden de ellas, sea por decisión propia, o por falta de herramientas para aprender sobre su funcionamiento), las brechas digitales se suman al complejo escenario de una pandemia existe a la par de problemas sobre la desigual distribución de recursos no sólo económicos. Tal vez por eso es que desde hace tiempo la alfabetización digital se ha convertido en una tarea prioritaria para abatir la exclusión social de sectores vulnerables (Medina Mayagoitia, 2019, p. 71).

A fin de contextualizar, es necesario poner sobre la mesa un dato primordial: en México, los datos proporcionados por la ENDUTIH muestran que la conectividad es de entre 11% y 28% para los dos quintiles más bajos de la distribución de ingreso y tiende a ser mayor en poblaciones con más recursos. Por supuesto, el asunto trasciende el tener o no dinero. Desde los

julio, el presidente ha informado a través de sus conferencias matutinas que el retorno a clases para educación básica sucederá a finales de agosto así estuviéramos en rojo, pese a que durante toda la pandemia había sido una actividad considerada sólo cuando el registro estuviera en color verde. Nuevamente, es preciso tener presente que el curso de los acontecimientos, dichas disposiciones pueden ser modificadas.

planteamientos de Bourdieu la capacidad adquisitiva guarda relación con la “posesión” de otros bienes que no necesariamente son materiales: conocimientos socialmente mejor evaluados o considerados útiles, credenciales académicas y vínculos con personas que podrían facilitar el ingreso a ciertos espacios, sólo por mencionar algunos ejemplos. En sus palabras, el capital económico está estrechamente relacionado con otras formas de capital que “bajo ciertas condiciones pueden transformarse unas en otras” (Bourdieu, 1987a).

A partir de lo anterior, es posible deducir que, las experiencias de educación a distancia durante la pandemia han sido diversas. Para muestra, mientras para las IES de la Ciudad de México lo más convencional fue atender las sesiones en línea a través de computadoras y celulares (como veremos más adelante, con particularidades en la apropiación de cada uno de estos dispositivos), en espacios como el expuesto por Jordi Abellán y Jaime César Mendoza en el artículo “Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia: la experiencia de la Sierra Tarahumara” (2020), marcados por el uso de idiomas originarios, sistemas normativos que enfatizan en la importancia de crear en comunidad, pero también por el despojo y la constante presión para incorporarse a los modelos planteados en planes de desarrollo nacionales, la dinámica era otra era otra. Ahí, incluso la enseñanza vía televisión o radio se tornó complicada por limitaciones de acceso, pero también porque la interacción cara a cara es considerada necesaria por los estudiantes y docentes.

En la misma línea, otro caso significativo fue el de los aspirantes a ingresar a la Normal Rural de Matumactzá, en Chiapas, quienes en junio de 2021 se manifestaron a favor de la aplicación de un examen de admisión con cuadernillo y lápiz, de manera presencial. La mayoría de ellos son originarios de comunidades con conectividad baja, o nula, por lo cual, explicaron,

una prueba de ingreso digitalizada colocaría en una situación de desventaja a quienes no cuentan con acceso a la red.

Los riesgos de exclusión generados por la carrera tecnológica han sido materia de análisis y creación de políticas orientadas a acortar las distancias entre los sectores digitalizados y los que continúan sin acceso a las TIC (sea por las limitantes o porque, hasta ahora, en sus escuelas no eran una condición necesaria).

De lo anterior se desprenden estudios (Domínguez, López, Garay, 2019, p. 339) que exponen matices a propósito de los caminos que jóvenes universitarios siguen para la incorporación a la digitalización. Señalan al menos dos: el de aquéllos con origen social en ciudades y experiencia heredada por padres que proporcionaban los dispositivos y el de quienes habitan en espacios donde la presencia de dispositivos es menor, lo que supone limitaciones infraestructurales, de acceso a los dispositivos, o de falta de habilidades para usarlos, o bien, la existencia de espacios en los que las tecnologías no son percibidas como herramientas socialmente relevantes, lo que podría haber cambiado con la implementación de sistemas de enseñanza remota.

Así, las investigaciones que dan cuenta del creciente uso de los dispositivos digitales en la vida cotidiana de los jóvenes (Crovi, 2016; Ortiz y Garay, 2015; González y López, 2015; Ortiz, 2015) ofrecen un panorama respecto a las problemáticas en contextos socioculturales diversos.

1.2 Proyecciones sobre el posible impacto de la pandemia en la educación

Ya antes, en 2018, el Banco Mundial, a través del Informe sobre el Desarrollo Mundial ofreció un panorama sobre la “crisis del aprendizaje”. En él expone la situación de estudiantes que no cuentan con las competencias esenciales, entendidas principalmente como lectoescritura y resolución de operaciones matemáticas cotidianas. Llama la atención que no incluye el manejo técnico de las TIC, o bien, el desarrollo de habilidades para organizar y discernir entre la información obtenida en la red. Aunado a lo anterior, el texto expone una ampliación de la desigualdad que suele afectar a las poblaciones más desfavorecidas.

Dentro de este marco, también como antesala de la crisis sanitaria, existía un escenario en el que 258 millones de niños y jóvenes en edad escolar estaban fuera de las aulas. A esta situación se suma lo que el Banco Mundial llama “baja calidad educativa”, que se traduce a “pobreza de aprendizajes”; es decir, la dificultad de los estudiantes, generalmente habitantes de contextos vulnerables, para saber lo básico, pese a estar inscritos en la escuela.

Como es posible notar, el ámbito educativo previo a la recomendación de llevar clases en línea presenta sus propios retos, de ahí que en su cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, la UNESCO señala la necesidad de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2017).

En este contexto, el planteamiento de Fernando Reimers (2021), sugiere que la pandemia podría generar “un retroceso en materia de acceso y calidad, al menos en América Latina” (p. 2). En el mismo orden de ideas, el Banco Interamericano del Desarrollo (2020) predijo que el cierre de los centros educativos por períodos largos tendrá repercusiones negativas sobre los aprendizajes alcanzados, escolarización a tiempo y deserción.

En el mismo orden de ideas, el informe “Efectos de la crisis del coronavirus en la educación”, presentado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) sostiene, además, que los más afectados serán estudiantes pobres y de clase media vulnerable, indígenas, migrantes o con necesidades especiales. En todo caso, se trata de posibilidades, no de hechos dados.

Es así que la falta de referentes respecto a un punto de quiebre sin precedentes ha generado dudas sobre el posible retorno a la cotidianidad, el impacto en las economías, las maneras de relacionarse, las posibilidades de contagio, la aparición de nuevas cepas del virus y las derivaciones en la salud física y mental.

La falta de certezas se traslada al ámbito escolar y se traduce a cuestionamientos sobre el rol de las escuelas como espacios de socialización durante la pandemia y la efectividad de las estrategias de enseñanza a distancia, pero también sobre una posible relación entre las brechas digitales y la desescolarización en el marco de una crisis multidimensional.

1.3 Decisiones sobre política educativa durante el curso de la pandemia (marzo 2020-julio 2021)

A su paso, la pandemia ha dejado claro que la incertidumbre ha sido la única constante. La situación ilustra con claridad algunos debates académicos a propósito de la capacidad de la teoría para explicar lo social a partir de marcos de referencia más o menos establecidos.

La circunstancia actual es compleja y ha tenido como consecuencia que a más de un año de haber sido cerradas las escuelas, aún no existen acuerdos en las comunidades de investigadores sobre el comportamiento del virus. Al mismo tiempo, a este vacío se suma la

aceleración de la digitalización, lo que ha puesto en evidencia que el acceso de internet se ha convertido en otro referente para comprender las desigualdades.

Lo anteriormente expuesto sugiere que la categoría “desfase”, planteada por Hugo Zemelman (2005), podría dar razón de lo que sucede: una realidad que avanza más rápido que la elaboración de categorías para aprehenderla. La idea puede verse reflejada en las medidas en torno a la reducción de actividades presenciales, que han supuesto el diseño e implementación de soluciones sin tener claro el panorama completo.

Hasta ahora, la imposibilidad de tener cierto control sobre el comportamiento del virus ha tenido consecuencias también en la manera de crear directrices que no sean modificadas después del paso de unos días. Dicho esto, el siguiente paso es trazar una secuencia de acontecimientos para ofrecer un panorama del fenómeno.

Con la finalidad de contextualizar los planteamientos sobre las experiencias de jóvenes estudiantes en *espacios universitarios asimétricos* el objetivo del presente recuento es exponer las principales decisiones y políticas en torno a la contención de los contagios, con énfasis en las decisiones clave en el ámbito educativo, particularmente aquellas que tocan a las Instituciones de Educación Superior (IES) en la Ciudad de México.

En este orden de ideas, el aislamiento social, visto como una medida sanitaria necesaria para evitar contagios, ha provocado una crisis sin precedentes sobre los modelos de pensamiento que orientaban los vínculos sociales en lo cotidiano. En principio, el llamado a no salir de casa a menos que se tratara de una situación impostergable modificó la manera de pensar las relaciones entre las personas.

El caso de las escuelas es significativo, pues, a diferencia de los centros de trabajo que continuaron con sus actividades de la misma manera de siempre, en todas fue aplicada una misma medida que afectó a estudiantes de todos los niveles educativos sin importar su edad, nivel de ingresos, o si estaban inscritos en una institución pública o privada. ¿El resultado? Un conjunto de decisiones que, aunque homologadas, generaron respuestas variables relacionadas con las subjetividades de estudiantes diversos.

Así, una de las primeras medidas para disminuir la cantidad de contagios fue limitar los eventos presenciales. Las indicaciones puntuales fueron formalizadas con la publicación en el Diario Oficial de la Federación (DOF), el 30 de marzo del 2020, en la que “se declara como emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (Covid-19)” (2020b, 30 de marzo).

Según documentos del gobierno chino, el primer caso fue identificado el 17 de noviembre del 2019; no obstante, no fue sino hasta el último día del 2019 cuando la oficina de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la República Popular China recibió una declaración mediante la cual la Comisión de Salud Municipal de Salud de Wuhan informó a los medios de comunicación sobre un conglomerado de casos de neumonía (2021). Una semana después, el 7 de enero, la sintomatología fue atribuida a un nuevo tipo de coronavirus.

Dos semanas más tarde, el 13 de enero de 2020 fue confirmado, en Tailandia, el primer paciente fuera de China. En ese momento, algunas instancias internacionales auguraron el incremento de ingresos en los hospitales; sin embargo, la alerta, aún contenida en el continente asiático, parecía lejana a la experiencia mexicana.

Ni siquiera el arribo de los contagios a Estados Unidos, el 15 de enero, contribuyó a la creación de una imagen mental tal lúcida sobre el impacto que el virus podría tener en México

como lo fue la difusión de las escenas que mostraban los centros de salud saturados y las calles vacías en Europa, después de que el 24 de enero el gobierno francés notificó a la OMS sobre los primeros casos de infección en el continente: tres personas que habían viajado desde Wuhan.

Sin duda, la rapidez con la que se suscitaron los acontecimientos impidió la elaboración de estrategias que permitieran tener cierto control sobre la situación. En este sentido, las dificultades para comprender el fenómeno (desde las consideraciones biológicas hasta el impacto en lo social) se tradujeron en limitaciones para la implementación de procedimientos institucionales.

La información sobre Italia, país que en poco tiempo se convirtió en el principal foco de contagio, hizo notar que el problema estaba cada vez más cerca y que, además, podía escalar rápidamente si no eran tomadas las medidas necesarias. El 30 de enero, Giuseppe Conte, entonces Primer Ministro, confirmó la existencia de dos casos y el cierre de tráfico aéreo con China. Si bien al principio el ritmo de contagio fue lento (tardó tres semanas en llegar a 20 positivos), en poco más de un mes después era la segunda nación más afectada en todo el mundo.

Frente al escenario que se presentaba, Carissa F. Etienne, directora de la Organización Panamericana para la Salud (OPS), instó a los países de las Américas a que, ante la inevitabilidad de recibir viajeros provenientes de lugares donde la transmisión estuviera activa, se prepararan para detectar oportunamente a las personas infectadas.

Como era de esperarse, el coronavirus llegó a América: el 26 de febrero Brasil fue la puerta de entrada. No pasó mucho tiempo hasta que el 28 de febrero, Hugo López-Gatell, Subsecretario de Prevención y Salud en México, quien más adelante se convirtió en vocero oficial de la Secretaría de Salud para informar sobre el comportamiento de la pandemia, compartió, en conferencia de prensa, la noticia sobre la detección de un paciente de 35 años que

había dado positivo a las pruebas y tenía antecedentes de viaje a Italia (CENTRO DE PRODUCCION CEPROPIE, 2020a, 1:35:16). Calificó la sintomatología como “una enfermedad leve”.

Para ese momento, las notas informativas sobre los contagios en Wuhan, China, e Italia habían recorrido el mundo y contribuido a la construcción de un imaginario sobre lo que podría pasar a mediano y corto plazo. Ya antes, en 2009, México ya había atravesado por una contingencia sanitaria derivada de los contagios de influenza AHN1. En ese momento, si bien la situación ameritó el resguardo para reducir la cantidad de contagios, éste fue breve y no implicó modificaciones significativas a los espacios y dinámicas de trabajo, ocio o estudio.

Hasta este punto, es importante destacar que, ante la situación, las respuestas de los países fueron diversas y atendieron a los recursos y riesgos que en cada caso estaban dispuestos a asumir. Como señala Judith Pérez-Castro (2020), esta diferenciación también pudo observarse en el ámbito individual, pues los grupos más favorecidos económicamente pudieron prepararse con tiempo para la cuarentena, mientras que para quienes cuentan con contratos temporales, por evento, o laboran en el sector de servicios el escenario fue otro (p. 299).

En este sentido, Pérez-Castro coincide con las hipótesis que explican que la situación ha sido más difícil para quienes ya eran altamente vulnerables antes de la pandemia, lo cual incluye a personas sin empleo o con empleos informales. En el terreno educativo, dicha afirmación se traslada a los contextos en los que a esta vulnerabilidad económica, se sumaron también otros elementos de desigualdad que con la pandemia se tornaron significativos, como los conocimientos sobre dispositivos tecnológicos o disponibilidad de los mismos.

La experiencia parece ser más evidente en las escuelas rurales (Schmelkers, 2020); sin embargo, no es exclusiva de ellas. A fin de dimensionar lo anterior, es pertinente reparar en que

si bien en la capital la tasa bruta de cobertura alcanza el 95%, en estados como Guerrero y Oaxaca apenas supera 20%: la oferta de universidades está concentrada geográficamente (Silva y García, 2020).

En seguimiento a estas ideas, José Antonio Miguel Román (2021) argumenta que, ante la urgencia, las clases en línea fueron un “ajuste emergente”; es decir, una táctica en la que el proceso formativo pasó a lo virtual, pero sin adaptarse a su lenguaje y dinámicas. La UNESCO IESALC (2020) plantea, además, que, en un primer momento, la decisión fue recibida con recelo por algunos estudiantes que afirmaron que los contenidos no fueron diseñados para un sistema a distancia, pues apenas lograban paliar la ausencia de clases presenciales con sesiones en línea sin mayor preparación.

Dentro de este marco, otros estudios muestran que este escenario no es exclusivo de México, pues los hallazgos exponen que a nivel mundial, ahora, como antes de la pandemia, los estudiantes indígenas, negros, de mayor edad, o cuidadores de familiares, suelen ser más vulnerables.

Asimismo, sobre las experiencias de los profesores, hay evidencia de estudios (Guzmán, 61, p. 161) que explican a la incertidumbre y la falta de capacitación respecto al uso de dispositivos como los principales obstáculos para planear adecuadamente sus clases y la falta de preparación para atender las clases (Guzman, p.161). El conflicto se acentúa en escuelas que desde antes no contaban con computadoras, capacitación para sesiones a distancia y una población escolar con acceso a dispositivos. Este conjunto de situaciones dificulta la posibilidad de establecer inmediatamente después del cierre de las escuelas un modelo de clases en línea que fuera aceptado por la comunidad escolar.

De este modo, aun con el virus en territorio nacional, las actividades siguieron con relativa normalidad, hasta que el 11 de marzo la OMS declaró que aquello ya no era una epidemia, sino una pandemia con la capacidad de impactar a las economías y organizaciones políticas y sociales de un mundo globalizado.

Tres días después de este posicionamiento, el 14 de marzo, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas de México (Conaedu), en coordinación con la Secretaría de Salud, publicó los Lineamientos de Acción Covid-19 para la Educación Superior para instituciones públicas de Educación Superior. A continuación, algunas de las disposiciones:

- Suspensión de actividades que implicaran reunir a grupos grandes de personas.
- Acuerdo e implementación de vías de comunicación entre estudiantes, docentes y autoridades escolares.
- Colocación de filtros para identificar a personas contagiadas, lo que implicó comenzar a tomar temperatura, y ofrecer gel antibacterial a los asistentes a actividades presenciales necesarias.
- Invitar a la comunidad a quedarse en casa.
- Las actividades administrativas serían remotas cuando fuera posible y cuando no, sería establecido un sistema de guardias que evitara traslados y aglomeraciones en espacios cerrados.

En el documento destacó que en el caso de las universidades autónomas la interrupción de labores sería decisión de sus órganos colegiados y sugería que el último día de clases fuera el día 20 del mes en curso y el regreso el 20 de abril. Extendió la invitación a hacer uso de los canales de televisión y radio públicos y enfatizó en la necesidad de que, en coordinación con el

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), las Universidades Interculturales elaboraran materiales de difusión en lenguas indígenas sobre las medidas preventivas ante el Covid-19.

A partir de este anuncio, comenzaron a activarse una serie de protocolos y el 16 de marzo en el Diario Oficial de la Federación (DOF) fue publicado lo siguiente:

“Que la COVID-19 es una enfermedad infecciosa que pone en riesgo la salud y, por tanto, la integridad de niñas, niños, adolescentes y adultos y de la población en general en razón de su fácil propagación por contacto con personas infectadas por el virus o por tocar objetos o superficies que rodean a dichas personas y llevarse a las manos los ojos, nariz o boca” (2020a, 16 de marzo).

En seguimiento de dicha proclama, la indicación fue suspender, a partir del 23 de marzo y hasta el 17 de abril de 2020, las clases de Educación Básica, Media Superior y Superior de todos los centros escolares dependientes de la SEP excepción de Instituto Politécnico Nacional (IPN), que, en apego a sus consideraciones internas, informó a su comunidad sobre los pasos a seguir, lo que implicó que a partir del 20 de marzo fueran canceladas todas las clases presenciales.

En la práctica, a partir del 17 de marzo fueron suspendidos los eventos masivos y comenzaron a ser aplicados filtros sanitarios en escuelas, centros de trabajo y aeropuertos. También hubo restricciones a la movilidad hacia el exterior del país y algunas regiones del mismo.

Días previos al 17 de abril, y frente al avance de la pandemia, en 900 municipios las restricciones se extendieron hasta el 17 de mayo. En el resto del país, incluida la Ciudad de México, en condiciones ideales la Jornada Nacional de Sana distancia implementada por el Gobierno de México habría terminado el 30 de mayo, como fue anunciado el 16 de abril (Saúl Munzer, 2020, 2:31); no obstante, debido a la alta transmisión de la enfermedad, el esperado regreso escalonado no sucedió como estaba planeado.

En su boletín número 75, la SEP (2020b) informó que por disposición oficial, la radio y televisión públicas transmitirán contenidos educativos, la intención fue, en parte, hacer frente a

las limitaciones de acceso a internet. En este escenario, el 20 de abril comenzó a operar el programa Aprende en Casa, cuyo objetivo era atender a los estudiantes de Educación Básica.

A nivel Superior, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) dio la indicación de suspender paulatinamente las sesiones presenciales a partir del 17 de marzo (2020). La información en el boletín no especificaba fechas, pero, bajo la consigna de “La UNAM no se detiene”, aclaraba que las autoridades de cada Escuela y Facultad serían las encargadas de determinar las modalidades de estudio más adecuadas a las necesidades de su comunidad.

Días antes, la Universidad de Guadalajara (UdeG), el 13 de marzo, publicó en su sitio web un boletín (2020) en el que indicaba la suspensión de actos académicos, entregas de informes y eventos masivos a partir del 17 de marzo y hasta nuevo aviso. Llama la atención esta disposición, pues a diferencia de otras IES, el texto no daba un aproximado preciso de la fecha de un posible regreso.

El 14 de marzo la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) publicó un anuncio (2020) en el que informó que la SEP ampliará el periodo vacacional, por lo cual solicitaba a los docentes su apoyo para continuar con el avance académico a través de plataformas electrónicas que hicieran posible la interacción con los estudiantes y que fueran incluyentes al incorporar estrategias que permitieran la interacción con personas con discapacidad. En este caso, la fecha tentativa de regreso fue establecida el 17 de abril.

Del mismo modo, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el 15 de marzo (2020), también se unió al llamado y sugirió a su comunidad mantenerse al tanto de sus canales de comunicación social. En todos los casos fueron implementadas medidas como la instalación de filtros sanitarios, el uso de gel con base alcohol para la desinfección de manos y la

cancelación de eventos presenciales hasta el día de la suspensión total de actividades, el 23 de marzo.

En el mismo tenor, el 12 de marzo el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey (ITESM) anunció que a partir del día 17 serían suspendidas todas sesiones presenciales en sus planteles. En su documento, a diferencia de los emitidos por IES públicas, había una referencia explícita al inicio de los programas virtuales de continuidad académica a través de programas de continuidad (2020a).

Con otras palabras, pero con planteamientos similares, la Universidad Panamericana (UP), la Universidad Iberoamericana (UIA), la Universidad Anáhuac y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) también hicieron referencia a la activación de programas en línea, por lo que a partir del 17 de marzo continuaron con la suspensión paulatina de sus actividades.

En general, no hubo posicionamientos oficiales en contra de la necesidad de suspender las sesiones presenciales, si bien, cuando fue inminente el cierre hasta el 1 de junio, académicos de diferentes universidades externaron su preocupación respecto al impacto de un cierre definitivo, por lo que comenzaron a ser planteadas acciones continuar a distancia con los periodos académicos.

En atención a dicha preocupación, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies) presentó, el 17 de abril, un documento titulado “Sugerencias para mantener los servicios educativos curriculares durante la etapa de emergencia sanitaria provocada por el Covid-19” (2020). En él es reconocido el esfuerzo realizado por las IES para difundir información sobre el virus a través de sus páginas web.

En la propuesta, queda registrada una invitación a que, en la medida de sus posibilidades, las universidades implementaran “medidas urgentes para adaptarse a las nuevas circunstancias y limitaciones, propiciando condiciones para continuar prestando sus servicios educativos durante el periodo de confinamiento” (p.1). Hay énfasis en la necesidad de acordar criterios de evaluación que serían adoptados para que a los estudiantes les fuera posible cumplir con los requerimientos de los cursos en los que estaban inscritos.

Posterior a esto, el 26 de abril los rectores de las IES pertenecientes a la Anuiés sostuvieron una reunión con Esteban Moctezuma, entonces secretario de Educación Pública, y emitieron un comunicado en el que dejaron asentado un acuerdo nacional frente a la emergencia en el que reconocieron que la prioridad era salvaguardar la salud de las comunidades universitarias y de la sociedad en general y garantizar la continuidad de los sistemas educativos. De tal manera, dieron conformidad al tránsito de modelos presenciales a remotos.

Más adelante, en una reunión que tuvo lugar el 22 de mayo, hubo desde la Anuiés un llamado a generar modelos educativos que correspondiesen a la realidad que afectaba al país. Los participantes reconocieron la importancia de que, frente a un escenario en el que las TIC cobraron mayor relevancia, era necesario garantizar la conectividad; en este sentido, refirieron a que si bien la educación mediante modalidad no escolarizada existía desde hace mucho, la mayoría de los jóvenes estudiantes no había tenido esa experiencia, aunque estaba familiarizados con el uso de dispositivos digitales.

Así, para dimensionar el impacto, es preciso considerar que, según la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVIED-ED, 2020), la medida afectó a 33.6 millones de estudiantes entre los 3 y 29 años que se inscribieron al ciclo escolar 2019-2020. De ellos, aproximadamente 740 mil desertaron (no se sabe si de manera definitiva o temporal),

58.9% por alguna razón asociada a la pandemia y 8.9% por falta de dinero o recursos (lo cual, indirectamente, también pudo haber sido motivado por los efectos de la crisis).

Los datos respecto al ciclo escolar 2020-2021 mantienen la misma tendencia, pues se inscribieron 32.9 millones correspondientes al 60.6% de la población total de entre 3 y 29 años; es decir, menos que en el periodo previo, sobre todo si adicionalmente se considera que de esa cifra, 2.5 millones fueron estudiantes que no estuvieron inscritos en el ciclo 2019-2020. De ellos, 90% cursan en instituciones públicas y 10% en privadas. Finalmente, entre los principales motivos para no inscribirse, se encuentran los siguientes: asumir que las clases en línea son poco funcionales para el aprendizaje, disminución de ingresos, incorporación al campo laboral y falta de conexión estable.

Hay que mencionar, además, que en el último corte de información, de entre los 1.8 millones de personas que dijeron haber desertado de la escuela por motivos económicos, 1.5 millones provenían de escuela pública y sólo 243 mil de privada. Otro elemento a considerar es que, según los datos presentados, hasta los 13 años predomina el temor a un contagio (no se aclara si propio, o de los tutores) como la razón más frecuente para no inscribirse. En adelante, la necesidad de invertir tiempo en un empleo o directamente la falta de dinero se coloca como la respuesta más constante, siendo el grupo de 25 a 29 años el que más eligió esta opción.

A nivel Superior, la Anuies sostuvo que la medida afectó a casi cinco millones de estudiantes de educación Superior (Anuies, 2020) que estaban matriculados en alguna universidad en marzo de 2020; a pesar de ello, aún no hay números que permitan saber cuántos de ellos tomaron la decisión de suspender o abandonar sus estudios al finalizar el ciclo escolar 2020-2021.

Conforme ha avanzado la pandemia ha quedado claro que si bien hay experiencias compartidas entre los actores escolares, también hay claras diferencias entre ellas debido a los orígenes diversos de los estudiantes. En palabras de Jaime César Mendoza Caro y Jordi Abellán Fernández, el hecho de que la educación haya migrado al ámbito digital, sólo evidenció la disparidad de acceso a los dispositivos electrónicos y a internet (2020, p. 175).

De ese modo, las fechas ilustran que si bien en ninguna de las IES privadas tuvieron reparo alguno en comenzar con los sistemas a distancia, en las públicas, las decisiones tardaron un poco más en ser tomadas. No tardaron en hacerse notar problemáticas relacionadas con desigualdades educativas y brechas digitales (Lloyd, 2020).

Fue necesario realizar ajustes en las fechas de iniciación de los cursos, así como de las estrategias y técnicas de evaluación. La mayoría ha recurrido al uso de tecnologías para subsanar el cierre de instalaciones, lo que ha tenido como consecuencia el incremento de uso de plataformas en línea y con ello distintas formas de construir experiencias en espacios educativos a distancia.

Algunas instituciones, como la UdeG, han apostado por generar acciones que mitigan las limitaciones de los estudiantes para acceder a clases en línea que durante la pandemia se convirtieron en la única opción para continuar con sus estudios. En este caso, por ejemplo, fue puesto en marcha el programa de préstamo de computadoras “Desde casa”, dirigido a los estudiantes que no disponían de tal tecnología en sus hogares.

No había una preparación previa para afrontar las crisis de distintos tipos que tuvieron lugar a partir de la pandemia. La llegada del virus agudizó problemas que ya existían, relacionados con las desigualdades en acceso a internet y vale la pena cuestionarse si la situación

puso en evidencia lo que ya existía, o bien, incrementó las brechas, entre comunidad; por ello, en primer lugar, es fundamental dimensionar aspectos clave de estas diferencias.

En seguimiento de lo anterior, la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2019 (ENDUTIH 2020), sólo 44.3% de los habitantes del país tienen una computadora. Incluso si 70.1% cuenta con acceso a internet, es importante tomar en cuenta que para los procesos de aprendizaje es necesario contar con recursos técnicos de ciertas características para participar según lo esperado en las sesiones en línea.

La proporción varía entre los distintos niveles socioeconómicos (con tendencia a que mientras más elevado sea éste, mejor conexión y más dispositivos). Así, los datos confrontan la idea de que una generación de jóvenes más tecnologizados podría llevar de mejor manera la migración de las clases a la digitalidad. La media nacional es contrastante con datos como los de la Ciudad de México, donde, por arriba del promedio nacional, el porcentaje de hogares con internet es de 80.5%. En este comparativo, Chiapas se encuentra en el opuesto: sólo en 27.3% de los hogares de la entidad hay acceso a la red.

La situación obligó a que, independientemente de cuál fuera su situación, las IES adoptaran los sistemas remotos. Sylvia Schmelkers explica condición al decir que “en realidad, las políticas que existen fueron las que dictaron las autoridades de salud” (2020, p. 79).

De esta manera, profesores y profesoras, reconocidos con méritos académicos y la trayectoria de haber formado a varias generaciones, de un momento a otro tuvieron que modificar sus métodos de enseñanza y recursos didácticos, lo que implicó la asimilación de procesos de enseñanza distintos en modalidad virtual. En este sentido, Estela Ruíz Larraguível destacó lo siguiente: “No hubo tiempo siquiera de recibir una capacitación mínima sobre el

manejo básico de algunas de estas herramientas y, en cambio, es abrumador el despliegue de tecnologías virtuales” (2020, p.110).

Hasta el momento, es posible vislumbrar parte del impacto del distanciamiento social a través de los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). Medirlo y, en general, comprenderlo es uno de los retos que enfrentan los gobiernos de los países. Debido a las medidas de distanciamiento social y a que hoy (julio, 2021), a más de un año de la emisión de los primeros comunicados que indicaron el cierre de los espacios físicos, aún no hay una fecha clara para el retorno a las aulas, es difícil dar una apreciación.

Después de la emisión de los posicionamientos oficiales por parte de las IES, cada una de ellas ha enfrentado problemáticas particulares relacionadas con los contextos escolares en torno a ellas y demandas específicas de las comunidades de estudiantes y profesores. Por ejemplo, destacan el Fondo de Contingencia para Estudiantes, del ITESM (2020b), como apoyo a las familias que hayan visto afectada su economía.

En el mismo tenor, la UIA informó a través de un comunicado (2020) sobre medidas para mitigar las dificultades económicas, que incluyeron descuentos en las colegiaturas, no sin destacar que, pese a las exigencias de la comunidad, era imposible ofrecer un apoyo económico mayor, pues de los ingresos dependían el mantenimiento de las instalaciones y los salarios.

Las IES adoptaron los sistemas a distancia, pero las respuestas distan de ser las mismas y lo hicieron en tiempos muy distintos de acuerdo con la capacidad para efectuar la migración. La educación que ya antes de la pandemia era a distancia no tuvo problemas en mantenerse. En diferente medida, todas enfrentaron el problema de acceso a internet y la disponibilidad de conocimientos y habilidades para utilizarlos (Schmerkers, 2020).

Los señalamientos a propósito de la necesidad de cubrir pagos de la misma magnitud a los realizados cuando las clases estaban en modalidad presencial se extendieron a otras universidades privadas, que también pusieron en marcha sus programas de apoyo.

Con fecha a julio de 2021, si bien el avance en el programa de vacunación, que inició en febrero, se percibe más próximo el retorno a las aulas, aún no hay una fecha certera, pues la decisión depende de regulaciones y de las propias dinámicas internas de las instituciones.

Al cerrar estas líneas, las principales universidades habían realizado exámenes de admisión presenciales con las medidas sanitarias previstas, sus directivos sostuvieron la decisión de continuar con el sistema a distancia durante el ciclo 2021-2022. En contraste, la SEP, ahora encabezada por Delfina Gómez, ha insistido en la importancia de que estudiantes de niveles básicos regresen a las aulas, aunque de momento la decisión queda a criterio de los padres y madres de familia. Queda claro que la única certeza es que no hay certezas.

Capítulo 2

Fundamentos para comprender la experiencia de estudiantes universitarios desiguales durante la pandemia

2.1 La desigualdad social vista desde las metodologías cualitativas

El objetivo de este capítulo es presentar un marco teórico que abone a comprender las desigualdades sociales y diversidad de experiencias entre los estudiantes de las universidades Autónoma de la Ciudad de México (UACM) e Iberoamericana (UIA) que estuvieron matriculados durante el ciclo escolar 2020-2021 en primer o último año de la licenciatura en Comunicación.

Si bien para fines analíticos el texto es presentado separado de las entrevistas, se nutrió a partir de ellas, pues en la relación de ida y vuelta, la realidad “exigió” el uso de categorías que en un principio no habían sido consideradas. De ellas, destaca la *literacidad digital*, cuyo debate incluye aportes desde la Pedagogía y la Comunicación. Sin haberlo planeado se hizo necesaria para identificar los puntos de encuentro y desencuentro entre los relatos elaborados por los estudiantes a partir de las entrevistas semiestructuradas que les fueron aplicadas.

Después de elaborar un recorrido por los momentos significativos de la contingencia sanitaria y las consecuentes decisiones que han orientado el curso de las políticas educativas, se

plantea la siguiente premisa: las diferencias en torno a la apropiación de dispositivos no son intrínsecas a la pandemia, pues, de hecho, estas configuraciones existen en el seno de desigualdades multidimensionales que se expresan en la gestión del tiempo, relación con el empleo, trayectorias académicas familiares, ingresos en el hogar nivel educativo del padre y la madre, ingresos en el hogar y adscripción de género, sólo por mencionar algunas⁹.

Lo anterior resuena desde una perspectiva *bourdieana*, que considera a la escuela como un lugar de reproducción de las estructuras sociales. Por tal motivo, esta línea argumentativo-teórica será uno de los pilares que sostienen las ideas medulares de este trabajo; a su vez, será puesta en diálogo con problemáticas particulares sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), por lo que las definiciones de *alfabetización* y, sobre todo, de *literacidad digital* serán mencionadas con frecuencia. Dicha relación ayudará a dar sentido a las experiencias múltiples que han tenido lugar en espacios escolares digitales; además, permitirá notar las particularidades sobre el futuro que desde este presente elaboran los estudiantes, para lo cual las definiciones de Arjun Appadurai sobre las *aspiraciones* y la *capacidad de aspirar* serán claves.

En consecuencia, por ahora, el interés medular de este trabajo consiste en vincular las discusiones sobre las desigualdades sociales con las experiencias que los universitarios han enfrentado en sus escuelas durante la pandemia, específicamente aquéllas relacionadas con la manera en que la digitalidad pudo haber impactado en sus consideraciones de presente y futuro.

De acuerdo con la información presentada en el primer capítulo, si bien no se cuestiona la diferenciación entre los recursos con los que cuentan quienes cursan la educación superior, aún

⁹ El tercer apartado, dedicado a exponer las experiencias de 12 estudiantes de la UACM y la UIA, mostrará con más detalle las experiencias en torno a estas diferenciaciones.

no hay claridad respecto a las experiencias generadas durante la pandemia; en ese sentido, es prudente partir del supuesto planteado por Lorenza Villa Lever en la Introducción de *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos* (2017): “La construcción histórica de este nivel educativo [el superior], está entrelazada con las desigualdades sociales” (p. 7). En consecuencia, al partir de la existencia de diversas apropiaciones de los espacios escolares, el objetivo ya no es corroborar su existencia, sino responder cómo son.

Como parte de los argumentos que Villa Lever expone que a desiguales condiciones sociales corresponden distintas experiencias y que este vínculo puede ser observado en, por ejemplo, las tendencias de política educativa dictadas por organismos y en la capacidad de respuesta que las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen desde sus contextos. Si bien al elaborar ese planteamiento la autora no tiene en mente una coyuntura como la generada por el Covid-19, la explicación también puede verse reflejada en la variedad de implementaciones generadas por las universidades a partir de marzo de 2020 y que ya han sido expuestas en el primer apartado de esta investigación.

De tal manera, en la medida en la que el estudio de las estructuras de oportunidad es el punto de partida, la definición de “desigualdades” se convierte en elemento que permite tejer las definiciones teóricas con las realidades; por ello, el siguiente paso será clarificar cómo será entendida.

A nivel teórico, uno de los esfuerzos más notables para explicar las desigualdades sociales en educación es la teoría de la reproducción, planteada por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1971) y, posteriormente, en *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (1981). Si bien se trata

de uno de los aportes más destacados, la teorización de François Dubet (2005), quien, con otros matices, explica las formas en las que la escuela contribuye a la formación de principios organizativos de las relaciones sociales, también se ha colocado como una de las referencias necesarias al abordar el tema.

Para Néstor García Canclini (2002), los trabajos de Bourdieu tienen la particularidad de tomar información empírica para no reincidir en especulaciones, pero no sólo eso. A su vez, sostiene que en sus investigaciones, “sometió los datos a un trabajo epistemológico capaz de llevarlos a conclusiones menos superficiales que los que suelen recolectar los trabajos de la opinión pública y de mercado” (p.5).

De acuerdo con lo anterior, al incorporar dicho posicionamiento es posible recuperar referencias sobre trabajos clásicos de la sociología de la educación y, además, fundamentos para abordar las desigualdades a través de las experiencias. En este caso cobra sentido pensar a través de un enfoque cualitativo que coloca a los “cómo” de las experiencias de los estudiantes universitarios durante el distanciamiento social en el centro del análisis.

Por un lado, los datos expuestos en el primer capítulo constituyen la base empírica, esos “datos” a los que se refiere García Canclini en relación con la propuesta de Bourdieu, pero sólo el análisis de las experiencias permitirá ofrecer interpretaciones “menos superficiales” a partir de las cuales será posible notar los sentidos que las personas otorgan a sus acciones.

Al plantear la articulación entre la base empírica, esencialmente cuantitativa, y las experiencias de los entrevistados es posible analizar los posicionamientos y accesos diferenciados de los sujetos a las estructuras de oportunidad. En contraste, quienes se posicionan desde las argumentaciones desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades identifican los

espacios que ocupan los sujetos y sostienen asignaciones de acuerdo con capacidades, habilidades y talentos. Desde una crítica a esta visión inserta en el pensamiento de la libre competencia, Dubet (2005) reconoce a la escuela como la institución que mejor sabe reconocer el mérito; dicho de otra manera, que premia el esfuerzo sin necesariamente ser agente de cambio en la competencia por el acceso a espacios de formación académica en la que no todos cuentan con los mismos recursos.

Llegados a este punto, vale la pena sumar a este marco de ideas la definición que Pierre Bourdieu propone sobre “espacio social”: una construcción que parte de la diferenciación y distribución (1974). Para él, los capitales económico, cultural, social y económico inciden en las posiciones relativas de los agentes en el campo social. De ahí se desprende que el mérito es definido por las variadas relaciones entre los recursos con los que cuentan las personas: bienes materiales, redes sociales o credenciales académicas que cobran sentido en el seno de trayectorias familiares y medios sociales con determinadas características. En estos casos, siempre es prudente señalar que aunque la estructura no determina y el azar aún es una posibilidad, incluso a nivel estadísticos suele ser corroborada la relación entre nivel de ingresos y marcos de acción posibles.

Lo dicho hasta aquí plantea a las diferencias como algo innegable, lo que para Villa Lever (2017) llevaría a que, en contextos como el latinoamericano, tratar igual a los desiguales sólo genera más desigualdad (p.18), explicación que retoma de Amartya Sen (2010). Por cierto, en el *ensayo ¿De qué manera es que la igualdad de oportunidades se convierte en un mecanismo para perpetuar las desigualdades escolares?*, François Dubet atribuye dicho proceso a un debilitamiento de la solidaridad como reguladora de las relaciones sociales; o sea, al auge del individualismo.

Sobre la base de este conocimiento, es posible identificar estudiantes que al desenvolverse en entorno similares, tocados por afectaciones estructurales compartidas, tendrían intereses parecidos, lo cual podría ser entendido mediante la noción de *habitus*, al cual Bourdieu entiende como esquemas de acción asociados a la posición social. Esto permitiría comprender el porqué de la existencia de brechas de oportunidad.

Para fines explicativos, Villa Lever (2017) expone tres perspectivas desde las cuales diversos investigadores se han ocupado de definir las desigualdades sociales. De ellas, la primera refiere a la *igualdad de posiciones*, para lo cual retoma a Dubet y desde ahí reconoce los espacios que los agentes ocupan en la estructura social. En esta línea, la preocupación central se enfoca en “nivelar” las condiciones y, en todo caso, disminuir las distancias hasta hacerlas llegar al mínimo posible.

En consecuencia, desde esta premisa se entiende que agentes de cambio como el Estado de Bienestar ofrece la posibilidad de reproducir la igualdad a través del fortalecimiento de derechos y prestaciones sociales relacionadas con la salud, el trabajo y la escuela, entre otras. Su propósito es abrir las puertas a espacios a los que, de no ser por la “nivelación” de condiciones a través de la desmercantilización y gratuidad de los bienes públicos, difícilmente tendrían acceso algunos sectores, sobre todo los más precarizados.

En otro orden de ideas, *igualdad de oportunidades* hace énfasis en el esfuerzo como el camino esperado para cumplir metas sociales. La perspectiva, inscrita en la corriente neoliberal, considera fundamentales a las instituciones, cuya principal tarea es garantizar la libre competencia y asignar recompensas de acuerdo con las habilidades y talentos de los individuos, de ahí que la escuela sea vista como una estrategia consolidada de movilidad social ascendente.

En todo caso, quienes recuperan esta concepción omiten, o minimizan, la disparidad entre las trayectorias de los sujetos, las neutraliza a través del mérito y, en su lugar, considera a las desigualdades como “naturales”.

Precisamente frente a las nociones de “don”, “gusto” y “mérito”, vistas como atributos innatos y totalizadores, Bourdieu propuso al *habitus*, entendido como “el principio de división que organiza el mundo social” (2014), un sistema adquirido de preferencias que orientan la percepción de las situaciones y las respuestas hacia las mismas. La acotación indica que el concepto considera las circunstancias en las cuales cobran sentido las acciones, lo cual vuelve a confirmar la importancia de un proceso cualitativo de investigación.

De la misma forma, sus estudios empíricos ponen en duda que la escuela sea un campo neutral. Para él, que más estudiantes tengan acceso a la profesionalización formal no propicia la igualdad de oportunidades. En sus resultados expone a la escuela como recurso de la clase dominante, afirmación que puede matizarse a partir de un apunte de Villa Lever: “Si bien la masificación de la educación ha permitido la participación de quienes antes no entraban en ella, no ha aumentado la desigualdad, pues perduran las asimetrías entre los tipos de educación que alcanzan los grupos sociales” (2017, p. 18).

Finalmente, un tercer acercamiento teórico considera a las desigualdades sociales como interdependientes, permite analizar entrelazamientos y flujos que trascienden a los Estados-Nación, lo que de entrada implicaría eliminar el prejuicio de los determinismos geográficos que imprimen condiciones de “natural” desventaja a regiones específicas.

Con base en lo anterior, Villa Lever sostiene que “se asume que la distancia entre las posiciones sociales de los estudiantes que están terminando la licenciatura les da acceso a

estructuras de oportunidades diferenciadas porque las desigualdades son sistémicas (2017, p. 19). En esta tradición se considera que existen estructuras jerárquicas que fomentan la acumulación de recursos materiales y simbólicos, lo que limita las posibilidades de vida de los sectores más desfavorecidos. Las asimetrías tienen relación con las posiciones de los agentes en el “campo”¹⁰ (en términos de Bourdieu) de acuerdo con recursos materiales (como el nivel de ingresos) y simbólicos, que definirían la libertad de acción.

Las tres acepciones compartidas son entendidas como categorizaciones al estilo de los tipos ideales propuestos por Weber como una herramienta metodológica para aprehender ciertos rasgos de los fenómenos sociales. De tal manera, las definiciones fueron presentadas con el objetivo de ofrecer claridad explicativa, pues difícilmente existirían de manera “pura”, lo que significa que respecto a las desigualdades sociales, pueden haber cruces, desencuentros y críticas a los postulados presentados.

Conforme a los resultados esperados para este estudio (presentar experiencias de estudiantes universitarios de contextos desiguales durante la pandemia), las propuestas con enfoque en las igualdades de posición u oportunidades evitarían notar los contrastes entre las experiencias de los estudiantes, pues, en todo caso, sumarían a debates en torno a las características de posibles estrategias para igualar las condiciones de los involucrados. También se correría el riesgo de invisibilizar los recursos variados para llegar a los fines, al “éxito”, que, entendido desde el mérito podría no tener varianzas significativas en un entorno u otro, caso opuesto a lo que sucede si se coloca a la experiencia en el centro del debate y se eliminan las preconcepciones para permitir a los involucrados hablar sobre sus aspiraciones.

¹⁰ Para Bourdieu, los campos son relaciones de fuerza entre agentes que, desde posiciones diferenciadas, disputan formas de dominio que han sido consolidadas y reproducidas a través de procesos históricos. Constan de productores, consumidores, de un bien (material o simbólico) y de instituciones que regulan y legitiman.

A propósito, tal y como ha sido señalado, la existencia de configuraciones y tendencias globales que impactan en lo local, se manifiestan en una jerarquización de las IES que las convierte en estructuras de oportunidades diferenciadas (Darenhdorf, citado en Villa Lever, et.al, 2017). La traducción de esta apreciación en la vida cotidiana puede observarse en las experiencias compartidas entre estudiantes que asisten a la misma universidad, lo cual está relacionado con las apreciaciones sobre “lo posible” en la dinámica al interior de estos espacios.

Así, la noción de *espacios universitarios asimétricos*, vista desde los debates en torno a las disparidades ofrece la posibilidad de comprender la diferencia entre las posiciones y, por lo tanto, de las posibilidades de acción y capacidad de aspirar de los estudiantes. Se trata de una categoría cuyo propósito ha sido el de sintetizar la discusión acerca de la configuración estratificada de la educación superior como un mecanismo en el que las instituciones reproducen desigualdad a partir de reglas que facilitan y dan preferencia al acceso a aspirantes con determinado perfil.

Finalmente, una vez definido este marco general, es preciso desarrollar cómo serán consideradas el resto de las categorías que orientan la interpretación del problema planteado. Si el tema que envuelve la situación son las desigualdades, aún hace falta ver qué de ellas fue reflejado en la voz de los estudiantes entrevistados y cuáles son los conceptos que, en este caso, se consideraron más pertinentes.

2.2. Las experiencias y la capacidad de aspirar: visiones a futuro construidas desde un presente pandémico

Hasta ahora han sido presentados razonamientos a partir de los cuales se explica la necesidad de considerar a la desigualdad desde un enfoque cualitativo que apele a los

fundamentos de la Sociología comprensiva, pero también a la disputa entre sujetos que ocupan distintas posiciones.

Dentro de este marco, el siguiente paso es poner en común lo que, para fines de esta investigación, entiendo por *experiencia*. Para empezar, definirla implica hacer referencia a un “puente” que vincula la aprehensión del entorno a partir de los sentidos (experiencia empírica) con codificaciones generadas gracias a referencias previas relacionadas con lo que se entiende, en este caso, por escuela, pero también con un conjunto de significados sobre la vida familiar, el trabajo y las posibilidades de futuro de acuerdo con el lugar que se ocupa.

La categoría implica evidenciar la articulación entre las particulares y específicas vivencias de los sujetos y las maneras en la que ésta se pone en juego con los otros; es decir, se trata de una dialéctica entre la norma y la agencia. Al respecto, Max Scheler (citado en Berger y Luckman, p. 20), desde un análisis fenomenológico, planteaba una concepción “relativo-natural del mundo” en la que el conocimiento humano se da en la sociedad como un *a priori* a la experiencia individual. Dicha propuesta cobra sentido en estudios como este, en el que la consideración de las trayectorias y los entornos son primordiales para comprender a los relatos desde su complejidad y no sólo como “hechos en sí”.

Al explicar a los fenómenos no como algo externo a los sujetos, sino como expresiones impregnadas de subjetividades, se abre la oportunidad de comprender la situación desde diferentes aristas; es decir, considerar los valores sociales normalizados presentes en esas visiones de mundo. Este problema es fundamental en la obra de Alfred Schütz, Peter Berger y Thomas Luckman, para quienes los significados construidos en las relaciones sociales ofrecen la

oportunidad de notar aspectos de la vida cotidiana: un mundo que se origina en los pensamientos y acciones de los sujetos.

De acuerdo con la problematización planteada con antelación respecto al abordaje de Bourdieu sobre las desigualdades sociales, retomar a las experiencias desde un enfoque cualitativo haría posible poner en el mapa significados que en un inicio podrían no haber sido tomados en cuenta. Elegir este posicionamiento corresponde al interés de trascender las bases que ofrecen los estudios cuantitativos, que si bien ayudan a identificar tendencias, son insuficientes para conocer y, sobre todo, comprender los significados sociales.

En consecuencia, si las diferentes formas de apropiar la realidad son legitimadas a partir de la relación con los otros, es posible que existan cambios derivados del punto de quiebre que supone la pandemia. Es preciso tener presente que, en el caso de los espacios escolares, el distanciamiento social ha transformado las maneras de convivir con los pares. Desde el discurso gubernamental existe un llamado a una Nueva Normalidad que hace falta explorar para saber cómo ha sido apropiada por las personas.

Otro referente teórico relevante para el entendimiento de la experiencia es la propuesta de Agnes Heller, quien, de manera similar a los postulados desde la fenomenología, plantea la relación individuo-sociedad y define a la vida cotidiana como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social”. Asimismo, recupera la idea de un mundo que precede al individuo y refiere que debe apropiar “sistemas de usos” y “sistemas de expectativas” para conservarse en una “época determinada”, en el “ámbito de un estrato social dado” (p.20). En sus

palabras, las personas “se objetivan de diferentes formas”; es decir, mediante la relación con otros.

Ahora bien, la objetivación está relacionada con diferentes momentos. Entre las explicaciones expuestas hasta ahora, se entiende que la experiencia permite la adquisición de valores objetivados que orientan la acción en un contexto “esperado”; no obstante, cuando pensamos en una crisis como la que supone una pandemia, hay un desequilibrio, pues lo “esperado” cambia y no existen referencias claras para posicionarse en ese “vacío”, al menos hasta el momento en que sea objetivado lo que oficialmente se conoce como Nueva Normalidad.

La categoría para definir dicha crisis, es “anomia”, que fue entendida por Émile Durkheim como la pérdida del orden social, situación que en la línea de esta tradición, Richard Hilbert (1986) definió como “pérdida de realidad o sentido”, una “ausencia de cualquier tipo de experiencia”. En contraste, Robert Merton la explica como la disociación entre las aspiraciones culturales y los medios socialmente establecidos para llegar a ellas, lo que supone la consideración de las “aspiraciones” como “metas”, visiones a futuro que guían las decisiones del presente.

Llegados a este punto, es preciso pensar en el rostro de las personas que motivan y protagonizan esta investigación: los jóvenes, quienes viven realidades complejas vinculadas con el tránsito hacia la adultez. Debido a estas características, al ser una etapa de vida en la que el planteamiento de metas juega un rol crucial, podría brindar un panorama más amplio sobre las posibilidades de futuro que tienen lugar durante la pandemia.

Por ejemplo, las infancias se distinguen por el proceso de formación y desarrollo del yo más individual (Winicott, 1981), de ahí que su cercanía con la familia o el círculo adulto más próximo impregna sus posibilidades de acción en el mundo, es durante el pasaje a la juventud que se da el desprendimiento. Esto, en consideración, también, de los adultocentrismos que suelen afectarlos y limitan su capacidad de acción, la idea de que “hay que esperar a que sean”, porque en su presente no pueden (o no les han sido dadas las herramientas para) incidir. Hoy día, desde la investigación y los activismos, algunas iniciativas confrontan estos posicionamientos para fomentar y activar la agencia de los infantes; sin embargo, en los entornos en los que tiene lugar la presente investigación, es algo que apenas ha comenzado a ser cuestionado.

De manera similar, los adultos cuentan ya con estrategias más o menos definidas. Su perspectiva y definición de identidad individual y sobre todo colectiva, ya fue confrontada en otra etapa: la juventud, el punto entre la niñez y la adultez.

El caso de los jóvenes es particular porque desde su proceso de definición como persona, tienden a confrontar lo dado. A su vez, sus experiencias sociales son atravesadas por decisiones como la elección de una profesión, o trabajo, maneras de construir afectos, o espacios de ocio, de hacer política. Incluso el decidir no elegir entre alguna de estas opciones implica poner a discusión una serie de valores.

Más allá de un grupo etario al que la ONU delimita entre los 14 y 25 años (y que algunas otras instituciones extienden hasta los 29), hay puntos de encuentro entre diferentes definiciones. Quizá la idea moderna tiene su origen hace más de dos siglos y medio, cuando Rousseau, en su *Emilio*, separó al niño y al adolescente del adulto, aunque en ese momento aún no eran claros algunos elementos clave para entender las características sociales de esta etapa de vida más allá de la edad.

Casi siglo y medio más tarde, en 1911, Émile Durkheim planteó una relación muy clara entre juventud y educación. Subraya que esta última consiste en una “socialización metódica de la generación joven” (Durkheim en Pérez Islas, p. 12) y también señala que su objetivo es lograr que los niños y jóvenes dejen su ser “social y egoísta”.

Ahora bien, de vuelta al siglo XXI y a partir de la idea de Durkheim, es posible entender a la juventud como ese periodo en el cual, a la par de los procesos psicológicos de definición de la personalidad, las personas se plantean expectativas, situación que, como proceso colectivo, no podría ser analizado sin considerar el rol que han desempeñado las escuelas como espacio activo de socialización y de identidad.

Estas “expectativas”, entendidas como “aspiraciones”, a las que Appadurai (2004) define como una capacidad de orientación alimentada por las suposiciones y contradicciones del mundo real, implican que quienes cuentan con ciertas ventajas tengan mayores posibilidades de explorar el futuro en una sociedad en la que los más desventajados, se plantean objetivos de acuerdo con a lo que sus “necesidades” y “valores sociales” les permiten comprender como deseable y realizable.

A fin de profundizar en las implicaciones de la categoría “aspiraciones” y, específicamente, los planteamientos sobre la capacidad de aspirar, Arjun Appadurai (2004) expone una problematización en torno a la definición de “cultura” y la manera en la que ésta se relaciona en las decisiones de vida y visiones a futuro de los sujetos, que, al ser diferentes, son, también, desiguales.

En su propuesta, al recuperar a Alfred Hirschman, destaca las relaciones entre diferentes formas de identificación y satisfacción, lo que lleva a construir ideas socialmente compartidas sobre el éxito. De esta idea, plantea un cuestionamiento sobre los retos para fortalecer la

capacidad de los menos favorecidos para tener y cultivar su propia voz (entendida ésta como la posibilidad de disentir), si la idea de éxito no aparece definida con claridad, o al menos existe de maneras distintas a las establecidas en los Estados (p. 61).

De este modo, el planteamiento de Appadurai a propósito de la capacidad de aspirar atiende a los sentidos sobre el futuro, que orientan las acciones de los sujetos en sus experiencias de vida; en este sentido, no constituye un esfuerzo individual, pues corresponde a orientaciones socioculturales.

La definición tiene puntos de encuentros con la de Sam Sellar (2013), quien entiende a las aspiraciones como disposiciones que incluyen planes conscientes y sentidos de posibilidades sobre lo venidero. Desde una aproximación más cercana a la Antropología, Appadurai también retoma la propuesta de Amartya Sen (1984) en la que se refiere a las maneras en las que las personas se involucran con las nociones que crean sobre el futuro.

Con los matices planteados, el estudio de la experiencia y su relación con la formulación de proyectos de vida a través de la problematización de las aspiraciones hará posible esbozar respuestas a propósito del porvenir que se piensa en el escenario complejo de la pandemia. En relación con la escuela, el contacto con lo digital marca un antes y un después, de ahí que a fin de mostrar al lector una “fotografía” más detallada, serán desarrollados conceptos que permiten abordar la dimensión social de las TIC, que tan importantes han sido para la implementación de sistemas de enseñanza remotos.

2.3 Alfabetización y literacidad digital: entre la técnica y la apropiación de las TIC en un contexto de crisis

La contingencia sanitaria por Covid-19 ha acelerado el ritmo de algunos procesos de digitalización que ya existían; por ejemplo, los relacionados con la educación y el trabajo a distancia. Conforme las interacciones mediadas por computadoras, tabletas y celulares se han hecho más cotidianas, los esfuerzos para lograr que las personas desarrollen competencias elementales que garanticen que puedan participar se han hecho más frecuentes.

Luz María Garay (2019) resume el problema de la siguiente manera: “El contexto social contemporáneo plantea un reto multidimensional, lograr que los ciudadanos estén más y mejor habilitados digitalmente” (p.11). Incluso si no se piensa en un escenario marcado por la contingencia (como sucede en el contexto de la frase de la autora, un año antes del primer contagio identificado), es posible notar tendencias que invitan a la población a capacitarse en destrezas que le permitirán desempeñarse adecuadamente en los ámbitos laboral, social, económico y político, en síntesis, un ejercicio pleno de la ciudadanía.

La Unesco (2008) define a la alfabetización mediática e informacional como aquella que “permite identificar las funciones de los medios de comunicación y los dispositivos de información en función de nuestras vidas cotidianas y nuestras vidas democráticas. Esta postura puede resumirse en tres aspectos: saber ser (integración del reconocimiento de los sujetos y sus procesos), ser (conjunto de conocimientos), saber hacer (destrezas) y saber aplicar las habilidades en relación con otros (saber convivir).

Desde los debates en torno a la alfabetización digital es posible explicar la necesidad de usar dispositivos electrónicos que en una situación de pandemia posibilitan el contacto con otros

al reducir los riesgos de contagio que implica el contacto físico. Como sucede con casi todas las categorías teóricas no hay una única definición, de modo que mientras unas enfatizan en las estrategias para lograr que las personas aprendan cómo usarlos, otras ahondan en los referentes culturales desde los cuales las personas apropian las tecnologías.

En el grupo de quienes se inclinan por definiciones que consideran a las prácticas sociales, autores como Guillermo Orozco (2014) retoman la noción “alfabetizaciones múltiples” y desde ahí sostienen que la alfabetización no se logra únicamente como parte de procesos de educación formal. Para muestra, la siguiente cita:

[...] ser alfabetizado múltiple, no implica únicamente el desarrollo de las competencias básicas en el manejo y el uso de las tecnologías, sino también en la comprensión del valor simbólico que éstas juegan en las interacciones de niños y jóvenes (Orozco y Franco, 2014, 33).

Dicho lo anterior, vale la pena pensar las reflexiones académicas a través de las experiencias generadas desde el distanciamiento social físico que ha tenido como consecuencia la implementación de sistemas escolares a distancia obligatorios. Desde esta visión, es posible notar que las herramientas son consideradas como potencialmente útiles para que los estudiantes generen sus propios mensajes y participen en las aulas digitales; no obstante, la situación se complejiza en entornos sociales en los que no todos cuentan con los dispositivos necesarios, o conexión a internet, lo que para Luz María Garay (2011) lleva a tener presente que “... hablar de alfabetización digital implica pasar por distintas fases durante las cuales es necesario considerar procesos previos, tales como el acceso a la tecnología y la conectividad, así como la formación para el uso y la apropiación de los recursos” (p.11).

Es poco probable que las tecnologías desaparezcan; de hecho, contrario a eso, persisten la tendencia a integrarlas en más espacios. Si antes de la pandemia la alfabetización digital

constituía una necesidad social, durante ella se ha consolidado como fundamental para ejercer una integración plena a entornos digitalizados. Es importante pensar a los sujetos en contextos materiales situados que tendrían como consecuencia la diversidad de experiencias debido a las distintas oportunidades en el acceso a recursos como, en este caso, las tecnologías, lo que a la postre implica necesariamente al tema de las brechas digitales, que para Jordi Planella y José Luis Travieso (2009, p. 5), al referir a personas que tienen acceso a internet y otras que no, llevan a hablar de brechas sociales.

Así pues, para el presente estudio, la consideración de la dimensión simbólica permitirá integrar al análisis los procesos de apropiación de herramientas en los que entran en juego las subjetividades de los estudiantes universitarios. Como ha sido mencionado, la comprensión de los relatos desde problemáticas que cobran sentido en contextos con realidades materiales concretas como el lugar que se habita, las personas con quienes se cohabita, división de tiempo y necesidades económicas permitirá concretar reflexiones cualitativas.

Derivado de lo anterior, es admisible sostener que las definiciones de “alfabetización digital” que refieren a la enseñanza formal como vía de adquisición de habilidades para el uso de ciertos artefactos, pero también a la socialización mediante la cual las tecnologías han sido incorporadas a la vida cotidiana, dan luz para comprender las maneras las prácticas sociales vinculadas a los artefactos. En palabras de Luz María Garay, “el nivel instrumental no es suficiente”, son necesarias las habilidades críticas “que les permitan [a los sujetos, en este caso los estudiantes de IES] identificar los sentidos y significados que se ponen en juego en los En contenidos digitales” (p.13).

Es posible que debido al interés de esta investigación en las experiencias en torno al uso de los dispositivos y no tanto así en el proceso de adquisición de habilidades, el alcance de la

alfabetización digital para abarcar el fenómeno sea limitado. A partir de esta apreciación es recuperado el enfoque de los “Nuevos Estudios en Literacidad” (NEL), o “Nuevos Estudios de la Cultura Escrita”, que diferencia la conceptualización de los términos “alfabetización” y “literacidad” y que recientemente, pues así lo ha exigido la realidad, ha sido trasladado al terreno de lo digital.

En sus orígenes en la década de los 80 (Scribner y Cole, 1981; Heath, 1983), los NEL nacen en el mundo académico anglosajón; sin embargo, emergen con fuerza en el giro decolonial de los debates latinoamericanos como una propuesta que sale de las aulas y se posiciona como una crítica política que cuestiona la inferiorización de prácticas culturales, como la discriminación de quienes habitan en contextos en los que la escritura no es socialmente relevante debido a importancia que en esos casos tiene la tradición oral. En el mismo sentido, se opone a las hipótesis de las “grandes consecuencias” de la alfabetización según la cual, por sí solo, el uso de la lectoescritura, entendida como una forma estandarizada no mediada por las experiencias, tiene un impacto positivo en el desarrollo de los países.

En 1981, en su estudio *The Psychology of Literacy*, Sylvia Scribner y Michael Cole, indagaron en los usos y significados que los vai, un pueblo trilingüe en África Oriental, otorgan a la lectura y escritura. Los resultados aportaron evidencias que pusieron en tela de dudas la suposición de que en sí misma la escritura promovía el pensamiento abstracto y lógico. En sus conclusiones plantean que es la escolaridad la que incide en cambios cognitivos, que además podían tener incidencia sólo en el contexto escolar. Un par de años más tarde, Shirley Heath explicó que continuamente las personas participan en procesos de literacidad mediados por sus prácticas sociales; en consecuencia, son éstas y no la capacidad de leer y escribir lo que define las distinciones.

Dicho de otro modo, el gran aporte de los NEL consiste en sostener que la lectoescritura no es una actividad neutra: convertirse en letrado adquiere, entonces, un carácter ideológico y, como práctica, tiene relación con la reproducción de estructuras desiguales (situación que cobra sentido a través de las discusiones propuestas por Bourdieu a propósito de las desigualdades). En palabras de Shirley Heath, el “saber lo que las letras dicen” no implica aprender cómo producir discursos propios ni a activar la agencia individual y colectiva.

Antes de abordar cómo han sido retomadas estas propuestas en la comprensión sobre el uso y apropiación de las TIC, para Denise Hernández, Lilián Salado y Rocío López es requisito presentar una revisión del concepto de lectura desde diferentes disciplinas, de las cuales sobresalen la Pedagogía y la Comunicación (2019). Como punto de partida, plantean que entre un lector y un texto hay una relación dialéctica de significados que implica lo que aporta el texto, pero también la experiencia previa desde la cual la persona interpreta los contenidos.

En resumen, para ellos, “el texto proporciona al lector información sintáctica, semántica y grafofonémica, mientras que el lector contribuye con su experiencia lectora y su conocimiento, ya sea lingüístico, de la cultura escrita, pragmático, temático y del mundo (Goodman, 1982; Smith, 1983, en Hernández, et.al, 2019). En función de su conocimiento (que incluye las habilidades y competencias), el lector construye significados. Derivado de lo anterior, David Bloome (1985) propone tres dimensiones para entender a la lectura como proceso social:

- a) Todo acto de lectura involucra un contexto social que implica las interacciones y la situación al momento de leer.
- b) La lectura es una actividad cultural, lo que significa que no escapa de los significados que los sujetos asignan.

- c) La lectura es un proceso sociocognitivo a través del cual las personas no sólo aprenden lo expresado en el texto, sino que también aprehenden formas de relacionarse e interpretar los materiales en los procesos de interacción con otros.

Concretamente, la diferencia fundamental entre alfabetización y literacidad supone que la primera se enfoca en el aprendizaje de la lectura y la escritura, mientras que la otra refiere a las prácticas sociales y culturales presentes en los textos escritos y leídos. Algunos autores (Bonilla y Pérez, 2013; Zavala, 2009; en Hernández, et.al, 2019) definen a la literacidad como “aquello que las personas hacen con la lectura y escritura de forma deliberada para participar en eventos culturalmente valorados y determinados por diferentes grupos sociales” (p.31).

En relación con eso, es factible afirmar que hay una, sino múltiples literacidades definidas “dominios letrados”, entendidos estos como “contextos estructurados y modelados dentro de los cuales se usa y aprende la literacidad” (Barton y Hamilton, 1998; en Hernández, et.al, 2019). De este modo es posible comprender qué hacen las personas con sus habilidades de lectura en diferentes contextos. En este punto, es necesario destacar que no todas las literacidades cuentan con el mismo estatus, pues el contexto determina cuáles son más visibles que otras.

De manera más reciente, los NEL han permitido estudiar las prácticas letradas en internet a través de la llamada literacidad digital, pues toda vez que las TIC han sido integradas a prácticas sociales cotidianas como la escuela, es preciso saber desde qué experiencia se les comprende; en este sentido, partiendo de una de las críticas primigenias de las investigaciones sobre literacidad, una de las principales críticas esbozadas en este proyecto supone el cuestionamiento de la estigmatización de ciertas maneras de usar las tecnologías.

También está presente la consideración de que, sea debido a las condiciones materiales, o a la relevancia de las TIC en algunos contextos, antes de la pandemia el uso de celulares, computadoras o tabletas no estaba presente en todas las IES. En todo caso, es menester comprender los fenómenos en su justa dimensión y considerar que, sin embargo, actualmente es común que en los espacios universitarios sean observados docentes y estudiantes utilizando dispositivos digitales (Crovi, 2018).

A través de los datos expuestos en el recuento histórico del primer capítulo de este trabajo, se hace evidente que aunque hasta ahora las competencias relacionadas con el uso de herramientas en internet no han sido consideradas como “básicas” (lo que equivaldría a colocarlas en el mismo nivel que las habilidades de lectoescritura), la tendencia de las universidades ha girado hacia paradigmas basados en la comunicación mediante computadora en los que, aparentemente, el usuario tiene frente a sí una gran cantidad de información de la cual podría ejercer mayor poder (Silvio, 2005).

Si antes se consideraba que el acceso a grandes bancos de datos ponía un piso parejo respecto a la posibilidad de intervenir en ciertos espacios, la creciente digitalización (acelerada con la pandemia) ha dejado ver otro gran reto: saber qué hacer con ellos. Es así que la implementación de modelos basados exclusivamente en la alfabetización informacional¹¹ son insuficientes al no considerar a los contextos socioculturales y, en consecuencia, evitar el reforzamiento de habilidades importantes para acceder, evaluar, utilizar, compartir y crear.

Finalmente, para Denise Hernández, Lilián Salado y Rocío López, es relevante realizar diagnósticos que contribuyan a conocer la forma en que se lleva a cabo la apropiación e

¹¹ La alfabetización informacional implica sólo el desarrollo de competencias para el uso de dispositivos digitales. A diferencia de lo que hasta ahora ha sido planteado sobre la literacidad (digital, o no), no implica el fomento de habilidades que involucren la construcción de conocimiento y formación de pensamiento crítico.

incorporación de los dispositivos digitales en la vida cotidiana, para comprender la manera en que las transformaciones permean en las experiencias de los estudiantes dentro y fuera de la escuela.

Lo anterior cobra sentido en el marco del presente estudio, pues involucra el objetivo primario, que es presentar experiencias de estudiantes en *espacios universitarios asimétricos* (digitales) que continuaron sus estudios durante la pandemia. De tal manera, en el siguiente capítulo, a través de la exposición de las entrevistas, será posible observar la diferencia en la apropiación de tecnologías aparentemente iguales, lo que da cuenta de los posicionamientos desde los cuales se les da lectura y que inciden en las estrategias generadas para vivir el presente y pensar el futuro.

Capítulo 3

Experiencias universitarias: diferentes rostros de la misma pandemia

3.1 Estudiantes en espacios universitarios asimétricos

Históricamente la educación, particularmente a nivel superior, ha sido comprendida como una estrategia de movilidad social y económica (Villa Lever, 2019, p. 235) y si bien es cierto que desde hace un par de décadas una rama de la Sociología de la Educación que se desprende de las propuestas de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (2009) ha criticado dicho planteamiento, socialmente prevalece la idea de que la relación entre el nivel educativo y la calidad de vida es directamente proporcional.

En relación con eso, cabe preguntarse qué sentido le dan los estudiantes a sus estudios en consideración de las oportunidades que observan disponibles en el contexto actual. Lorenza Villa Lever (2017) ahonda en esta situación y explica que, si hasta antes de la década de 1960 las universidades estaban orientadas a las élites económicas y políticas, particularmente a partir de la última década del siglo XX las aulas comenzaron a llenarse de jóvenes de clase media, lo cual no necesariamente implica una condición de igualdad.

Para muestra, la dicotomía educación pública y privada permite ahondar en esta desigualdad. Al mismo tiempo, también es preciso tomar en cuenta que, por sí sola, la condición de gratuidad no homologa las experiencias.

En seguimiento de esta idea, el objetivo de este capítulo es presentar las experiencias de estudiantes en *espacios universitarios asimétricos* durante un año en el que, debido al llamado a quedarse en casa dictado por las autoridades de distintos niveles, el sistema escolarizado se mudó a las aulas digitales. Antes, fue necesario presentar un recorrido por los momentos clave de la pandemia y describir la situación que las IES enfrentaban. Así pues, a partir de esta información es posible ofrecer un marco de interpretación que abone a la comprensión de las subjetividades desde distintas aristas.

En el segundo capítulo fue desarrollado un marco conceptual que sienta las bases para partir de un supuesto que orienta los planteamientos de esta investigación: las desigualdades existen y son objetivadas socialmente; de manera que, además de estar relacionadas con la distribución de recursos (materiales y simbólicos) impactan en las diferentes percepciones de mundo y las estrategias para construir vínculos y desenvolverse en la vida cotidiana.

Por ahora, el propósito es desarrollar el argumento sobre las diferencias en las subjetividades, sí, a través de un marco teórico que ofrece antecedentes, pero, esencialmente a través de la voz de los estudiantes. La vinculación con el trabajo de campo atiende también a un principio vital para quienes tejen su propuesta con el apoyo de herramientas cualitativas: tener presente, siempre, que en la investigación no hay objetos, sino personas con deseos, miedos, esperanzas y aspiraciones (una de las categorías a las cuales se aboca la presente tesina). A este respecto, la vigilancia epistemológica encauza a pensar las acciones de la gente desde los referentes planteados, pero también fuera de ellos. Después de todo, el estudio de lo social trata de eso, de confrontar los preconceptos.

La decisión de acercarse a estudiantes de Comunicación (con las variantes que el nombre de la licenciatura presente según los planes y programas de estudio de la institución), corresponde al interés de indagar en las percepciones sobre la digitalidad desde las experiencias de personas que participan en el campo formativo que la ha problematizado por su impacto en la forma de concebir las interacciones humanas. Asimismo, en la profesionalización de diversas áreas de esta carrera entra en juego el uso de internet: periodismo en plataformas digitales, gestión de redes sociodigitales y elaboración de estrategias en espacios en línea.

Por último, tomando como punto de partida el escenario descrito en el primer apartado y los referentes teóricos del segundo, pero sobre todo, la guía y los compromisos epistemológicos de un pensamiento que pone el foco de la atención en la comprensión más que en la explicación de causas y efectos, sin más rodeos, el siguiente paso es exponer por qué frente a un universo tan amplio de estudiantes de educación superior, fueron los 12 jóvenes elegidos quienes podrían reflejar un fragmento significativo del fragmento de la realidad que hasta ahora ha sido problematizado. De tal manera, una vez que en los capítulos previos han sido planteados factores macroestructurales, ahora corresponde mostrar cómo se insertan las IES seleccionadas en este contexto.

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y UIA coinciden al colocar al humanismo como parte de su filosofía, lo cual incide en los puntos de encuentro respecto a la manera en la que están planteados sus planes de estudio en Comunicación. Ahora bien, aunque este aspecto las hace comparables, las dinámicas en sus espacios escolares dejan ver las diferencias entre sí y los retos que cada una enfrenta en términos de interacción en las aulas digitales y la visión a futuro sobre el ejercicio profesional.

A propósito, una diferencia significativa en los perfiles de egreso de ambas instituciones es que mientras en la UIA (2022) se hace énfasis en la elaboración de estrategias, así como en la producción y transmisión de contenidos, en el caso de la UACM (2022) destaca la búsqueda de análisis simbólicos, y la comprensión de la triada comunicación-lenguaje-cultura, con lo cual invita a sus estudiantes a comprender distintos procesos y a desarrollar habilidades enfocadas en la investigación.

3.1.1 “Nada humano me es ajeno”, una universidad para todos: el caso de la UACM

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) fue creada en 2001 por decreto de Andrés Manuel López Obrador, actual presidente de México y en aquellos años, Jefe de Gobierno del entonces Distrito Federal. Aunque al principio fue presentada sólo como “Universidad de la Ciudad de México”, en abril de 2005, casi cuatro años después de haber abierto las puertas, agregó a su nombre la condición de autonomía, gracias a la promulgación de la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

En su documento de Proyecto Educativo, queda asentado que “se sustenta en el derecho a la educación pública universal, en valores de equidad y democracia, en visiones claras de la sociedad a la que quiere contribuir y en las cualidades del ciudadano que quiere formar” (UACM, 2018, p.12). En el documento de su proyecto educativo está asentado que estas son las bases que hasta la fecha orientan las actividades de docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión académica, de ahí que de cara a otras instituciones la escuela defina como sus distintivos a la perspectiva crítica, humanística y con sentido social. Hoy día cuenta con cinco planteles repartidos en la Zona Metropolitana del Valle de México: Casa Libertad, Del Valle, Centro Histórico, San Lorenzo Tezonco y Cuauhtépec.

Al reconocer esos valores como sus principios fundamentales, además reconoce la necesidad de abrirse si no a toda la población, sí a las capas sociales que históricamente han contado con menos recursos (capitales social, cultural, simbólico y económico). De ahí que una de sus metas sea extender las oportunidades a más estudiantes, principalmente entre aquéllos en situación de marginalidad.

Desde su posicionamiento como escuela pública enfatiza en el propósito de formar profesionistas con compromiso social, lo cual se refleja en frases como la siguiente: “Y si se introduce el criterio de beneficio privado, por encima y al margen del beneficio colectivo, efectivamente lo que se hace es corromper el sentido público de este servicio educativo”. Lo anterior se traduce en la búsqueda de estrategias cuyo énfasis no está en la competencia, sino en el trabajo colaborativo y creación de proyectos con impacto social.

En apego a los principios de respeto al derecho a la educación y el objetivo de ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior, la UACM da acceso, en la medida de lo posible a quien desee estudiar y, con ello, obtener un título universitario. Si bien esta idea sobre la apertura y promesa de inclusión es compartida con otras IES, se convierte en un rasgo diferenciador cuando se traduce a acciones como la admisión a través de un sorteo.

Al desaparecer el examen de admisión, la universidad abre las puertas a sectores precarizados, no sólo económicamente. El único requisito formal impuesto al aspirante es el certificado de Educación Media Superior (EMS), tampoco exige la comprobación de promedios mínimos. Quien desee participar en el proceso sólo precisa registrarse, entregar sus documentos durante el periodo establecido y resultar favorecido en el sorteo; de no ser seleccionado queda registrado en una lista de espera que le da la oportunidad de ingresar en procesos futuros.

Para comprender la importancia del modelo implementado por la UACM, vale la pena contextualizar a través de investigaciones que dan cuenta de los conflictos en torno a los exámenes de admisión, incluso cuando se trata de escuelas públicas en las que, aparentemente, el nivel de ingresos podría no ser un factor determinante. Por ejemplo, algunos estudios (Sánchez Pérez, 2006; Cassasus, 2005) ponen a debate la incidencia entre las trayectorias en escuelas privadas y los resultados educativos obtenidos, lo que supondría una condición de desventaja para quienes no han cursado en instituciones de estos sistemas.

Siguiendo con esta explicación, otra tendencia, que se apoya en los factores externos de la escuela, por lo que no es la institución en sí, sino los antecedentes del tipo de población que asiste a ella. De ese modo, el tipo de enseñanza y contenidos impartidos no son ajenos al tipo de estudiantes que asisten a escuelas privadas, generalmente con recursos para pagar las colegiaturas, acceso a bienes culturales y padres y madres con mayor escolaridad (Cassasus, 2005; Mingo, 2006). En este punto es necesario hacer distinciones, pues en la generalización es posible perder atención a las particularidades de las dinámicas de las universidades: en pocas palabras no todas las IES públicas enfrentan los mismos retos.

Ninguno de los factores presentados hasta ahora son determinantes, pero inciden. Incluso, como referencia, un par de estudios realizados por Araceli Mingo (2006 y 2007) entre estudiantes de la UNAM exponen evidencias de que el origen social impacta de manera diferenciada entre los estudiantes de distintas áreas del conocimiento. Ya antes, desde una metodología interseccional, Jorge Bartolucci (1994) planteó en un trabajo, considerado pionero en el estudio de las trayectorias escolares en la UNAM, que, por sí sólo, el nivel socioeconómico no define el logro educativo, a menos que en el análisis sea considerada la interacción con otras variables, como el género, origen social y antecedentes escolares.

Carlota Guzmán y Victoria Serrano (2011) concluyen que el examen, aunque es un instrumento aparentemente neutro que, como tal, sólo evalúa los conocimientos adquiridos, el proceso iguala a los aspirantes pese a las diferencias, lo que paradójicamente podría contribuir a incrementar las distancias: “El ingreso es inequitativo, ya que mediante procedimientos de selección académica se ponen en juego mecanismos de selección social” (p.1).

Sin que sea la intención, es posible que las pruebas de ingreso operen como un filtro que abre o cierra las puertas de acuerdo con la condición social. Otros especialistas (De Garay, 2005; Romo, 2007; Acosta, 2008) extienden algunas de estas aseveraciones a otras IES, como la UAM o el IPN, sin perder de vista que en las experiencias en estas universidades entran en juego otros elementos que dan forma a la particularidad de las dinámicas al interior de ellas.

Finalmente, la consideración de esta problemática es relevante para dar cuenta del conflicto al cual busca hacer frente la UACM a través de la implementación del ingreso por sorteo. A través de los referentes planteados es pertinente deducir que su población está integrada por estudiantes en condiciones de vulnerabilidad múltiple.

Para esta investigación, las entrevistas semiestructuradas fueron aplicadas a estudiantes inscritos en la licenciatura en Comunicación y Cultura, que en julio de 2019 (es decir, unos meses antes del inicio de la contingencia sanitaria) ocupaba el tercer lugar en demanda (el primer y segundo lugar lo tuvieron Ciencia Política y Administración Urbana, y Promoción de la Salud, respectivamente), entonces, y ahora, el programa era impartido en los planteles Centro Histórico y San Lorenzo Tezonco. Adicionalmente, este último plantel, ubicado al suroriente de la Ciudad de México, una de las regiones con mayor grado de marginalidad en la capital, recibió 42.75% de los nuevos ingresos de toda la institución, de los cuales la mayoría se integraron a los cursos de

Comunicación y Cultura. Es por ello que, con la finalidad de dar cuenta de aspectos significativos, otro de los criterios para seleccionar a los estudiantes que fueron entrevistados fue el que estuvieran inscritos en este campus.

Otros datos significativos a considerar son que, en el comparativo frente a otros planteles de la UACM, los inscritos en alguna de las licenciaturas impartidas en San Lorenzo Tezonco son quienes perciben que sus padres tienen menor interés en sus estudios (UACM, 2019, p.199), también ocupan el segundo lugar entre ingresos más bajos (el primero lo tiene Cuauhtémoc) y son más frecuentes los estudiantes con padre y madre con niveles de estudio que van desde ninguno hasta secundaria (p.134). Como apunte, el plantel Centro Histórico, donde también es impartida la licenciatura en Comunicación y Cultura, suele tener los resultados más favorables del comparativo.

3.1.2 La verdad nos hará libres: *La Ibero*, universidad privada de prestigio

En 1929 la Compañía de Jesús tuvo en la Ciudad de México los primeros contactos con estudiantes universitarios a través del acercamiento con estudiantes universitarios a través de los Centros Lex, Labor y Bios, y el Centro Cultural. Para los jesuitas era importante el acercamiento con jóvenes a través de la participación activa en su formación, de ahí que en 1943 juntaron estos centros que como grupo conformaron el Centro Cultural Universitario.

A la inauguración acudieron autoridades de la UNAM y la iglesia católica; en el acto obtuvo el reconocimiento e incorporación a la UNAM. Años más tarde, en 1953 se convirtió en la Universidad Iberoamericana (UIA), casi siempre conocida como *La Ibero*, actualmente una de las instituciones de mayor privadas de mayor reconocimiento en el país.

Las primeras licenciaturas impartidas en esta nueva universidad estaban relacionadas con la rama de las Ciencias Sociales y Humanidades, aunque con el tiempo se sumaron otras. El hecho es relevante cuando se considera que la finalidad de la institución era ofrecer una formación con una tendencia humanista y filosófica acorde al pensamiento cristiano de la Compañía de Jesús, por lo que si bien ofrece licenciaturas del área de las Físico-Matemáticas y de Ciencias Biológicas, en sus inicios dio preferencia a aquéllas relacionadas con el estudio de lo social.

En la Ciudad de México tiene un campus en Santa Fe, unas de las zonas económicamente más activas de la capital, caracterizada por los edificios corporativos, centros comerciales y edificios residenciales, pero también por el contraste entre los rascacielos y las casas de tabique, sin acabados, que definen el paisaje del barrio colindante. Además de éste, la UIA tiene otro plantel en Tijuana; ambos, junto al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, en Oaxaca integran el Sistema Universitario Jesuita de México.

Sus planteles comparten el nombre; no obstante, cada uno de ellos mantiene cierto grado de autonomía con la finalidad de atender los problemas propios de su entorno. Debido a su condición como institución particular, los pagos por conceptos de inscripción y colegiaturas son un requisito que, sumado al examen de admisión (cuyo resultado no es determinante para el ingreso) constituye un mecanismo de exclusión.

Para la Licenciatura en Comunicación el monto oscila aproximadamente entre los 100 mil y 120 mil pesos mexicanos semestrales dependiendo de la cantidad de materias inscritas, lo que se traduce a mensualidades de entre 117 y 141 salarios mínimos, un precio inalcanzable para

la mayoría de quienes están en edad de cursar la universidad. Así, del mismo modo que en la UACM el ingreso por sorteo impacta en el perfil de los estudiantes que optan por esta institución, las condiciones de la UIA también tienen relación con el tipo de trayectorias y aspiraciones de su comunidad.

3.2 Perfiles de los estudiantes

Si bien las aulas digitales ya eran una realidad, el confinamiento ha hecho que éstas existan no como una alternativa, sino como la única opción para cursar, situación que saca a relucir preocupaciones sobre brechas digitales, o incluso que no todos deseen participar en el espacio público digital.

Por otro lado, la escuela implica más que programas y contenidos educativos. Es un espacio de socialización donde entran en juego expectativas, relaciones con pares, vínculos afectivos y un largo etcétera. Ha sido planteada como un camino de movilidad social ascendente; no obstante, los análisis sobre desigualdad, apuntan a que por sí solo, el mérito no asegura una mejor posición.

Este problema, el de las asimetrías, no es algo que haya surgido durante el último año, pero ante un fenómeno como lo ha sido el confinamiento, que ha obligado a modificar radicalmente las maneras de pensar y construir algunos espacios sociales, es necesario encontrar respuestas en las que se ahonde en la comprensión de las subjetivaciones de los sujetos en torno a los cambios que observan en su entorno. De ahí que sea relevante la siguiente pregunta: ¿cómo ha afectado la pandemia a los estudiantes universitarios de diferentes entornos?

Una vez presentados referentes para comprender los contextos escolares, lo siguiente es abonar a la problematización mediante la incorporación de sus experiencias en el análisis; es decir, contrastar la investigación documental con el trabajo de campo.

Comprender las vivencias de los estudiantes durante el primer año de la pandemia es clave, pues implica escucharlas y analizarlas dentro de los límites de una coyuntura que rompió (y continúa rompiendo) con los marcos de referencia previos. De esa manera, en adelante, el objetivo del texto de este capítulo es visibilizar sus apreciaciones en torno a la universidad a distancia (mejor dicho, la adaptación de los sistemas escolarizados a las aulas digitales) y las aspiraciones que en este contexto generaron respecto a lo que esperan de su formación profesional.

El primer criterio para seleccionar a los estudiantes entrevistados fue que estuvieran inscritos y que hubieran cursado en la UACM o en la UIA. La decisión de elegir a estas dos IES corresponde al interés de mostrar dos escenarios contrastantes que, sin embargo, tuvieran puntos en común, en este caso, respecto a la manera en la que desde sus planes de estudio construyen el campo profesional de la Comunicación: como ya ha sido mencionado, ambas ponen a los principios humanistas en el centro de su filosofía. Adicionalmente, las dos se encuentran en la Ciudad de México, lo que implica una delimitación geográfica que implica situaciones de contexto en común; por ejemplo, el impacto de la política educativa.

A priori, se espera que las trayectorias escolares y entornos familiares, preocupaciones, sean distintas, no porque las universidades determinen otras esferas de las vidas de quienes cursan en ellas, sino porque debido a los filtros que aplican para el ingreso, atraen a personas que las identifican como el medio adecuado para corresponder a sus aspiraciones, entendidas éstas

como las metas a futuro que los sujetos consideran posibles de acuerdo con los recursos con los que cuentan.

Además, guardando la proporcionalidad, fueron elegidos inscritos del primero y el último año de la carrera de cada universidad con la finalidad de observar constantes (y, como sucedió, también desencuentros) entre las subjetividades y acciones de los estudiantes de cada institución que ingresan y los que están por egresar. Por añadidura, la identificación sexogenérica¹² de quienes con sus relatos contribuyeron a la elaboración de este estudio y la condición como joven también fueron incorporadas al análisis.

De acuerdo con la información proporcionada por los estudiantes, uno de los primeros diferenciadores entre los estudiantes de ambas escuelas es la continuidad de las trayectorias escolares. Los puntos de encuentro son claros: los seis entrevistados de la UACM (tres de primer año, tres de último año) interrumpieron sus estudios entre uno y seis años antes de ingresar a la universidad; los seis de UIA (también tres de primer año y tres de último) comenzaron la universidad en el curso inmediato posterior al término del bachillerato.

En el mismo sentido, a esta situación se suman los niveles escolares de los padres y madres de familia, que dan muestra de otro punto de encuentro entre los perfiles de quienes ingresan a ambas instituciones: todos los padres y madres de los entrevistados tienen, por lo menos, licenciatura. El escenario de la UACM es distinto, pues ahí es posible encontrar perfiles

¹² Particularmente en los últimos años, la cuestión del género y del sexo ha sido problematizada desde diversas disciplinas, lo que en espacios académicos y de reflexión ha sido puesto a debate. El objetivo de esta investigación no es profundizar en este tema que, sin duda, es amplio y toca a las generaciones de estudiantes que fueron entrevistados. Para fines prácticos, se parte de la consideración binaria en torno a la adscripción como hombre-mujer (cis o trans), sin que esto haya implicado cerrarse a la posibilidad de acercarse a quienes se asumen no binarios y desde esa posición construyen sus experiencias.

con escolaridades que van desde la primaria hasta la licenciatura concluida como máximo, pasando por carreras técnicas y licenciatura en curso.

Así, aunque los historiales de los padres no son decisivos, sí inciden en las percepciones de las trayectorias escolares. Según datos de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) presentados en 2015, hasta 2011 los niveles más altos de movilidad social ascendente referían a estudiantes cuyos padres alcanzaron niveles relativamente bajos. Al mismo tiempo, el 59% de quienes tienen padres que acreditaron el nivel superior tienden a alcanzar el mismo grado, situación que sólo ocurre con el 5% de los hijos e hijas de quienes no recibieron educación básica, o bien llegaron sólo a niveles básicos (Sedesol, 2015, p.1).

Tabla 1. Relación entre continuidad de los estudios y escolaridad de los padres

UACM				
Nombre	Edad	Semestre	Interrupción de trayectoria	Escolaridad de los padres
Alejandro	22	1 ^o ¹³ (concluido)	Sí	Madre, secundaria; padre, primaria.
Javier	20			Madre y padre cursando licenciatura.
Ana	20			Madre y padre con preparatoria terminada.

¹³ Las entrevistas fueron aplicadas entre enero de 2020 y julio de 2021, por lo que aunque pareciera que los estudiantes de primer año de la UACM y la UIA pertenecen a diferentes generaciones, no es así. A diferencia de ellos, los estudiantes de último año de la UIA que fueron entrevistados llevan en la universidad un año más que los de la UACM, pues si bien su plan de estudios está planeado para ser cursado en 8 semestres, aún deben materias debido a que solicitaron a la institución una suspensión temporal al inicio de la pandemia para esperar a tener los recursos esperados para realizar su práctica. Al momento de ser entrevistados, en julio de 2021, los tres habían estado inscritos en el periodo previo.

Alan	27	8° (concluido)		Madre soltera con primaria terminada.
Mariana	28			Madre con secundaria; padre, con prepa.
Anahí	28			Madre con carrera técnica; padre, primaria.
UIA				
Carlos	18	2° (concluido)	No	Madre y padre con maestría.
Manuel	18			Madre y padre con licenciatura.
Mauricio	18			Madre, licenciatura; padre, maestría.
Alejandra	22	10° (concluido)		Madre y padre con licenciatura.
Arantxa	23			Madre y padre con licenciatura.
José	23			Madre y padre con licenciatura.

Fuente: Elaboración propia, con base en la información producida a través del trabajo de campo.

Según datos del Inegi, el asunto de la escolaridad suele estar relacionado con niveles de ingresos bajos, de manera que en el decil más bajo de la población, apenas el 4.9% ingresa a la universidad, situación que contrasta con la del decil más acomodado, en el que seis de cada 10 la cursan (De la Calle y Rubio, 2010, en Villa Lever, 2019).

En este estudio, dicha relación cobra sentido en las respuestas acerca de la distribución del tiempo, que en el caso de las entrevistas a los estudiantes de la UACM introdujo el tema del trabajo y el deseo de apoyar con los gastos del hogar. En ninguna de ellas el empleo está relacionado con el campo profesional, sino con atención en tiendas de conveniencia, reparto de alimentos, servicio al cliente, o ejercicio de la formación técnica aprendida durante el bachillerato. Una idea frecuente es el pensar el ingreso propio como una forma de contribuir al ingreso familiar; entonces, aunque podrían no trabajar, deciden hacerlo.

De hecho, una constante son las respuestas de los estudiantes de primer año que declaran no percibir al trabajo como necesario, pero lo buscan como una manera de contribuir al ingreso familiar y de sostenerse para aligerar la presión para sus padres. Para los estudiantes de último año la diferencia está en que ellos (los tres) declararon que no podrían prescindir de los salarios que ya reciben.

En los estudiantes de primer año de la UACM, el día suele estar dividido entre la escuela y el trabajo, incluso el cuidado de otros familiares. La tendencia en la UIA es ser estudiante de tiempo completo. A continuación, las siguientes citas evidencian parte de esta realidad:

*Mariana*¹⁴, inscrita en el 8° semestre de la UACM al preguntarle cuáles son sus fuentes de sostenibilidad económica:

“Pues ahorita del trabajo en el que estoy [repartidora registrada en una aplicación de *deliverys*]... si hay pedido hay trabajo, si no hay trabajo pues no hay dinero, ¿no? A veces también me apoyo de las becas y de lo que me da mi papá, pero no puedo depender de eso porque también tengo un hijo”.

Mariela, de 8° semestre de la UACM, después de decir que a consecuencia de la disminución de ingresos por la pandemia, tuvo que ampliar su horario laboral:

¹⁴ Con la finalidad de respetar la privacidad de los entrevistados sus nombres fueron modificados.

“Mi mamá ya es adulta mayor, jubilada, entonces depende en gran medida de su pensión y yo tengo que seguir trabajando”.

Alan, quien está próximo a terminar los créditos, también retomó en sus respuestas el asunto de la distribución del tiempo y la relación con el trabajo. Para él, la pandemia alargó sus tiempos de traslado, pues la tienda de conveniencia de la que es encargado está cerca de la universidad. Había decidido que así fuera, pues en la modalidad presencial le permitía reducir distancias:

“Regularmente, como acomodé mi horario, o tengo una clase en la mañana y trabajo en la tarde, o es al revés, trabajo en la mañana y en la tarde tengo clase. En la tarde se me complicaba más porque salgo... Teóricamente debo salir de mi trabajo a las 2:00, pero por una u otra cosa en realidad lo hago hasta hora, hora y media después. Mis clases empiezan a las 4:00 y eso me hace todo más difícil, porque tengo que correr a mi casa, a veces no puedo participar en las clases porque voy en el camión y está todo el ruido, así que las clases de la tarde se me complican más. Supongo que si estos factores de trabajo-tiempo-transporte no hubieran influido habría sido más fácil”.

En los relatos de los estudiantes de primer año también está presente la necesidad de obtener ingresos propios. Incluso, en los casos en los que no tienen una actividad económica, porque no supone una urgencia, o cuentan con el sostén de sus tutores, están en búsqueda de una. Para muestra, *Ana*, quien concluyó el primer año de Comunicación y Cultura en julio de 2020:

“Pues mi horario lo acomodé en la mañana para que pudiera salir a una buena hora, más o menos a las 2:00 de la tarde, para empezar a buscar empleo. Pienso que podría entrar entre 2:30 y 3:00 de la tarde, para salir a eso de las 8:00 o 10:00 de la noche. Soy técnica en optometría, así que estoy buscando algo relacionado con eso, también trabajé en el ISSSTE, entonces tengo algo de experiencia”.

Alex, también de primer año, relata cómo es que las sesiones le han permitido continuar sus estudios sin descuidar el negocio familiar, un puesto semifijo de fotocopias:

“Obviamente como que eso [tomar clases vía remota] también me ha dado la libertad de estudiar, porque así, cuando acá no estoy atendiendo a alguien, puedo estar en las clases. De hecho en la UACM hay un programa de integración donde debes pasar unos talleres... Eran como de 2:00 a 6:00 de la tarde y, pues, en esos tiempos era cuando tenía gente. Bueno, la cosa es que estaba ahí en el puesto y obviamente también en las clases con mi teléfono celular, si se acercaba un cliente

apagaba la cámara, el micrófono y me dedicaba a atender. Cuando se me juntaba la gente sí era difícil, como vendía cubrebocas pasaba mucho, en esa época se me hacía todo más pesado”.

Sobre la relación con el trabajo que elaboran los estudiantes de UIA, está presente la vinculación con el campo profesional, el deseo de emplearse hasta que llegue la oportunidad de ejercer como especialista en Comunicación. En sentido de sus aspiraciones a futuro y proyecto de vida educativo y laboral, también establecen que no tienen la necesidad de hacerlo, pues los padres asumen la responsabilidad de invertir en su educación. Así, en todos casos fue planteada la pregunta “¿Cómo divides el tiempo?”, que mientras en el caso de la UACM llevó a tocar el tema del trabajo, en el de la UIA implicó adentrarse en cómo llevan las clases a distancia:

Carlos, de primer semestre de la UIA:

“Sí, yo creo que soy estudiante de tiempo completo, ¿no?, por el horario, más que por otra cosa, pero... sí, invierto la mayoría de mi día estudiando o haciendo actividades que estén relacionadas con lo académico, (...) esa parte económica [la colegiatura]... ellos son quienes se están aventando las colegiaturas y también consiguen los materiales”.

Algunas contestaciones más breves, también dan cuenta de esta realidad:

José, noveno semestre:

“Mis papás, completamente mis papás. Ellos se hacen cargo de las colegiaturas. Por ahora la única obligación que tengo es estudiar”

En otro escenario, la experiencia de *Mauricio*, de primer semestre, muestra un contraste, pues en ella se expresa la idea de que a futuro (entre corto y mediano plazo) podría considerar conseguir un empleo para apoyar a sus padres:

“Ahorita que estoy en primer semestre no necesito tanto [un empleo], porque es [la carrera] más teoría y no tanta práctica, como que te dan las bases para hacer lo que desees. A partir de tercer semestre ya te van a pedir mucho más cosas, más caras; por ejemplo, tendré que hacer un corto más elaborado”

Asimismo, el posicionamiento *Arantxa*, inscrita en el último semestre en la UIA, en la especialidad de Cine, implica una contraposición. A diferencia de sus compañeros entrevistados, ella divide el tiempo con un empleo en una agencia de representación de cinematógrafos; es decir, ejerce su profesión. Es estudiante de excelencia, por lo que tiene una beca del 50%, sus papás asumen el costo restante:

Comencé a trabajar desde el otoño anterior, ya con el Covid y todo eso. Tomo clase en la oficina y sigo con mi vida y los pendientes... O sea, es muy difícil porque al tener clase en línea pero estando ahí mismo, en la oficina, pues como que se sienten en la libertad [los jefes] de estar *chingando* todo el tiempo y no me puedo concentrar, ni en una cosa ni en otra, entonces, pues, es muy desgastante, es muy cansado y es... no sé, como que me da mucho coraje, ¿sabes?, ni siquiera poder estar en la clase, porque aparte mis clases son de cine ya en el semestre en el que estoy. No aprendo absolutamente nada y estoy haciendo otra cosa.¹⁵

Ya antes, en el primer apartado de este estudio se había tratado el tema de los programas de apoyo diferenciados de acuerdo con las preocupaciones de las comunidades escolares. De este modo, las preocupaciones de los estudiantes de la UIA corresponden a la falta de apoyo respecto a las colegiaturas, a pesar de las dificultades económicas que la llegada del virus trajo consigo. *Javier* (2° semestre) califica el apoyo de su familia como “incondicional”, pero sugiere que la universidad podría haberle apoyado más en cuanto a los pagos a realizar y el préstamo de materiales, como ocurre en la modalidad presencial.

Dicha apreciación es compartida con *Arantxa* y *Alejandra* (10° semestre). En conjunto, estos posicionamientos pudieron haberse traducido en las medidas que finalmente fueron implementadas por la institución y que se diferencian de las tomadas por la UACM, que facilitó el sorteo para programas de becas u obtención de *tablets*.

¹⁵ Esta relación que establece Alejandra respecto a la percepción de aprendizaje durante las clases en línea también está presente en las respuestas de otras entrevistas. En el apartado sobre la apropiación de las plataformas digitales el tema será tratado con más detalle.

Otro aspecto a tener presente es que, a excepción de *Mauricio*, cuyo promedio declarado de aproximadamente 7.9, todos los entrevistados tienen un registro de calificaciones igual o mayor a 8.5 en una escala del 1 al 10¹⁶. En este orden de ideas, resulta curioso que fue difícil establecer una división clara entre los turnos matutino y vespertino de los estudiantes de último año.

Algunos estudiantes de primer año considerarían elegir el horario mixto para realizar otras actividades (debido a la oportunidad de tener espacios libres en la mañana o tarde); sin embargo, cursan en el horario que les fue asignado al ingresar.

Tabla 2. Relación entre turno, desempeño académico y trabajo

UACM			
Nombre	Turno	Promedio	Trabajo
Alejandro	Matutino (consideraría el mixto).	9	Sí / Atiende puesto semifijo de fotocopias.
Javier	Matutino.	9.8	En búsqueda activa.
Ana	Matutino.	9.5	En búsqueda activa.
Alan	Mixto.	9.3	Sí / Atiende tienda de conveniencia.
Mariana	Mixto.	9.5	Sí / Repartidora en <i>app</i> de <i>delivery</i> .
Anahí	Mixto.	8.7	Sí / Supervisora de un <i>call center</i> .
UIA			

¹⁶ En el caso de los estudiantes de primer año entrevistados antes de saber las calificaciones de su primer semestre en la universidad fue tomado en cuenta el promedio del bachillerato y se contrastó con los resultados que ya sabían de sus primeras evaluaciones.

Carlos	Matutino.	9.5	No
Manuel	Matutino (consideraría el mixto).	8.5	No
Mauricio	Matutino (consideraría el mixto).	7.9	No / Consideraría buscarlo para comprar materiales de la escuela.
Alejandra	Mixto.	9.3	No
Arantxa	Mixto.	9.2	Sí / Agencia cinematográfica.
José	Mixto.	9.0	No

Fuente: Elaboración propia.

Después de desarrollar parte del perfil de los entrevistados, es posible comprender desde dónde se posicionan para sus acercamientos respecto a los dispositivos digitales. En estas experiencias sobre los ingresos y el trabajo, relación de los tiempos, semestre en curso y promedio reflejan realidades materiales desde las cuales se convive en los espacios escolares.

3.3 Espacios escolares digitales

Por medio del acercamiento que suponen las entrevistas fue posible indagar en las experiencias escolares de estudiantes en *espacios universitarios asimétricos* durante la pandemia. En otro momento, un abordaje como éste habría partido del supuesto de la existencia de una clara división (física) entre la escuela y el hogar; ahora, ambas cohabitan, lo que, además, se

refleja en las estrategias para interactuar entre compañeros de aula, docentes, administrativos y demás integrantes de las comunidades académicas.

Los 12 estudiantes entrevistados viven bajo el mismo techo que sus padres, madres y hermanos; es decir, con la familia nuclear. Adicionalmente, *Anahí* y *Mariana*, ambas compañeras de 8° semestre en la UACM, crían a sus hijos, menores en edad de cursar la educación básica. En el comparativo entre ambas instituciones, la disparidad sobre la disposición del uso de espacios se presenta no en razón de las personas con quienes se comparte el espacio (suelen ser personas cercanas en parentesco), sino en términos de si cuentan o no con una habitación independiente para atender las clases.

Tabla 3. Espacios de estudio

UACM		
Nombre	Espacio de estudio	Personas con quienes cohabitan
Alejandro	Recámara (no compartida)	Madre y padre.
Javier		Madre y padre.
Ana		Madre y padre.
Alan		Madre, padre y hermano.
Mariana	Recámara (reducida, suele ocupar el comedor).	Madre e hijo.
Anahí		Madre, padre, hermanos e hijo.
UIA		
Carlos	Recámara (no compartida)	Madre y padre.

Manuel		Madre y padre.
Mauricio		Madre, padre y hermana.
Alejandra		Madre y padre.
Arantxa		Madre y padre.
José	Recámara (no compartida, pero suele usar un estudio).	Madre, padre, hermano.

Fuente: Elaboración propia.

Sin que eso signifique plantear una generalización, se observa que las estudiantes de los últimos semestres suelen presentar mayores dificultades para encontrar un espacio propio. En el caso de *Anahí* y *Mariana*, debido a la atención de sus hijos, el empalme con el tiempo dedicado a sus empleos y a la falta de disposición de una habitación de uso exclusivo; en el de *Arantxa* (próxima a egresar de la UIA), por la atención que demanda su trabajo en oficina. Las siguientes respuestas dan cuenta de la percepción del impacto en la participación en las clases:

Arantxa, 10° semestre de la UIA:

“No me gusta mucho estar en mi casa. Al principio de la pandemia tomaba las clases ahí y era un poco incómodo porque no me gusta estar ahí, siempre estoy en la oficina o siempre afuera en otro lado (...) Esto de estar en la oficina ha impactado en mi atención pero realmente las clases que tengo en La Ibero, ya en este punto, no me enseñan realmente mucho, son prácticas y laboratorios.... Tomé una clase en línea que es de dirección técnica y debería utilizar las cámaras y otro equipo y, pues, no funcionó así a distancia. Yo digo que así en línea puedo aprender sobre resolución y formatos, sensores... la parte teórica, pero así que digas que aprendo mucho del equipo, realmente no. A todo eso que es de por sí limitado súmale el hecho de que no esté poniendo atención todo el tiempo. Es complicado, ¿no?”

Anahí, 8° semestre de la UACM:

Primero, en lo que estoy en la clase anoto si tengo algún pendiente en cuanto a tareas de mi hija, porque, ¿cómo podré decirlo?, el horario que tengo para entregar las actividades con ella es hasta las 7:00 y, por muy tarde, 8:00 de la noche. Me ha costado un poco de trabajo porque mientras

estoy en clase también tengo que estar pendiente de que ella esté haciendo las actividades. Terminó de trabajar exactamente a las 4:00 y después, así como acabo, me conecto a las clases y termino comiendo ya en la noche porque si lo hago antes no me da la vida. Ya para mis tareas sólo puedo hacerlas de las 10:00 de la noche hasta que aguante... la ventaja es que con este sistema puedo acomodar mis horarios y así ya me es más fácil”.

Mariana, 8° semestre de la UACM:

Estar en línea y luego trabajando es como de “¿A qué le pongo atención?”; es decir, estoy en la moto ¿no? [debido a su trabajo como repartidora de comida]. Yo no manejo, pero debo estar al tanto del pedido que traigo, o de si preguntan alguna cosa en las clases que voy escuchando, o de estar en el chat de mi hijo pidiéndole que ponga atención en su escuela. O los profesores... si fueran más condescendientes conmigo porque debo trabajar para traer dinero a casa; o sea, lo hago y aún así estoy en mis clases. Ya estoy en proceso de tesis y no puedo descuidar mis estudios. Todo esto fue un cambio radical para mí.

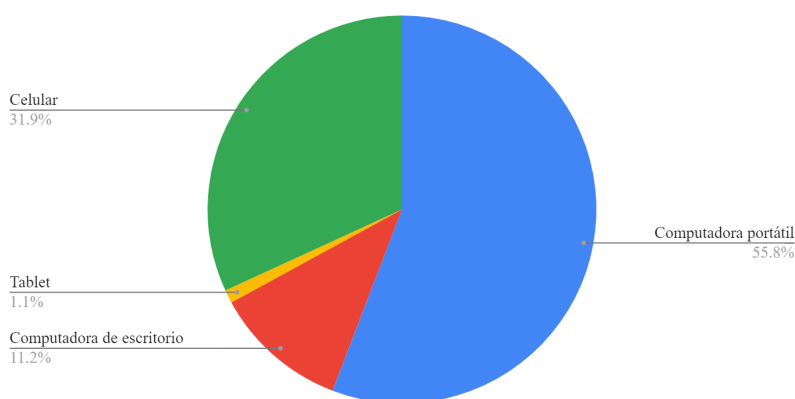
Al retomar el tema de los espacios y tiempos se generaron las condiciones para hablar sobre los recursos digitales en la modalidad a distancia. Cabe destacar que aunque todos cuentan con más de un dispositivo (casi siempre computadora y celular), eligen usar uno u otro en función de la situación y en el lugar en el que toman las clases.

El caso más evidente es el de *Mariana*, quien en ocasiones atiende las sesiones de la universidad desde la motocicleta en la cual realiza sus repartos, por lo que difícilmente podría usar una computadora, pese a que cuenta con una, que suele utilizar después de las 11:00 de la noche, una vez que terminó sus deberes laborales y de crianza.

Una situación similar es la de *Manuel*, de primer año en la UIA, quien durante la pandemia migró temporalmente a Estados Unidos para trabajar, por lo que también la movilidad y practicidad del tamaño de su teléfono le permite escuchar a sus profesores mientras realiza otras labores. Él, al igual que *Arantxa* (10° semestre), cuenta con una beca que le permite solventar sus estudios en una institución privada.

En este sentido, los resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (Ecovid) muestran que el dispositivo preferido por quienes cursan la educación superior es la computadora portátil, seguida por el celular y la computadora de escritorio:

Gráfica 1. Porcentaje de la población en educación superior inscrita en el ciclo escolar 2020-2021 según aparatos o dispositivos electrónicos usados principalmente para sus actividades escolares o clases a distancia



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Ecovid-2020.

En dichos resultados no son especificadas las situaciones en las que los estudiantes optan por uno u otro aparato cuando tienen más de uno, de ahí la importancia de recuperar en el análisis cualitativo a la literacidad, pues permite comprender los contextos y la valoración que las personas hacen de los recursos con los que cuentan. De tal manera, otro punto de encuentro está en la consideración de que se tienen las herramientas necesarias, salvo por problemas de conectividad que suelen traer como consecuencia limitaciones técnicas para acceder a las reuniones virtuales. Esta es una experiencia compartida.

Tabla 4. Dispositivos utilizados

UACM				
Nombre	Computadora portátil	Computadora de escritorio	Celular	Tablet
Alejandro	X		X	
Javier	X		X	
Ana	X		X	
Alan	X		X	
Mariana	X		X	
Anahí	X		X	
UIA				
Carlos	X		X	X
Manuel	X		X	X
Mauricio	X		X	
Alejandra	X		X	
Arantxa	X		X	
José	X		X	X

Fuente: Elaboración propia.

Sobre la apropiación, destaca la lectura que se hace de la interacción en los espacios escolares digitales. Los programas más usuales para videollamadas grupales son *Zoom* y *Google Meet*, por lo que los 12 entrevistados han interactuado con sus compañeros y profesores a través de las mismas plataformas que, sin considerar la incidencia de elementos externos, sientan una base en común.

Sin que hubiera una pregunta explícita al respecto, al relatar cómo ha sido su experiencia escolar durante seis estudiantes (tres de la UIA y tres de la UACM) explicaron cómo interpretan el hecho de que sus compañeros tengan la cámara o el micrófono apagados (lo cual impide que sean vistos en la pantalla) y los motivos que los llevan a hacerlo. La acción es esencialmente la misma; no obstante, la lectura que se hace de ella, no.

José, 10° semestre de la UIA:

“Tengo mi cuarto pero no me gusta tomar clases ahí, porque solo tengo una cama, entonces sólo me acostaba a tomar la clase, pero no soy fan de eso. A veces la tomaba igual en el estudio *slash* cuarto de tele, porque ahí sí tenemos un escritorio en donde ponía la compu y como que me podía concentrar un poco más, pero era como un arma de doble filo, porque si no me gustaba la clase, apagaba la cámara y, como ahí tengo la tele a un lado, pues me ponía a jugar videojuegos. Ya si me gusta, no importa que haya un distractor, me concentro, aunque sí es frecuente que mejor me ponga a jugar FIFA o lo que sea”.

Alejandra, 10° semestre de la UIA:

“Para mí, estar aprendiendo por medio de Zoom era casi equivalente a aprender con un video de Youtube, entonces como que la mayoría se dio de baja, la otra mitad no fue de echarle muchas ganas a las clases, por lo regular yo... hubo clases que deje muy abandonadas porque o me quedaba dormida en las clases o me costaba trabajo conectarme a tiempo, o me ponía a hacer otra cosa y apagaba la cámara (...), eso de prenderla y que se viera, creo que no lo empezamos a hacer hasta el semestre de otoño del año pasado y pues de enero a mayo ya teníamos todos las cámaras prendidas pero como que sí se sentía muy ausente estar tomando clases”.

Entre los estudiantes de la UACM también está presente la noción de mantener apagada la cámara y no participar para aprovechar el tiempo en comer, o revisar algún material, o distraerse:

Alejandro, 2º semestre de la UACM:

“Siento, y no quiero caer en un cliché, pero siento que es un ambiente un poco más estresante [el de las clases en línea]. A mí un silencio incómodo me pone mal, me pone.. me siento así raro y se da mucho en las clases en línea de que el profesor «Ok, chicos, ¿todos están entendiendo?» y silencio (...) Creo que luego me quedo callado por la pena, como te digo que de repente no podemos controlar más que nuestro propio espacio, no podemos controlar que el vecino no esté poniendo música o que no pase un camión o que no pase el de los tamales y de repente sí me ha tocado así de «Ay, profe, no lo encendí porque hay mucho ruido»”

Javier, 2º semestre de la UACM

“Generalmente lo hago [apagar la cámara] porque estoy nervioso, pero últimamente ya me estoy acostumbrando a hablar porque en el semestre pasado o estaba con la cámara encendida o no había asistencia. A veces la apago porque, no sé, tal vez estoy acomodando algunas cosas, tal vez esté escribiendo, o tal vez haya alguien más aquí en la habitación que estoy y se escuchan o vean cosas que no quiero”.

La decisión de no mostrarse en línea suele corresponder, en el primer escenario (el de la UIA) a descansar, o bien dispersarse frente a una clase poco atractiva o que no capta su atención. En las experiencias de *Alejandro* y *Javier* (inscritos en la UACM), si bien está presente esta justificación, suele complementarse con la preocupación por mostrar su entorno.

Esta situación se repite particularmente en las vivencias de *Mariana* y *Anahí*, quienes cuando atienden sus clases estando en casa suelen limitarse de participar porque están atendiendo a sus hijos. Una apreciación presente entre los estudiantes de ambas instituciones es que en sesiones tan largas es fácil perder la atención, frente a eso, algunos deciden encender la cámara cuando se está en un espacio que puede ser mostrado.

En el caso de los estudiantes de la UIA, la inquietud sobre cómo van a tomar sus prácticas (la elaboración de un cortometraje) fue una constante. *Mauricio*, *Javier* y *Carlos* (primer año) expresaron que la realización de un corto a realizar en el segundo o tercer año de la licenciatura es uno de los momentos que más esperan de su paso por la universidad.

A propósito, *Alejandra*, *Arantxa* y *José*, quienes cursan el último semestre del subsistema Cine, mencionaron que consideran que la pandemia los ha afectado, pues de manera presencial, su universidad habría facilitado más recursos (como cámaras y espacios para grabar y editar) y aunque comprenden que al estar cerrados los espacios esto no es posible, sí consideran que el sistema a distancia ha mermado la posibilidad de adquirir habilidades más prácticas que requieren de la relación cara a cara y del uso de materiales específicos.

Alejandra, 10° semestre de la UIA:

“Los profesores no se adaptaron rápido, tampoco la institución. Trataron de dar un poco de apoyo, un poco de tutoriales, un poco de chance de que los profes pudieran dar asesorías, podías hablar con ellos aparte, pero nada de eso funcionó. También la situación que yo tuve fue que, bueno... varios de mi generación estábamos haciendo nuestra tesis que es básicamente un cortometraje, porque estoy en subsistema de cine, entonces también ese proceso del cortometraje a distancia y sin contar con cosas como el equipo de *La Ibero*, tener las materias de edición por nuestra cuenta, era muy complicado, porque a la hora de presentar los proyectos el *zoom* se trababa o el profesor no tenía conexión estable”.

De estas apreciaciones se desprende la relación que tejen con las posibilidades de futuro. En lo inmediato, existe la percepción de que la adaptación a los sistemas a distancia no fue rápida, lo que supuso encontrarse con profesores que, desde su punto de vista, no sabían utilizar las herramientas digitales, pero también con limitaciones propias respecto a las competencias para utilizar las plataformas. Asimismo, reconocen que el desarrollo de dichas habilidades ha mejorado con el pasar de los meses en profesores y en estudiantes.

Mariana (UACM) y *Alejandra* (UIA) plantearon que los docentes más jóvenes (a quienes definieron en un rango de entre 30 y 35 años) suelen hacer más dinámicas las clases. Para *Alejandra*, una de las técnicas más atractivas utilizadas por uno de sus profesores fue interactuar

a través de una plataforma a través de un *avatar*¹⁷, por lo que incluso sin tener encendidas las cámaras era posible relacionarse a través de un aula virtual.

Para *José, Alejandra, Arantxa* (UIA, último año), *Anahí, José y Mariana* (UACM, último año), las clases en las que el profesor sólo realiza una exposición de los textos suele ser más cansada, pero, en palabras de *Alejandra*, “es algo que ocurría desde antes de la pandemia, pero ahora pasa más y se hace más pesado”. El posicionamiento de los estudiantes de primer año se sintetiza en una frase de *Ana* (primer año, UACM) : “No puedo decir cómo son los profesores, si está bien o no: no conozco la universidad de otra manera que no sea ésta”.

Finalmente, una de las dificultades para abordar el tema de las aspiraciones fue que de cara a un contexto de crisis en el que continuamente hay cambios, no hay posicionamientos definidos respecto a lo que se puede esperar, si bien el tema aparece en las entrevistas aplicadas a los estudiantes de último año.

Para *Arantxa* (UIA), su mayor preocupación es la reducción del ingreso en su familias a raíz de la llegada del Covid-19, lo que podría traer como consecuencia no tener el dinero suficiente para pagar las materias que tiene pendientes; *Alejandra y José*, sus compañeros de generación, se plantean la limitación de que debido a la pandemia pueden hacer menos cosas: no obstante, ella mantiene su deseo de ser escritora y él aún no sabe a qué podría dedicarse. Ambos coinciden en esperar para incorporarse al campo laboral.

Entre los próximos a egresar que cursan en la UACM, destaca la siguiente apreciación de *Alan*:

¹⁷ Un *avatar* es una identidad virtual a la que el usuario asigna características físicas y en algunos casos emocionales para representarlo en un espacio digital.

“Ahorita lo que más me preocupa es que si de por sí había pocas posibilidades de trabajo en este ambiente de la Comunicación, ahora habrá menos porque hubo algunos despidos, entonces va a ser para mí, que ya estoy prácticamente a un semestre de salir, pues, no tener ofertas laborales mínimas, igual tendría que trabajar de otras cosas. También dudo que pueda hacer mi servicio social como lo esperaba, ahora sí que todo lo que yo esperaba en el futuro ya se ve muy limitado”.

Mariana y Anahí, las otras estudiantes de su generación, no consideran que vayan a dejar sus actuales empleos en un futuro próximo. También para ellas existe la preocupación sobre los empleos a los que podrían aspirar relacionados con su formación universitaria.

Para concluir, el punto de encuentro más claro entre todos los entrevistados es la socialización en el aula: ver a los amigos, platicar con ellos, convivir. Suelen reconocer beneficios de tomar clases a distancia y, en respuestas de ambas universidades, la solución estaría en adoptar sistemas híbridos que permitan una mejor gestión del tiempo, el desarrollo de competencias digitales, pero también crear vínculos más allá del debate académico y aprovechar los talleres prácticos.

Conclusiones

Cuando las primeras líneas de este estudio fueron escritas, la hipótesis sobre el contraste entre los estudiantes de la UACM y la UIA fue el hilo conductor que permitió tejer las primeras interpretaciones sobre las experiencias de universitarios en contextos desiguales durante la pandemia. Desde un inicio fueron identificados indicadores clave que permitieron evidenciar las divergencias entre los inscritos en una u otra institución: edad de ingreso a la universidad, escolaridad de padre y madre, medio de transporte utilizado para llegar a la escuela, actividades realizadas además del estudio y tiempo dedicado a la elaboración de tareas.

Conforme los relatos de los entrevistados fueron incorporados al trabajo e impregnaron los marcos de interpretación, la idea inicial fue corroborada, pero también se presentó algo que, aunque podría obviarse, no había sido siquiera considerado en la premisa inicial: la posibilidad de existencia de similitudes entre personas que se desarrollan en *espacios universitarios asimétricos* como lo son la Universidad Iberoamericana y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Esta consideración implicó un cambio de foco que consistió en pasar de analizar sólo desde la visión de las alfabetizaciones digitales, a agregar a la literacidad digital en el marco teórico y desde ahí comprender cómo fue el uso que los estudiantes le dieron a sus computadoras, celulares y, en menor medida, otros dispositivos digitales. Es decir, a través del estudio indagué en los conocimientos de los estudiantes para utilizar, por ejemplo, computadoras,

celulares, tabletas (lo que podríamos llamar “capacidad técnica), en sus recursos para desarrollar habilidades cognitivo-críticas y comunicativas que les permitiera buscar, seleccionar información así como crear mensajes, pero también, y principalmente, en la lectura que cada uno de ellos, desde sus historias personales y colectivas, daba a situaciones concretas de la interacción digital.

El principal punto de encuentro entre los estudiantes de las dos IES contempladas en esta tesis deriva del comparativo de dispositivos utilizados. Entre tantos, uno de los prejuicios previos a la aplicación de las entrevistas era que los estudiantes con más limitaciones económicas no usarían dispositivos más costosos, como una laptop; sin embargo, en el camino se encontró que independientemente de la institución en la que estaban inscritos, todos los estudiantes tenían acceso a internet (con calidad diferenciada derivada del uso de datos móviles o red fija, o bien, del pago de un paquete de servicios con más MB). En todos los casos intercalaban el uso de computadoras y celulares y, salvo la referencia a un software de realidad virtual en el caso de una estudiante de último semestre de la UIA, incluso utilizaron las mismas plataformas (*Zoom* y *Meet*).

Existen, por supuesto, experiencias contrastantes que tienen su origen en, por ejemplo, fallas en la conexión a internet, o bien, la posibilidad de pagar por un servicio más caro que evitase estas incomodidades. Dicha situación se presentó evidente desde el momento mismo de realizar las entrevistas, pues mientras al escuchar a los estudiantes de la UIA las interferencias fueron nulas (salvo el caso de la estudiante de último año que atendió la llamada desde el lugar donde labora), hacer lo propio con los estudiantes de la UACM (particularmente quienes cursaban el último año) implicó prestar más atención, pues por momentos las voces se perdían entre sonidos de automóviles, llantos de niños y caídas momentáneas de la red.

Estas primeras observaciones invitaron a indagar en los motivos. Así, preguntarse a qué se debía el hecho de tener una conexión intermitente llevó a identificar aspectos concretos que ilustran las asimetrías entre los entornos considerados: uso del espacio (¿mi habitación, o mi lugar de trabajo?), de lo cual se deriva la calidad en la conexión a internet y más adelante, la elección de computadora o celular. En las historias de vida entran, además, factores como la relación con el trabajo y la familia, así como subjetividades sobre el futuro: esa capacidad de imaginar lo que cada persona considera como posibilidades de futuro, un escenario sobre lo venidero que no es igual para todos.

En este sentido, cabe recalcar que si bien los dos grupos de estudiantes contaban con acceso a internet, a computadoras y celulares, quienes tenían un trabajo que implicaba atender clientes o moverse de un lugar a otro (todos de la UACM) optaron por celulares que si bien, por su tamaño y limitaciones de conectividad a través de datos móviles o redes wifi públicas, pudiesen no ser ideales para interactuar en las aulas en línea, también son fáciles de transportar. En el caso de la única estudiante entrevistada de la UIA que trabajaba al momento de ser entrevistada, los significados y prácticas en torno al trabajo son otros: ella labora en una oficina, lo que le permite conectarse a través de una computadora.

De esta manera, las subjetividades sobre el trabajo indican que mientras para los estudiantes de la UACM es una necesidad inmediata no necesariamente vinculada al campo profesional de la licenciatura que cursan, del lado de la UIA implica una aspiración profesional, un “Voy a trabajar cuando encuentre lo que me gusta y que además, me permita crecer y aprender; mientras tanto, me dedicaré sólo a la escuela”. En el caso de la UACM, hay, además, otra constante: el deseo de apoyar a la familia y la necesidad de aportar ingresos.

En estricto sentido, dichas experiencias anteceden a la pandemia, pero vale la pena incorporarlas en el análisis porque impactaron en la manera en la que fueron apropiadas herramientas digitales por lo menos similares. Como tendencia, las computadoras (generalmente portátiles) fueron la elección de quienes tienen espacio fijo, un cuarto propio (dormitorio) y, además, no debían cumplir con alguna obligación laboral o de cuidado de familiares (entre los entrevistados hay dos madres solteras). Entre los estudiantes de la UACM predominó el uso de dispositivos portátiles durante horas clase más difíciles de transportar (por su voluminosidad y posible pérdida económica mayor si era robado durante los traslados en camión o metro) se convertía en una opción sólo en horarios nocturnos ubicados después de las 22:00 horas, con lo cual la jornada laboral / escolar solía extenderse hasta la madrugada.

Al mismo tiempo, la lectura de acciones como la cámara apagada o la falta de participación durante las sesiones correspondía a lo que en cada caso se consideraba posible (de un lado se asumía que la ausencia se debía a fallas en la conexión, posibilidad de estar atendiendo el trabajo, o interferencia de sonidos en casa; del otro, a la falta de interés en la clase).

Aquí, la categoría “literacidad” cobra relevancia, pues frente a situaciones similares, la interpretación difiere, lo cual no es fortuito si se analiza desde los perfiles estudiantiles de cada institución. Posteriormente, al retomar la definición de *campo* propuesta por Pierre Bourdieu fue posible partir de la consideración de un espacio compartido en el que las personas ocupan diferentes posiciones de acuerdo con los recursos con los que cuentan para ejercer su *agencia*. Sin necesidad de forzar la realidad para “ajustarla” a este presupuesto teórico, es posible notar que la llegada del Covid-19 ha generado temores y preocupaciones (en general, respuestas)

diversas en las que la gente echa mano de estrategias acordes a lo que consideran viable en sus entornos.

Otro de los supuestos iniciales de este trabajo que fue desechado tiene que ver con la posibilidad de un incremento de las brechas de desigualdad a consecuencia de la crisis multidimensional. Desde el posicionamiento metodológico propuesto en el segundo capítulo, fundamentado en los principios de la Sociología Comprensiva y la aplicación de técnicas cualitativas, difícilmente podría ser explicado el asunto de las distancias sociales.

Llegado el punto, basta aclarar que el objetivo fue, antes que nada, dar cuenta de las experiencias de los estudiantes, previa problematización del estado de la cuestión, para comprenderlas. La elaboración de un estudio cuyo eje sea atender el asunto del aumento-disminución, implicaría comparar el antes y después de la pandemia e incorporar técnicas de medición. En resumen, la respuesta a esa inquietud implica la elaboración de una investigación distinta.

Ahora bien, respecto a los hallazgos, el principal tiene que ver con el descubrimiento de esos puntos de encuentro. Para quien conoce las opciones de educación superior en la Ciudad de México (sea por la experiencia elaborada en su cotidianidad, o porque estudia espacios desde la academia), no es ninguna sorpresa que las comunidades escolares de la UACM y la UIA podrían ser definidas como diametralmente opuestas.

Es importante tener en cuenta ese referente, pues entre los preconceptos que quien escribe esta tesina daba por hecho, estaba la idea de que los estudiantes de la UACM percibían que no contaban con los suficientes dispositivos para atender sus clases; por el otro, se asumía que

quienes cursan en la UIA, como condición obligatoria, no podrían considerar que tienen alguna limitación (material, principalmente) para aprender.

En sí misma, la síntesis que nace de esa confrontación de la realidad con un pensamiento arraigado supone un logro de este proyecto; sin embargo, también brindó la oportunidad de identificar situaciones más complejas respecto al uso de las tecnologías en contextos situados. Ahora bien, pensar en los puntos de encuentro no significa negar que la disparidad entre quienes deciden cursar en una u otra institución tenga relación con la inequitativa disposición de capitales materiales y simbólicos. Además, ofrece la posibilidad de abrirse a otras posibilidades para definir matices con el apoyo de una adecuada vigilancia epistemológica.

Sólo para dejar claro, lo dicho anteriormente supone pensar en rostros antes que en sujetos, agentes o individuos categorizados desde las teorías. Los espacios de discusión académica son, indudablemente, lugares donde es producido conocimiento, pero también en el día a día se conforman otras maneras de conocer, algo que varios estudiosos que se posicionan desde la fenomenología han sostenido hasta el cansancio y se traduce en el compromiso de reconocer, incluso hacer explícitas las subjetividades de la autora. Como ha sido mencionado en varios momentos, ese es, también, uno de los principios que cruzan este trabajo: considerar los marcos de interpretación y analizar los sentidos dados a lo vivido sin que eso implique establecerlos como verdades.

Así pues, es necesario reconocer la diferencia. En cada una de las palabras escritas hasta ahora está presente la consideración de que quienes deciden cursar en el plantel San Lorenzo Tezonco de la UACM, son habitantes de las zonas de la capital popularmente llamadas “periferia”, acostumbrados a recorrer grandes distancias en el transporte público, hijos de

trabajadores, cuidadores de sus familiares. Del otro lado, en la UIA, nos encontramos con hijos de padres y madres con trayectorias que suelen rebasar la formación superior, que en lo inmediato no ven la necesidad de emplearse.

Entre estas desigualdades, la coincidencia está en que durante la pandemia ambas universidades adoptaron, según los relatos de las entrevistas, las mismas plataformas digitales para impartir y recibir las clases, adicionalmente, también hubo un intento de trasladar, tal cual, los sistemas escolarizados a los mecanismos de la educación a distancia, sin que hubiera un replanteamiento de los tiempos, frecuencias y estrategias.

Con esta evidencia puesta sobre la mesa, se tomó la decisión de eliminar a la *alfabetización digital* del centro del debate en torno al uso de las TIC, pues de dejarla se habría corrido el riesgo de limitar las apreciaciones a una evaluación de si los estudiantes contaban o no con las competencias necesarias.

De tal manera, la *literacidad digital*, al considerar la complejidad de los contextos e interpretaciones de los sujetos, contribuyó a comprender el porqué del uso de uno u otro dispositivo, asimismo, permite notar el uso particular que las personas dan a la tecnología. Acciones que son aparentemente las mismas (apagar la cámara, conectarse a través del celular, limitarse de participar) tienen significados distintos para los jóvenes entrevistados.

Si antes la disposición de un espacio en casa destinado sólo para el estudio era relevante, existían otras opciones, como las bibliotecas u otros espacios dentro de la escuela. Hoy está vinculado directamente con las posibilidades de aprendizaje e incluso la disposición para participar en las aulas virtuales.

Situados en su propio contexto, los estudiantes que se definen como mejor adaptados también dan cuenta de las prácticas y otras actividades formativas que han perdido, o bien, no están seguros de que rindan los mismos frutos al ser aprendidas mediante un dispositivo y no a través de la relación cara a cara con otros.

Llama la atención el asunto del trabajo, pues éste aparece como uno de los principales articuladores y diferenciadores. Por un lado, los estudiantes de la UACM se incorporan al mercado laboral como una vía de subsistencia, aunque la experiencia no esté relacionada con su campo profesional; del otro, en la UIA, a excepción de dos casos, la constante es esperar hasta ejercer, por lo que se posicionan como estudiantes de tiempo completo.

La situación impacta en la distribución de los tiempos y selección de uno y otros dispositivos, así como la participación en las sesiones. Quienes deben emplearse, suelen usar teléfonos celulares en los que atienden las clases mientras trabajan, o bien están en los trayectos del transporte público. Además, en la UIA, frente a la baja participación o cámaras apagadas, hay una lectura de que la clase es “demasiado pesada”; en la otra posición, hay también una consideración de los ruidos y situaciones del entorno de los compañeros. Es decir, en cada caso hay una lectura distinta sobre las motivaciones propias y ajenas para realizar acciones que, si fueran entendidas sólo como “hechos en sí”, serían desprendidas de sus significados.

Las reflexiones en torno a lo que vendrá después también estuvieron presentes. En el marco de las preguntas elaboradas, los estudiantes, principalmente los de último año, dieron cuenta de lo que esperan al egresar. Se obtiene como resultado, que, al menos para las personas que fueron entrevistadas, el cambio en la modalidad de estudio (de presencial a en línea) no supuso un cambio en sus expectativas, pero las limitaciones económicas y la percepción de

reducción de oportunidades laborales a consecuencia de la crisis, sí. Sus palabras cobran sentido a la luz de la propuesta teórica de Appadurai respecto a las aspiraciones, sobre todo al tomar en cuenta que, en este sentido, los horizontes de elección son trazados a partir de la información, recursos y redes con los que cuentan los individuos. La diferenciación en cada caso atiende a las desigualdades que, además, inciden en la elección de una u otra universidad.

Finalmente, la pregunta sobre si hay algo que extrañen de la escuela presencial ofrece el punto de encuentro más claro: todos, sin excepción, refieren a las charlas con sus amigos, las clases prácticas, el contacto con otros, la posibilidad de observar expresiones en los rostros. Persiste la esperanza de que algún día todo será como antes. Está por verse.

Anexo 1

Guión para las entrevistas. En ninguno de los casos las preguntas fueron planteadas en el mismo orden, o con las mismas palabras. Los temas fueron incorporados en el intercambio con los estudiantes de acuerdo con los ritmos e inquietudes que fijaban. La duración de cada entrevista fue de entre 20 y 40 minutos, aproximadamente.

1. Preguntas de registro

- ¿Qué edad tienes?
- ¿En qué turno estudias?
- ¿Cuál es tu promedio?

2. Entorno

- ¿Dónde vives?
- ¿Con quiénes vives?
- ¿Vives en casa propia?
- ¿Dependes económicamente de tus padres/tutores?
- ¿Cuál es la escolaridad de tus padres/tutores?

3. Experiencia escolar

- ¿Eres estudiante de tiempo completo?
- ¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar?
- ¿Tienes un espacio para estudiar?

4. Experiencia escolar durante el confinamiento

- ¿Cómo evalúas tu experiencia escolar actual respecto a la previa al confinamiento?
- ¿Consideras que cuentas con las herramientas necesarias para estudiar?
- ¿Extrañas la educación presencial?
- ¿Cómo ha sido tu experiencia escolar durante el confinamiento?

5. Aspiraciones

- ¿Cómo te ves de aquí a un año?
- ¿Qué te gustaría hacer al terminar tu licenciatura?
- ¿La pandemia ha modificado tu proyecto de vida?

Glosario de siglas

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación.

UACM: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

UIA: Universidad Iberoamericana.

OECD: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos.

Anuies: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México.

IPN: Instituto Politécnico Nacional.

UAM: Universidad Autónoma Metropolitana.

ENDUTIH: Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de Información en los Hogares.

UNESCO (siglas en inglés): Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia

BID: Banco Interamericano del Desarrollo.

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos.

IES: Instituciones de Educación Superior.

DOF: Diario Oficial de la Federación.

OMS: Organización Mundial de la Salud.

OPS: Organización Panamericana de la Salud.

Conaedu: Consejo Nacional de Autoridades Educativas de México.

INPI: Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas

SEP: Secretaría de Educación Pública.

UdeG: Universidad de Guadalajara.

ITESM: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey.

UP: Universidad Panamericana.

ITAM: Instituto Tecnológico Autónomo de México.

ECOVID-ED: Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación.

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía

NEL: Nuevos Estudios en Literacidad.

Referencias bibliográficas

Alcántara Santuario, A. (2020). Educación Superior y Covid-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica (pp.75-82). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. AlcantaraA_2020_Educacion_superior_y_covid.pdf

Álvarez Marinelli, Horacio, et. al. (2020). La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante Covid-19. La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19 (iadb.org)

Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: culture and the terms of recognition. R. Rao and M. Walton (eds), Culture and Public Action (pp. 59-84). Stanford, Calif., Stanford University Press, pp. 59–84.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (17 de abril de 2020). Sugerencias para mantener los servicios educativos curriculares durante la etapa de emergencia sanitaria provocada por el COVID-19. <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200417111353Sugerencias+para+mantener+los+servicios+educativos.pdf>

Berger, P y Luckman, T. (2003). La construcción social de la realidad. Disponible en: <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/La-Construcci%C3%B3n-Social-de-la-Realidad-Berger-y-Luckmann.pdf>

Bloome, D. (1985). Reading as a social process. Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/Reading-as-a-Social-Process.-Bloome/e659cbfc8a577818cf2d5d553d8cfb315bf6b523>

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Siglo XXI. <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>

Casassús, J. (2005). La escuela y la (des) igualdad. México, Castillo.

CENTRO DE PRODUCCIÓN CEPROPIE. (27 de febrero de 2020a). Informe diario sobre coronavirus COVID-19 en México. Secretaría de Salud. Jueves 27 de febrero, 2020 [archivo de video]. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=8Ah2nhOfI9M>

CENTRO DE PRODUCCIÓN CEPROPIE. (28 de febrero de 2020b). Conferencia de prensa del viernes 28 de febrero 2020 [archivo de video]. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=N1xLdYq4l64&t=131s>

Crovi Drueta, D. (2018). Prácticas comunicativas en entornos digitales. Disponible en: <http://www.librosoa.unam.mx/handle/123456789/1662>

De Garay, A. (2005). En el camino de la Universidad. Las diversas formas de transitar de los alumnos en el primer año de licenciatura. Disponible en: <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/28oct-DeGaray.pdf>

DOF. (2020a, 16 de marzo). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación presscolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos

medio y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020. Información obtenida el 10 de mayo de 2021.

DOF. (2020b, 30 de marzo). Acuerdo por el que se declara como emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19). Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590745&fecha=30/03/2020. Información obtenida el 10 de mayo de 2021.

Dubet, François. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa (Título original: L'école des chances; traducción: Margarita Polo).

Garay Cruz, L.M y Hernández Gutiérrez, D. (2019). Alfabetizaciones digitales críticas. De las Herramientas a la gestión de la comunicación. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma.

García Canclini, N. (2002). La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. Disponible en: https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Ciencias%20de%20la%20Educacion/Sociologia/Unidad4/NGC_La_sociologia_de_cult_P_Bourdieu.pdf

García-Castro, G; Bartolucci, J. (2007). "Aspiraciones educativas y logro académico: Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (35): 1267–1288. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003507>

Goodman, K. (1982). El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro y Gómez Palacio. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.

Guzman, C; Serrano, V. (2011). Las puertas de ingreso a la educación superior. *Rev. educ. sup* [online]. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000100002&script=sci_abstract

Guzmán Gómez, C. y Serrano Sánchez, O. (2011). Las puertas de ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista Educación Superior*, vol. 40, Ciudad de México. Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM ([scielo.org.mx](http://www.scielo.org.mx))

Hamui Sutton, M. El estudio y el trabajo entre estudiantes de Espacios Universitarios Asimétricos. En L. Villa Lever, A. Canales Sánchez y M. Hamui Sutton (coords.), *Expresiones de las desigualdades sociales en Espacios Universitarios Asimétricos* (pp. 277-330). IIS UNAM / Conacyt. <https://www.iis.unam.mx/expresiones-de-las-desigualdades-sociales-en-espacios-universitarios-asi-metricos-2/>

Hernández, D., Salado, L. y López, R. (2019). Reflexiones sobre la literacidad: un punto de partida hacia lo digital. En: Luz María Garay Cruz y Daniel Hernández Gutiérrez (Coords.), *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación*, (pp. 25-48). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Lerma.

Hilbert, R. (1986). Anomie and the moral regulation of reality. The Durkeimian tradition in modern relief. Disponible en: <https://philpapers.org/rec/HILAAT>

IISUE UNAM oficial. (13 de mayo de 2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempo de COVID-19 [archivo de video]. Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=1Fgy-_iSzxI

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey. (12 de marzo de 2020a). Comunicado coronavirus – Tecnológico de Monterrey. <https://tec.mx/sites/default/files/2020-04/Comunicado-Oficial-12-de-marzo-ES-12-3-20.pdf>

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey. (3 de abril de 2020). Comunicado sobre el proceso de solicitud al Fondo de Contingencia para Estudiantes. <https://tec.mx/sites/default/files/inline-files/comunicado-proceso-solicitud-fondo-contingencia.pdf>

Lloyd, M. Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En. H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación. Disponible en: http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf

Mendoza Caro, Jaime César y Abellán Fernández, Jordi (2020). Modalidades de atención y desigualdad educativa: la experiencia de la Sierra Tarahumara. <https://rieoei.org/RIE/article/view/4342/4185>

Merton, R. (1992). Teoría y estructuras sociales. FCE.

Miguel Román, J.A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. L, núm. Esp (pp.13-40). Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo (redalyc.org)

MILENIO. (15 de julio de 2021). Conferencia matutina de AMLO, 15 de julio de 2021 [archivo de video]. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=DQoeoZtXau4>

Mingo, A. (2006). ¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad. México: CESU-PUEG-FCE.

ONU. (2020). Covid-19: impacto en la educación y respuestas de política pública. 148198SP.pdf (worldbank.org)

Organización Mundial de la Salud. (11 de marzo de 2020). La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>

Organización Mundial de la Salud. (29 de enero de 2021). Cronología de respuesta de la OMS a la COVID-19. <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>

Orozco, G; Franco, D. (2014). Al filo de las pantallas. México, La Crujía Ediciones.

Pérez-Castro, Judith. (2020). Contender con situaciones calamitosas: políticas y acciones ciudadanas en Jonathan Girón Palau (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (295-303). IISUE. file:///Users/bahia/Downloads/educacion_pandemia.pdf

Pérez Islas, J.A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En J.A. Pérez Islas, M. Valdéz González y M. Suárez Zozaya (coords.), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos* (pp. 9-27). Porrúa. https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L11_juventud/SES2008_TeoriasSobreLaJuventud.pdf

Planella, J; Travieso, J.L. (2009). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79013126009>

Rama Vitale, Claudio. (2006). "La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe. Masificación, regulaciones e internacionalización". *Revista Educación y Pedagogía* XVIII (46): 11-24. Disponible en <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ESuperior%20en%20AMERICA%20LATINA.pdf>. Información obtenida el 25 de julio de 2021.

Saúl Munzer. (16 de abril de 2020). Se extiende Sana Distancia y confinamiento hasta 30 de mayo por Covid 19 [archivo de video]. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Muh96dSvKvA>

Schaff, A. (1979). *La alienación como fenómeno social*. Grijalbo.

Scribner, S; Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/273840042_Sylvia_Scribner_and_Michael_Cole_The_psychology_of_literacy_Cambridge_Mass_Harvard_University_Press_1981_Pp_x_335

Secretaría de Educación Pública. (2020a). Comunicado conjunto No. 3 Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19. <https://www.gob.mx/sep/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública. (2020b). Boletín No.75 Transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo por COVID 19. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-75-transmitiran-sistemas-publicos-de-comunicacion-contenidos-educativos-durante-el-receso-escolar-preventivo-por-covid-19?idiom=es>

Sellar, S. (2013). "Equity, market and the politics of aspirations in Australian higher education". *Discourse; Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 41, n. 1, pp. 37-52.

Sen, Amartya (1996). "Capacidad y bienestar". En *La calidad de vida*, coordinado por Martha Nussbaum y Amartya Sen, 54–83. México: Fondo de Cultura Económica.

Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.

Shmelkes, Sylvia. (2020). La educación superior ante la pandemia de la Covid-19: el caso de México. *Vista de La educación superior ante la pandemia de la Covid-19: el caso de México* (udualerreu.org)

Silvio, J. (2006). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/silvio.pdf>

UACM. (2018). El proyecto educativo de la UACM. *El-proyecto-educativo-de-la-uacm-version.pdf*

UACM. (2019). Perfil del estudiante de nuevo ingreso. Perfil del Estudiante de Nuevo Ingreso. Informe. (uacm.edu.mx)

UACM. (2022). Perfil de egreso. https://www.uacm.edu.mx/Oferata_academica/CHyCS/Licenciaturas/CyC

UNESCO IESALC. (2020). Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. COVID-19 060420 ES cambios (unesco.org)

Universidad Autónoma de Guadalajara. (13 de marzo de 2020). Ante contingencia por Covid-19, la UdeG suspende clases presenciales. <https://www.udg.mx/es/noticia/comunicado-ante-contingencia-por-covid-19-la-udeg-suspende-clases-presenciales>

Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (14 de marzo de 2020). A las y los profesores-investigadores de la UACM, a las y los profesores por obra determinada. https://www.uacm.edu.mx/Portals/0/DNNGallery/uploads/2020/3/14/banner_p_140320_comunica_uacm.jpg

Universidad Iberoamericana. (2022). Perfil de egreso. <https://ibero.mx/licenciaturas/licenciatura-en-comunicacion#tabsperfiles2>

Universidad Iberoamericana. (2 de abril de 2020). Comunicado. <https://ibero.mx/sites/default/files/comunicado-02042020.pdf>

Universidad Nacional Autónoma de México. (16 de marzo de 2020). Boletín UNAM-dgcs-236bis Ciudad Universitaria. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_236bis.html

Usuario Eusebio Nájera Martínez. (13 de mayo de 2009). La escuela según Pierre Bourdieu – parte 1. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A

Villa Lever, L, et. al. (2019). Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos. IIS UNAM / Conacyt. Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos – Instituto de Investigaciones Sociales (unam.mx)

Winicott, D. (1981). El proceso de maduración en el niño. Laia/Barcelona. <https://1library.co/document/4yrx747y-proceso-maduracion-nino-donald-winnicott.html>

Wright Mills, C. (2017). La imaginación sociológica. Disponible en: <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/La-Imaginacion-Sociologica-Mills.pdf>

Zemelman Hugo. (2005). Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf?sequence=1>