XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Miradas de docentes y estudiantes sobre la educación en la UBA. Narrativas de la pandemia y postpandemia.

Silvia Lago Martínez, Stella Maris Moreira y Florencia Minichiello.

Cita:

Silvia Lago Martínez, Stella Maris Moreira y Florencia Minichiello (2023). *Miradas de docentes y estudiantes sobre la educación en la UBA. Narrativas de la pandemia y postpandemia. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/799



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

Miradas de docentes y estudiantes sobre la educación en la UBA. Narrativas de la pandemia y post pandemia.

Silvia Lago Martínez, IIGG, UBA, slagomartinez@gmail.com

Stella Maris Moreira, FSOC, UBA, stellakande@gmail.com

Florencia Minichiello, FSOC, UBA, florenciaminichiello@gmail.com

Resumen

La pandemia COVID-19 en Argentina plasmó las desigualdades que comprometieron el acceso a la educación a distancia debido a la disponibilidad de dispositivos, una infraestructura de internet adecuada y las habilidades y competencias para trabajar en entornos digitales. Esto contribuyó a la generación de nuevas prácticas, educativas y formas de comunicación y sociabilidad en el entorno digital.

Se presentan resultados de una investigación más amplia, cuyo objeto de estudio son los docentes y estudiantes de cuatro facultades de la UBA, Se abordan, entre otras dimensiones, sus experiencias en el espacio áulico digital y en sus hogares en pandemia y postpandemia; la existencia de nuevas prácticas educativas basadas en la creatividad y usos de tecnologías digitales; la diversidad de lenguajes y formatos que se desplegaron en pandemia y en la actualidad; las nuevas modalidades de comunicación y vinculación en la presencialidad y la distancia, entre redes sociales y plataformas educativas.

Se entrevistaron a 42 docentes en relación con sus prácticas educativas, estrategias de comunicación, percepciones sobre sus habilidades y creación de contenidos digitales. También realizamos grupos focales con 85 estudiantes, allí trabajamos en sus experiencias sobre el proceso de enseñanza en pandemia; la comunicación con sus docentes y compañeros de estudio; las diferencias encontradas entre la educación a distancia y la presencial y sus aspectos positivos y negativos.

Palabras clave: Universidad - educación remota - tecnologías digitales - pospandemia - plataformas digitales

Introducción

La pandemia actualizó el debate sobre la educación superior, las tecnologías y entornos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las diversas experiencias desarrolladas durante la enseñanza remota de emergencia (ERE) y las transformaciones que debieran llevar a cabo en adelante sus instituciones, sintetizada en la ambigua noción de “universidad

del futuro", se encuentra en la agenda de las instituciones, los organismos gubernamentales nacionales e internacionales.

Sin embargo, los efectos de la ERE aún no son del todo transparentes por cuanto estamos atravesando poco más de un año y medio en postpandemia y en las universidades públicas aún persisten rasgos de lo que fue la pandemia al tiempo que se percibe cierto desconcierto en la comunidad universitaria acerca del futuro de la educación universitaria.

Académicos, educadores, instituciones especializadas, etc. coinciden en afirmar que la pandemia puso en evidencia las enormes desigualdades, no sólo en la distribución de bienes tecnológicos, sino que también en la profundización de las brechas digitales preexistentes y la emergencia de nuevas capas de las mismas.

No debemos olvidar que, en este contexto de excepción marcado por el Covid19 y su evocación de enfermedad, emergió un nuevo continuum cotidiano anclado en el espacio doméstico, con una presencia protagónica de múltiples pantallas que impactó en las relaciones afectivas y emocionales, en nuestro caso de docentes y estudiantes. De manera que, las estrategias para enseñar y estudiar con tecnologías digitales en este período se desarrollaron en el marco de un entramado particular de relaciones sociales, afectivas y simbólicas.

A partir de un corpus de publicaciones -basadas en investigaciones- que abordaron los efectos de la pandemia en la educación universitaria argentina durante los años 2020 y 2021, identificamos los principales problemas y también las estrategias de docentes y estudiantes para mantener el vínculo pedagógico. Por un lado, los estudios sobre las brechas digitales de distinto orden advierten sobre las dificultades relacionadas con la conectividad, equipamiento e infraestructura y competencias/habilidades digitales de profesores y estudiantes, para desenvolverse en los entornos digitales (Lago Martínez, 2021; Macchiarola, 2022; Andrés y San Martín, 2022). Otro conjunto de trabajos pone el acento en las condiciones medioambientales y la sobrecarga de trabajo/estudio que, sumado a la vida doméstica y las tareas de cuidado, reconfiguraron el tiempo y el espacio de trabajo de docentes y estudiantes universitarios y su objetivación en los cuerpos. Se acentuaron las desigualdades preexistentes en la organización del trabajo docente con especial atención en el género, la edad y las categorías y dedicación de los cargos (Bordignon y Dughera, 2023, Nosiglia y Andreoli, 2022; Nosiglia y Fuksman, 2022).

En torno a la digitalización forzosa y la plataformización de la educación, varios autores y autoras enfatizaron en las modalidades de uso de las aulas virtuales y plataformas

institucionales y la utilización mixta de plataformas educativas y comerciales (Maggio, 2021; Artopoulos y Huarte, 2022, Cruder, Cicala y Bergomás, 2021)[1].

Los estudios aquí relevados y muchos otros, conformaron un exhaustivo estado del arte para la investigación que desarrollamos en la postpandemia. En la misma se recuperan las experiencias de docentes y estudiantes de la UBA durante la ERE y las pone en diálogo con la vuelta a la presencialidad[2]. Seleccionamos como objeto de estudio a docentes y estudiantes de cuatro facultades de la UBA y consideramos las siguientes dimensiones de análisis: la institución y cultura universitaria de la UBA; las nuevas prácticas educativas basadas en el uso y apropiación creativa de tecnologías digitales, así como la diversidad de lenguajes y formatos que se desplegaron en pandemia y persisten en la actualidad; las articulaciones entre plataformas educativas y plataformas del mercado para las estrategias pedagógicas; la postpandemia.

El trabajo se divide en cuatro partes. En la primera detallamos el diseño de investigación y las estrategias metodológicas, luego exponemos algunas consideraciones sobre el marco teórico desde donde situamos el estudio. En la tercera parte, presentamos los resultados de la investigación en relación con las dimensiones de análisis arriba mencionadas. Por último, desplegamos algunas reflexiones que emergen de la investigación.

1. Diseño de investigación y estrategias metodológicas

De acuerdo con los objetivos de la investigación se escogió un diseño de investigación cualitativo. Ante la imposibilidad de abordar a todas las unidades académicas de la UBA[3] se seleccionaron cuatro facultades, atendiendo a diversas áreas de conocimiento y a las disciplinas académicas que involucran a cada una de ellas. Estas son: Agronomía (FAUBA); Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU); Ciencias Exactas y Naturales (EXACTAS); Ciencias Sociales (FSOC). En este trabajo se analizan las narrativas que surgen de las entrevistas en profundidad realizadas a cuarenta y dos docentes y nueve grupos focales conformados por más de ochenta estudiantes. Para la construcción de la muestra cualitativa de docentes se tuvo en cuenta cierta proporcionalidad, de modo que se ajustó por el tamaño de la planta docente de cada facultad, segmentada por cargo docente (profesores y auxiliares), edad y género (Portal de la UBA: Información estadística)[4]. De esta forma la

[1]Nos referimos al proyecto de Investigación “Internet y Universidad: nuevas formas de sociabilidad entre docentes y estudiantes de la UBA a través de las plataformas digitales”, Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

[2] Este brevísimo estado del arte conforma un recorte y una apretada síntesis de la extensa literatura científica publicada sobre los efectos de la pandemia en la educación universitaria pública en la argentina, entre los años 2020 y 2023.

[3] La UBA contaba con aproximadamente 340.000 estudiantes y 23.000 docentes en el año 2021 (Nosiglia y Andreoli, op. cit., p.10),

[4] Disponible en: https://informacionestadisticauba.rec.uba.ar/oferta-academica/

muestra de docentes quedó conformada por un 30% de profesores (titulares o adjuntos) y un 70% de auxiliares docentes (jefe/a de trabajos prácticos y ayudantes), en tanto más de la mitad de los-as entrevistadas son mujeres (60%). Por último, en cuanto a la edad, en los profesores-as ronda en torno a una media de 56 años y en los docentes auxiliares se extiende en una franja que va entre los 27 y los 45 años, con una media de 33 años. Por otra parte, el número de grupos focales se adecuó al volumen del cuerpo estudiantil, teniendo en cuenta que FAUBA y EXACTAS cuentan con una comunidad de alumnos mucho más pequeña que FSOC y FADU, ésta última una de las facultades más grandes de la UBA. La selección de los estudiantes que participaron en los grupos fue por conveniencia, de acuerdo a la diversidad de carreras, género y edad. El trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de septiembre de 2022 y abril de 2023. Por último, para el proceso analítico que orientó la construcción de las categorías finales se utilizaron procedimientos mixtos inductivos-deductivos y el procesamiento de la información se complementó con el software de análisis de datos cualitativos AtlasTi.

2. Apropiación de tecnologías digitales: antecedentes para el estudio de la educación remota de emergencia

De cierta forma, podríamos señalar que la educación remota de emergencia conformó una suerte de laboratorio para el estudio de la apropiación de tecnologías digitales y el ámbito de la educación un campo especialmente propicio para el análisis de dichos procesos. En este trabajo nos interpela dilucidar los cambios que se produjeron en el uso y la apropiación creativa de las tecnologías digitales en el marco de una comprensión crítica sobre las plataformas digitales en contextos de pandemia y en la postpandemia, teniendo en cuenta el acceso desigual a las tecnologías digitales y la generación de nuevas capas de brecha digital.

Los estudios sobre la apropiación social de tecnologías digitales en América Latina sentaron las bases de una línea de investigaciones de larga data, Luis Sandoval (2019, 2020) señala que la categoría es compleja, no ha sido usada de la misma manera y la complejidad de las realidades que se busca conceptualizar determina su polisemia (Casamayu, 2016). El Latinoamérica el concepto fue formulado inicialmente hacia la década de 2000, para dar cuenta de procesos de reducción de la brecha digital y de allí su consideración en las políticas públicas de la región (Amado y Gala, 2019) que se extendieron en el ámbito educativo al tiempo que se incorporaban tecnologías digitales en el marco de planes y programas gubernamentales.

Diversas perspectivas fueron enriqueciendo y ampliando el concepto en torno de la comprensión de los vínculos que personas y grupos sociales establecen con las tecnologías en sus respectivos contextos, tanto materiales como simbólicos. Cabello y Alonso (2019: p. 3) definieron la apropiación como "proceso social de aprendizaje que el sujeto realiza a través de actividades mediadas por artefactos técnicos (incluyendo procesos, lenguajes, productos) y a través de sus propias vivencias (involucrando tanto aspectos cognitivos como emocionales)". Por su parte Winocur entiende a la apropiación de una nueva tecnología como el conjunto de procesos socioculturales que intervienen en el uso, socialización y significación de las tecnologías (2007, p. 7). Destaca que dicho proceso tiene lugar en realidades socio-culturales específicas que llevan a pensar en los sentidos que los individuos y los grupos les asignan. En tanto, la definición de apropiación desarrollada por Crovi Druetta (2013) propone partir de la consideración de que el proceso de apropiación tiene lugar en condiciones de desigualdad social, motivo por el cual se produce una apropiación desigual de las tecnologías digitales (p.30).

Con todo, el estudio sobre la apropiación de tecnologías fue desplegando otras aristas del problema, entre otras cuestiones por la presencia y expansión de nuevos dispositivos (teléfonos inteligentes) y la cada vez más fuerte presencia del mercado y el consumo jugando un papel en estos procesos, lo que se evidencia muy claramente durante la ERE.

Sandoval (2019) realiza un análisis de los abordajes propuestos por investigadores-as de la Red de Investigadores de Apropiación Tecnológica (RIAT) identificando diversas perspectivas sobre la apropiación social de las tecnologías. Esta destacada producción orienta nuestro trabajo en el sentido de recuperar los diversos enfoques de manera mixturada puesto que no se excluyen, sino que se complementan, incluyendo los desarrollos propios del equipo de investigación (Gendler, et al., 2018; Lago Martínez, et al., 2017).

En este sentido cabe resaltar que asignamos una importancia capital a los contextos culturales y simbólicos, las trayectorias digitales, y las necesidades y experiencias de los docentes y estudiantes, pero también a las formas de socialización, las afectividades y las emociones en pandemia y postpandemia. En el siguiente apartado desplegamos las percepciones de docentes y estudiantes reflejadas en sus narrativas, en un recorrido que atraviesa las dimensiones institucionales, culturales, pedagógicas y socio-afectivas que forman parte del problema en estudio.

3. Experiencias y percepciones de docentes y estudiantes en pandemia y post pandemia

3.1 Acerca de la institución y la cultura universitaria

Una primera dimensión de análisis ineludible es la cultura universitaria, la UBA con 200 años de historia se caracteriza por ser una institución bastante rígida, con roles bien marcados y claramente establecidos siendo poco permeable a los cambios. No obstante, el predominio de la estructura de cátedras, que poseen amplios márgenes de autonomía para tomar decisiones didácticas y para el dictado de sus asignaturas, le imprimen la dinámica de cambio en contenidos, estrategias pedagógicas, modos de evaluación, etc. necesarios para la actualización permanente. No fue el caso de la incorporación de tecnologías y la capacitación para el desarrollo de las habilidades digitales, el tamaño de la UBA, su nivel de complejidad administrativa, y el exiguo desarrollo tecnológico[5] no obraron a favor, al menos en el inicio del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO)[6]. En este punto el papel de la institución es gravitante. Esta observación se encuentra en relación con el desarrollo de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (campus virtuales), decisiones que en general están relacionadas con la importancia otorgada por las autoridades y los recursos asignados, pero también de su cuerpo docente, puesto que la capacitación debe realizarse fuera del horario laboral y la sobrecarga de trabajo no comenzó con la pandemia. Los testimonios de los docentes dan cuenta de ello:

> *"...Por supuesto todas estas horas extra de trabajo que copan a los docentes, hay que virtualizar todo, subir... Digamos, ni hablar pagarse su computadora, internet, la luz y todas las cuestiones que sabemos que corrieron por cuenta de los bolsillos de los docentes, incluso de los docentes que no cobran salario, es decir ellos están pagando mucho más de la que ya lo venían haciendo, los mal llamados docentes ad honorem*". (Auxiliar, FSOC)

Otra de las problemáticas de índole institucional es que la estructura marcadamente piramidal, que posee una base amplia compuesta por cargos de baja categoría y dedicación y una cúspide reducida de profesores con los más altos cargos, acentuó la desigualdad entre los y las docentes[7]. Además, sobresale la heterogeneidad de las facultades en cuanto al desarrollo de los entornos virtuales y las experiencias en educación a distancia, esto se cristalizó en retrasos en el comienzo de la ERE, dificultades en la comunicación de la institución y sus docentes con los estudiantes, desconcierto e incertidumbre.

En la práctica durante la ERE, los docentes con dedicaciones simples extendieron sus jornadas de trabajo diluyendo las diferencias en las dedicaciones, pero no a sus salarios y esto afectó especialmente a los auxiliares docentes en su mayoría abocados al dictado de

---

[5] La UBA cuenta con el antecedente de ser la primera universidad pública en crear un programa de Educación a Distancia (Programa UBA XXI, iniciado en 1986), sin embargo, durante la ERE se hizo visible que el desarrollo de las plataformas educativas para la enseñanza remota era muy incipiente.

[6] Establecido por Decreto N°297/2020
https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320

[7] Las dedicaciones exclusivas alcanzan a 40 horas semanales de dedicación, en tanto las simples a 10 horas. En la práctica durante la ERE, los docentes con dedicaciones simples extendieron sus jornadas de trabajo difuminando las diferencias en las dedicaciones, pero no a sus salarios y esto afectó especialmente a los auxiliares docentes en su mayoría abocados al dictado de cursos prácticos.

cursos prácticos. No obstante, estos últimos mostraron una mayor apropiación creativa de las tecnologías empujados por la necesidad de dar respuesta a las dificultades de trabajar en actividades prácticas. Además, los auxiliares conforman los grupos de edad más joven del cuerpo docente, de manera que la alusión a "los-as jóvenes de la cátedra" como los más habilidosos en el manejo de las tecnologías dio cuenta de diferencias intergeneracionales, al menos desde la perspectiva de los entrevistados. Esto los posicionó de forma diferencial, asumiendo un protagonismo en las cátedras que antes no tenían.

Una profesora de la facultad de Exactas menciona: *"…yo en una de las materias tenía un jefe de trabajos prácticos que era un pibe así muy informático, que la tenía clarísima y que nos ayudó, nos explicó cómo se arma esto y el otro…".* Por su parte un auxiliar de FSOC comenta: "*Conocimiento, diría más espontáneo o generacional, también. Porque bueno, yo soy de la cátedra, el más joven. Entonces, siempre que hay algo tecnológico me preguntan a mí ¿cómo se hace esto?" lo averiguaba y lo probábamos."*

Como corolario, el sostenimiento del vínculo pedagógico recayó en las cátedras y sus docentes con el apoyo de las autoridades y trabajadores no docentes. Esto fue posible por el fuerte compromiso asumido, los testimonios de docentes y estudiantes dan cuenta de ello:

> *"...primero que surgió algo que en exactas no es tan frecuente que hubo muchos docentes que mostraron gran compromiso con la docencia, en general el compromiso en exactas está más ligado a la investigación" (*Profesor, EXACTAS)
>
> *"… muchas cátedras le pusieron mucho esfuerzo y se notó mucho más que ya utilizaban … otros métodos de enseñanza y las cátedras que tuvieron de buenas a primeras… que aprender los mecanismos…, algunos se adaptaron mucho más fácil y rápido y otros que no*", (estudiantes, Grupo focal, FSOC.)

En cuanto al rol de docente y de alumno, en las entrevistas los profesores dan cuenta de diversas inquietudes debido a cierta "horizontalidad" que se planteaba en la ERE, vinculadas a la pérdida de autoridad o desdibujamiento de las asimetrías y la vulneración de la privacidad. Por esta razón, gran parte de la interacción de los docentes con los estudiantes durante el aislamiento se realizó utilizando los canales institucionales, como el campus virtual y el correo electrónico, en desmedro de otros más personalizados como las redes sociales. No obstante, emergen de las narrativas diversas experiencias sobre el uso de plataformas comerciales para la comunicación y divulgación de contenidos por fuera del marco institucional, que ponen en evidencia ciertas contradicciones entre las narrativas de los profesores y los relatos de los estudiantes en los grupos focales. De todas formas, algunos estudiantes también señalaron como riesgoso mezclar la vida personal con la vida estudiantil/académica con el uso de redes sociales.

En síntesis, si bien los docentes expresaron su interés por mantener la distancia con sus estudiantes, también coincidieron en procurar acercamientos para contribuir a que no abandonaran la cursada y crear mejores climas de trabajo ante el escenario general de pandemia. Podemos inferir que la contradicción entre cercanía y distancia en los lazos entre

docentes y estudiantes a partir del uso de las plataformas generó una tensión que se manifiesta en todas las entrevistas.

3.2 Comunicación, trabajo colaborativo, conocimiento compartido y colectivo.

Como señalamos arriba el enfoque de la apropiación social se posiciona en el modo en que las personas y/o los colectivos sociales acceden, aprehenden y dotan de sentido sus prácticas en relación con las tecnologías digitales (Amado y Gala, 2019, p.53). Si la apropiación conforma un proceso, es ineludible poseer ciertas habilidades digitales para otorgar sentido a las tecnologías y alcanzar los propósitos buscados (el trabajo docente, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, etc.).

Las nociones de habilidades y competencias digitales resultan especialmente controvertidas entre los especialistas, de manera simplificada podemos definir las competencias como habilidades para usar tecnologías digitales en los entornos virtuales. Según la CEPAL y la OEI las habilidades refieren a la "aplicación y utilización de conocimientos para analizar y realizar tareas, resolver problemas, comunicarse y relacionarse con otros" (2020, p.11), en tanto una competencia engloba "el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que permiten a los individuos realizar una actividad o tarea de manera adecuada y sistemática…". Peirone, Dughera y Bordignon (2019) proponen otro enfoque, el de saberes tecnosociales, que refiere a un repertorio de saberes cuyo conocimiento podría contribuir a las políticas de las instituciones modernas, en particular las educativas. En este sentido, consideran necesario ampliar la mirada sobre los saberes, conocimientos y habilidades de los y las jóvenes en su particular contexto social, cultural y simbólico, teniendo en cuenta sus experiencias y aprendizajes. Por su parte, Cicala y otros (2022), acuñan el término prácticas digitales, entendidas como una variedad de estrategias que describen de qué manera los estudiantes seleccionan, producen y comparten información con y a partir de objetos y plataformas digitales (p. 229). Esta noción resulta muy adecuada para caracterizar las experiencias de los estudiantes de nuestra muestra. Los mismos enfrentaron de manera heterogénea la utilización, resignificación y apropiación de las tecnologías disponibles y realizaron cambios en los modos de aprender con tecnologías digitales y las nuevas perspectivas que éstas ofrecen. (Andrés y San Martín, op cit.).

En cuanto a las narrativas de los docentes se advierte una muy baja autopercepción de sus habilidades, así como marcadas desigualdades, sin embargo, con el devenir del tiempo y con el desafío presente y constante comenzaron a fortalecer las habilidades digitales, pensadas a partir de la implicancia en el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías para alcanzar los objetivos pedagógicos. En este sentido es importante destacar que el

trabajo colaborativo de los docentes en y con plataformas digitales hizo posible este acelerado proceso de incorporación de experticias digitales.

Podemos observar que se generó una organización para la creación de contenidos y propuestas pedagógicas e inclusive para los exámenes. En los relatos emergen diversos ejemplos sobre esta organización donde confluye el conocimiento compartido vinculado a la capacitación informal al interior de la cátedra como también entre cátedras. Las habilidades digitales se transmitían a partir de múltiples propuestas, que van desde la utilización de tutoriales caseros realizados por alguno de los docentes, como la creación de videos con explicaciones puntuales de cómo acceder a determinado sitio, etc., como así también la preparación de reuniones sincrónicas que servían de espacio para las dudas que iban surgiendo. Es así como los que tenían mayor conocimiento en la utilización de los medios digitales, les enseñaban a sus pares y/o compartían material para distribuir a sus compañeros. Para dar cuenta de estas prácticas compartimos un conjunto de citas extraídas de las entrevistas:

> *"...nos dividimos como tareas, asignamos a gente que tal vez eran más hábil con la tecnología para que busque plataformas y cosas que nos podían funcionar, empezamos a grabar contenido y por ejemplo yo me encargaba de editar ese contenido y ayudar a la gente que no sabía cómo grabar con el teléfono. [...] Me acuerdo que implementado grabar con 2 cámaras para darle a las teóricas como cierto dinamismo y mantener la atención del estudiante". (*Auxiliar, FADU).

> *"Todos íbamos descubriendo cosas y lo que descubrimos o te lo decía alguien de otra cátedra y vos lo llevabas a la tuya y era che miren esto, era así... "*(Auxiliar, FADU)

Además, se crearon grupos de debate autogestionados entre docentes de diferentes asignaturas, o convocados por autoridades de la facultad, en estos grupos se informaba sobre la utilización de diferentes herramientas digitales para facilitar la tarea de los y las docentes.

> *"Había como algunas reuniones que yo me acuerdo de haberme metido en zoom a curiosear a ver qué se hablaba, que no terminaban de ser cursos o capacitaciones, había como mucho debate de qué hacer, de si funcionaba o no funcionaba, con mucha gente". (*Auxiliar, FADU)

> *"... fue cuando empezaron a aparecer estos tutoriales, estas ayudas, charlas que eran clases donde podías conectarte y tenías un docente explicando alguna herramienta y el resto de los docentes contando su experiencia". (*Auxiliar, FAUBA)

Podemos inferir que la comunicación entre pares, resalta claramente la empatía que generó esta situación de desconcierto, y al mismo tiempo la necesidad de compartir lo que, particularmente los docentes de FAUBA, caracterizaron como "prueba y error", fortaleciendo de esta forma algún tipo de contención para encarar el desafío que transitaban.

> *"Yo te diría que durante el primer mes estuvimos a prueba y error escuchando y contándonos entre los docentes qué te funcionó (..) ver qué nos resultaba a todos y a partir de eso íbamos*

> *a reuniones de cátedra, o en los mismos chats informales y comentarnos qué nos había funcionado…Era el radio-pasillo que se hacía mediante del chat también". (*Profesora, FAUBA).

Cómo síntesis, y en relación a las tecnologías digitales, se intensificó el uso de aplicaciones para editar y almacenar archivos de manera compartida (Google Drive, Dropbox, etc.), incluso destinados a los/as estudiantes, y aumentó el trabajo colaborativo en línea entre docentes.

3.3 Usos y apropiación creativa de tecnologías digitales y plataformización

El nudo principal del problema en relación con las habilidades digitales se observa en la apropiación de las plataformas educativas (en la UBA Moodle), aunque su implementación fue diversa en las facultades y cátedras, de hecho, FADU no contaba con campus virtual y en las otras unidades académicas muchas cátedras no la utilizaban o lo hacían sólo como repositorio.

No obstante, el campus toma cierto protagonismo avanzado el año 2020, aunque las opiniones de los docentes varían entre aquellos que valoran su utilidad para centralizar información sobre la cursada, crear un repositorio que contiene material específico, bibliografía y recursos y la comunicación oficial con los estudiantes; y otros que lo consideraron poco útil debido a su escasa funcionalidad y cierta complejidad para implementarla.

> "*... es medio caótico el campus porque a veces no se entiende, hay muchos botones, como que tenés que indagar bastante para entenderlo…"* (Auxiliar, FSOC).

> "*No usamos el campus porque sentíamos que era bastante tortuoso, poner una imagen poner un video subir como contenido audiovisual, no era tan práctico era como más para escribir. Sólo usaba mail y de repente subir un posteo a un foro…" (*Auxiliar, FADU).

> *"Moodle siento que no tiene versatilidad, tiene algunas restricciones, era mucho trabajo extra…"* (Auxiliar, EXACTAS)

Por el contrario, el uso de plataformas comerciales estuvo a la orden del día, las de videollamadas fueron muy utilizadas para recrear las clases presenciales -especialmente Zoom y Meet- y la apropiación de las mismas fue adoptada tal como está previsto en su funcionalidad. Sin embargo, también recibieron muchas críticas, en particular algunos docentes de FSOC manifestaron que las clases virtuales, cómo réplica de la presencialidad, son muy poco pedagógicas, tomamos las siguientes citas para ejemplificar

> *"... fue más una traslación como un trasladar lo que hacíamos presencialmente a la virtualidad, sin demasiadas modificaciones, porque, digamos, en la virtualidad no es que nosotros teníamos la posibilidad de decir bueno vamos a trabajar una parte más expositiva y después hacer alguna actividad, no teníamos tiempo".* (Auxiliar, FSOC)

> *"...no hicimos muchas modificaciones en cuanto a estrategias pedagógicas porque el planteo de las clases virtuales es antipedagógico por donde lo veas,"* (Auxiliar, FSOC).

Por su parte, los estudiantes mencionaron las dificultades de conectividad para acceder a las clases, y algunos casos el cupo limitado en las plataformas, lo que impedía que todos pudieran ingresar. Sumado a la limitación que tuvieron para encender sus cámaras. Los motivos son variados, algunos fundamentan su inhibición a hacerlo y quedar expuesto frente a muchas personas desconocidas y/o frente a la autoridad del profesor titular; otros no la habilitaban prudencialmente para no perder la conexión a internet, en varios casos era un pedido directo del profesor; otros no contaban con cámara web en sus computadoras o nos funcionaba.

Las dificultades fueron múltiples y tuvo una repercusión sumamente negativa tanto para los docentes que no se sentían escuchados, como para los estudiantes que no se sentían acompañados. El deterioro del lazo social entre estudiantes y docentes fue un hecho observado en todas las sedes contempladas en nuestra investigación.

En cuanto a las experiencias en las plataformas, indistintamente a la facultad de pertenencia, los docentes realizaron un despliegue de estrategias que van desde la utilización de pizarras interactivas (para romper con la estática monotonía de las pantallas) hasta la creación de sistemas interactivos que compartían con sus alumnos y otros docentes a través del celular.

> *"Para las clases, para la enseñanza lo que más se usó fue Meet, no se cortaba y tenía la pizarra interactiva entonces uno jugaba a compartir las pantallas o en una pizarra tratar de hacer lo mismo que hacía en el pizarrón, con su jet, con su delay pero de esa manera".* (Auxiliar, FAUBA)

> "*...habíamos armado un poco el diagrama de cómo sería ese servidor y le contamos qué cosas podían como sumar a la experiencia de la cursada".* (Auxiliar, FADU)

> *"...para dar una clase de laboratorio, difícil de reproducir, se utilizaron todas las herramientas posibles, se generaron videos, se mostraban cosas en pantalla, se mostraban fotografías, esquemas, explicaciones sincrónicas todo el tiempo…"* (Auxiliar, Exactas)

> *"Si bien usábamos las pizarras que te provee Zoom, que te permite dibujar en una pantalla y que los chicos colaboren en esas gráficas, lo que hicimos fue dejar algunos problemas resueltos a modo de ejemplo, como videitos cortitos o material extra".* (Auxiliar, FAUBA)

> "*...se grababa con el teléfono. Me acuerdo que implementado grabar con 2 cámaras para darle a las teóricas como cierto dinamismo y pensar en eso, en teóricas muy largas para que un estudiante no se aburra, pensamos en cómo mantener la atención del estudiante y entonces básicamente hicimos eso*." (Auxiliar, FADU).

Los ejemplos citados dan cuenta de las prácticas digitales y la creatividad que se desplegó en ellas para motivar y mantener interesados a los estudiantes. Los docentes combinaron la

funcionalidad de las plataformas con una apropiación creativa, sobre todo los auxiliares en las actividades prácticas.

En relación a las redes sociales WhatsApp, emerge como el canal de comunicación no institucional más utilizado entre estudiantes y docentes, pero no sin controversias por temas de privacidad, formalidad y sobrecarga de trabajo por parte de los docentes.

También se utilizaron las redes como Instagram o Discord para compartir principalmente imágenes en las carreras de Diseño de FADU (trabajos de alumnos/as, material de la asignatura) aunque se advierte que en algunos casos ya las utilizaban anteriormente a la ERE.

Se incorporaron plataformas para posibilitar una dinámica de trabajo específica de la disciplina, como Miro, una pizarra colaborativa online que permite tener una experiencia cercana a la mesa de taller. Se utilizaron programas para realizar presentaciones, (Power Point, Prezi, Canva) y producir recursos en diferentes soportes, como videos, grabaciones de audio, podcasts, documentos, etc., lo cual supone conocimientos específicos para la grabación y edición de los contenidos. En algunas cátedras de Agronomía los docentes crearon recursos mediante grabaciones audiovisuales para mostrar organismos fotosintéticos por ejemplo, que luego se subían a un canal de YouTube, de forma tal de poder mostrar a distancia lo que antes se hacía en la misma facultad.

> *"[el Ayudante] le encontró la vuelta de salir al campo y grabar, o salir aunque sea al pasillo de la facultad, al jardín de la facultad y grabar videos y mostrar las plantas…"* (Profesora, FAUBA).

Se reemplazaron las prácticas en las clases presenciales por recursos obtenidos en internet, se grabaron videos en el campo, entre muchos otros ejemplos. En la enseñanza de contenidos prácticos es donde se observa en mayor medida las formas alternativas de enseñar incorporando recursos digitales disponibles o creando los propios como se observa en los siguientes relatos:

> *"… Ah y otra cosa que hicimos, yo desarrollé claves interactivas para identificar insectos que la podés usar desde el celular por ejemplo … entonces algo que era un papel ahora es algo que cualquier persona puede usar desde el celular …" (*Auxiliar, FAUBA).

> *"... estábamos con eso del mundo podcast, ya teníamos como un aprendizaje previo de contenidos de audio y después nos resultó un poquito más fácil armar todos los materiales. Les puse musiquita, los corté, incorporé audios de los autores, a un amigo locutor, le pedí que me hiciera la pastilla de entrada…"(* Auxiliar, FSOC).

Artopoulos y Huarte (op. cit.) denominan plataformización silvestre al uso de las plataformas comerciales "a la mano" con el fin de dictar clases y comunicarse con los alumnos. Es en esta combinación de plataformas es donde se producen los usos y apropiaciones creativas,

dando lugar a contenidos en distintos formatos y lenguajes, al tiempo que los estudiantes se apropiaron de esta forma de distribución de información y saberes innovando también en sus formas de aprender y colaborar con sus pares. Alumnos de FADU señalaron que el uso y aprendizaje de plataformas digitales favoreció la generación de nuevos contenidos y la utilización de aplicaciones que antes no conocían. Esto supuso un gran ahorro en apuntes y maquetas. Las entregas de manera digital les resultó muchísimo más simple ya que recibían una corrección inmediata y evitaban desplazarse físicamente con ellas y correr el riesgo de que se rompan.

La incorporación masiva de las plataformas comerciales se realizó, con excepciones, de manera acrítica, la necesidad de apropiarse de las mismas de manera acelerada para resolver la situación crítica no dio lugar a debates. Como advierte Van Dijck (2016) las plataformas configuran constructos tecnoculturales pero también estructuras socioeconómicas, de manera que en definitiva estamos entregando nuestros datos a empresas de la educación.

3.4 **Comunicación y vínculos socioafectivos en línea**

Las estrategias de comunicación entre docentes y estudiantes fueron diversas. Solo en FADU observamos que hubo un uso prolongado y exitoso de las redes sociales. Los estudiantes de diseño destacan algunas materias que generaron contenido particularmente en Instagram, que es la red social más usada por los jóvenes. En otras carreras de esta misma sede se contactaron vía Facebook, sí bien los alumnos mostraron cierta molestia y distancia generacional, ya que en la mayoría de los casos ya no usan esta red social, algunos incluso se habían olvidado de sus contraseñas.

También los estudiantes mencionan que en Facebook no hubo mucho dinamismo en la generación de contenido ni buena calidad en las fotos que proporcionaban, lo usaron únicamente para la entrega de algunos proyectos audiovisuales (PAV) En cambio en Instagram comentan que consiguieron muchos seguidores por la calidad de las fotos publicadas.

Además, en está sede también le dieron bastante uso a WhatsApp, tal es así, que algunos alumnos fueron convocados por medio de esta plataforma para trabajar en los estudios de algunos de sus profesores titulares. En consonancia con esto, se destaca también el uso de WhatsApp entre docentes y estudiantes en FAUBA, donde los alumnos destacan que mantienen grupos elaborados en pandemia donde los docentes comparten contenido de interés. Esto lo expresan como una particularidad de la pandemia, ya que antes no era

costumbre, además destacan que hoy en día sus docentes les siguen brindando sus números de teléfono o los agregan directamente en los grupos de WhatsApp.

En Exactas no se utilizó tanto WhatsApp con los docentes, los pocos grupos que existieron, emergieron por iniciativa del centro de estudiantes. Aun así, optaron por la red social Telegram por iniciativa de los propios docentes, también hicieron uso de Discord.

En cuanto a FSOC los estudiantes no se relacionaron prácticamente nada con sus docentes por WhatsApp, en la mayoría de los casos se vincularon por el campus virtual y por email. Sí se observa que se formó una gran comunidad exclusivamente estudiantil en WhatsApp, donde por cada cátedra los estudiantes encontraban un grupo multitudinario donde poder sumarse y compartir recursos y mensajes con sus compañeros. En esta dinámica algunos estudiantes se vieron alarmados por la aparición inesperada de algunos docentes que entraban para buscar opiniones sobre la materia o sobre su persona. Fue a partir de estos casos cuando se comenzó a poner más atención en los grupos sobre quienes entraban y quienes no. También comentaron verse en la situación de tener que hacer nuevos grupos únicamente con los compañeros de la comisión de prácticos para conseguir mayor comunicación con estos o simplemente para escapar del centro de estudiantes que fue el actor principal en la generación de estos grupos de WhatsApp.

El contacto permanente fue otra de las preocupaciones que experimentaron tanto docentes como estudiantes. Vivir en aislamiento, pero frente a las pantallas, se cristalizó en tiempos difusos y una sobrecarga laboral en los docentes que se veían en la obligación de realizar tareas que en otras universidades realizan los tutores. A su vez, implicó una saturación académica y psicológica también para los alumnos, que en varias ocasiones tenían que trabajar y estudiar en simultáneo por la irrupción de mensajes de sus compañeros o docentes, por la programación de exámenes fuera del horario de cursada, etc.

Es notable la diferencia de vinculación que hubo entre los docentes y los estudiantes acorde a las propuestas y dinámicas de los profesores en primera instancia. En general, los estudiantes coinciden en haber tenido vínculos más amenos y alegres con los profesores que tuvieron mayor trato con ellos -los docentes de prácticos- y los que proponían desde la primera clase un vínculo de acompañamiento con contenidos de participación grupal e innovadores. Para otros no hubo posibilidad de socialización con los docentes: *"… no existía porque estabas cursando en una pantalla con todas las cámaras apagadas no había chat no tenías forma de comunicarte con el resto de una manera fluida, hacías una pregunta y el profesor la contestaba no se…cuando se daba cuenta del chat".* (Estudiante, GF, FSOC).

También destaca el estudiantado la diferencia que hubo entre el primer cuatrimestre en pandemia y el segundo cuatrimestre y entre un año y otro. Durante el primer cuatrimestre coinciden la mayoría en la poca comunicación y las pocas clases que llevaron a cabo las cátedras por la incertidumbre que supuso la crisis sanitaria del COVID-19 y la libertad de cátedra de la UBA. En cambio, durante el segundo cuatrimestre todos mencionan haber estado mejor preparados para afrontar la cursada.

4. La postpandemia

Si bien la pandemia del COVID-19 puso de manifiesto distintas estrategias en torno a la enseñanza remota de emergencia (ERE), muchas de ellas se mantienen vigentes y parece que llegaron para quedarse. Al proyectar nuestro enfoque hacia la post pandemia, observamos que se inserta un nuevo desafío para la comunidad educativa. La implementación de clases mixtas o híbridas se presenta como una realidad inminente en este contexto, es de vital importancia maximizar el valor del material académico producido durante este periodo, dado que ha requerido una inversión significativa de tiempo y esfuerzo en su preparación, aprendizaje, producción y edición por parte de los docentes.

Asimismo, nos resulta notable que los estudiantes de las cinco sedes de la Universidad de Buenos Aires abarcadas mantuvieron diversos recursos tecnológicos y formas de comunicación digitales durante la post pandemia. Esto lo plasman los alumnos al mencionar que les es de suma utilidad las clases sincrónicas que quedaron grabadas y actualmente lo consideran un gran recurso académico. También mencionan la utilidad que le siguen dando a las plataformas de trabajo colaborativo como Google Drive y las plataformas de videoconferencia para realizar algunos trabajos prácticos, parciales domiciliarios o simplemente estudiar cuando le resulta complicado desplazarse físicamente.

Es innegable que los encuentros a través de plataformas digitales han dado lugar a una nueva forma de interacción mediada por plataformas. Como mencionamos anteriormente, la persistencia de este tipo de interacción se caracteriza por su comodidad, ya que elimina las barreras geográficas y permite que personas que viven distantes entre sí se encuentren de manera simultánea. Esta posibilidad ha llevado a que muchas reuniones continúen realizándose de forma virtual, una tendencia que se continúa desde el periodo de la ERE.

En general, esta aceptación de las reuniones mediadas por dispositivos es más pronunciada, especialmente cuando se trata del trabajo entre pares en este caso, los docentes. Sin embargo, hemos observado que esta modalidad no es percibida de la misma manera cuando se trata de reuniones con los alumnos o el dictado de clases. En este contexto, para algunos docentes la mediatización es percibida como un proceso

unidireccional, en el cual el docente asume un rol más activo mientras que los estudiantes se ven en un papel más pasivo. Además, como ya señalamos, intervienen varios factores, como la falta de conexión, problemas con el equipamiento y otros obstáculos técnicos. En las siguientes citas se encuentra ejemplificado:

> *“lo que sí de alguna manera me parece muy bueno es que a veces con gente con la que... de otros lugares, o incluso con gente de mi grupo… que necesitamos reunirnos y por ahí no coincidimos mucho con el horario y hacemos un Zoom. Eso nos quedó. Se complica reunirnos presencial, nos reunimos por Zoom”* (Profesor, EXACTAS)

> *"Y bueno, eso creo que implican un impacto y una profundización de la mediatización de los vínculos sociales que bueno, creo que siempre voy a privilegiar un vínculo cara a cara entre personas. Y creo que para el proceso de enseñanza realmente se deteriora un poco la mediatización del vínculo por esto que les decía, quizás favorece un vínculo más unidireccional del docente."* (Adjunta, FSOC).

Sin embargo, existen contradicciones discursivas de ambos lados ya que algunos estudiantes expresaron una fuerte necesidad del “cara a cara”, por ejemplo, estudiantes de turismo en FAUBA llegaron a alquilar un salón para reunirse cuando finalizaron las restricciones por el distanciamiento social preventivo y obligatorio que vivenciamos durante la pandemia. Estos alumnos describieron que habían atravesado toda la cursada virtual juntos y se habían angustiado particularmente por no poder ir al campo con sus docentes y compañeros, lo cual además de suponer un deterioro en la vinculación, supuso también un deterioro educativo. En sus palabras, quisieron reunirse para “celebrar el haber sobrevivido”.

Por otra parte, notamos cierta sensibilidad de parte de los docentes a la hora de considerar la digitalización de los materiales que deben entregar los alumnos en el proceso de aprendizaje. Ejemplo de ello surge en los relatos de docentes de materias cuyas entregas prácticas exigen impresiones de material, que impactan en el costo económico y en el tiempo de los alumnos realizar dichas impresiones “*.no tener que venir a imprimir acá. Porque los días de entrega eran dos horas que estaban ahí en las librerías imprimiendo el trabajo práctico (..) entonces tenía también digital era una ventaja para ellos, económica”. (*Auxiliar, FADU)

Asimismo, los docentes sienten que no pueden exigir a los alumnos que transporten sus computadoras para el trabajo en aula, ya que esto podría poner en riesgo su seguridad personal. La preocupación por la inseguridad en el transporte de dispositivos es un factor importante a tener en cuenta, especialmente en áreas donde este riesgo es más pronunciado.

> *“....es muy complicado dar una clase presencial , muy complicado porque le tengo que pedir a los alumnos que vengan con notebook, viajando en colectivo, con una mochila con un equipo que sale 200.000 pesos o más para que lleguen a Liniers a las 11 y media de la noche con ese equipo en la mochila. Yo no quiero ser parte de ese pedido. Y bueno,complicado. (*Profesor, FADU)

La modalidad mixta de enseñanza[8], que combina clases presenciales y virtuales, ha generado diversas reflexiones entre los docentes. Uno de los problemas que se han identificado es la organización de la cursada, porque algunos estudiantes pueden tener clases presenciales en una materia y clases virtuales en otra, en el mismo día y las facultades que no cuentan con el equipamiento necesario para proporcionar a los estudiantes.

En este orden de ideas, algunos docentes perciben una falta de acompañamiento en cuanto hacer frente a una metodología mixta virtual-presencial por parte de la institución.

> *"....lo que pasa es que no tenemos un acompañamiento, un seguimiento de infraestructura y de equipamiento, no estoy diciendo que la universidad me dé una computadora nueva pero que al menos tenga un conocimiento de lo que tiene o no tiene cada uno".* (Auxiliar, FSOC)

Cuando indagamos acerca del contenido de las clases generadas y/o material que se encuentra alojado en el campus, los docentes expresan que cuando consultan a sus alumnos, estos últimos manifiestan que al utilizarlo pierden la atención, o se distraen mucho con celulares etc. y se pierde la riqueza del intercambio áulico presencial. Asimismo, los docentes mencionan que son escasas las visitas que han recibido los videos alojados en las plataformas de sus cátedras, pero contradictoriamente muchos estudiantes manifiestan que las clases grabadas por sus docentes fue uno de los recursos más valiosos, les fue de gran utilidad y las siguen viendo e intercambiando con otros compañeros en la actualidad.

Una dificultad que manifiestan los estudiantes con la vuelta a la presencialidad es enfrentar los exámenes parciales escritos tradicionales. Muchos se desacostumbraron a este tipo de evaluaciones porque se habituaron a redactar parciales domiciliarios con más tiempo, múltiple choice desde el campus virtual o preparar exposiciones orales. El hecho de enfrentar una instancia de examen en la cual se veían inhabilitados a recurrir al material teórico y con un tiempo más limitado constituye un desafío.

En consonancia con esto, los docentes expresaron su preocupación en cuanto a la diferencia que notaron entre los estudiantes que iniciaron su carrera antes de la pandemia y los estudiantes que iniciaron su carrera en la pandemia. Es notable según los docentes la diferencia entre ambos tipos de estudiantes en cuanto a su desempeño académico. Aquellos estudiantes que iniciaron sus estudios en la pandemia tienen actualmente mayores dificultades a la hora de memorizar contenidos o de redactar un examen.

---

[8] https://cms.fi.uba.ar/uploads/PAUTAS_PLAN_GRADUAL_DESARROLLO_ACTIVIDADES_PRESENCIALES_1_eb9cc37362.pdf

Otra de las características que se identificaron en los relatos de alumnos, es la continuidad de la comunicación entre sí, a través del uso de los grupos en WhatsApp que crearon los centros de estudiantes en pandemia. Hoy en día siguen contando con ese espacio para encontrar material bibliográfico, intercambiar dudas o unirse a debates.

El estudiantado de todas las sedes de la UBA abarcadas en la investigación comulgan en la necesidad que presenta la universidad en adoptar un sistema híbrido o mixto. Muchos no tienen la esperanza de que suceda, pero aun así le asignan una gran importancia a que la institución pueda adaptarse a dicha modalidad. Para esto expresan que la universidad tiene que mejorar su sistema de conectividad, brindar dispositivos tecnológicos a los docentes, capacitar a todos los profesores, contratar y/o desarrollar una plataforma de videollamada, entre otras opciones.

5. A modo de cierre

En este trabajo describimos y analizamos los principales componentes que envolvieron a la educación universitaria en la UBA durante la pandemia y nos acercamos a la mirada de docentes y estudiantes con la vuelta a la presencialidad.

La dimensión institucional y la cultura de la comunidad universitaria conforman un contexto ineludible para el análisis, especialmente en el contexto particular de pandemia. Por un lado, el tamaño de la UBA, su nivel de complejidad administrativa, y el exiguo desarrollo tecnológico no obraron a favor, al menos en el inicio del aislamiento social. El predominio de la estructura de cátedras -que poseen amplios márgenes de autonomía para tomar decisiones didácticas y para el dictado de sus asignaturas- puso en evidencia la heterogeneidad de las facultades en cuanto al desarrollo de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, decisiones que en general están relacionadas con la importancia asignada por las autoridades y los recursos, pero también de sus docentes, puesto que la capacitación -que la UBA ofrece por medio del Centro de Innovaciones en Tecnología y Pedagogía (CITEP)- debe realizarse fuera del horario laboral y la sobrecarga de trabajo, además impago, no comenzó con la pandemia.

Por otra parte, la estructura marcadamente piramidal de cargos y dedicaciones, si bien acentuó la desigualdad entre los docentes en cuanto a tiempos de dedicación y remuneración, otorgó mayor protagonismo a los docentes auxiliares, el grupo más joven del cuerpo docente, por sus habilidades o saberes digitales. Por otra parte, la preocupación por los roles de docentes y estudiantes y la distancia necesaria entre ellos, además de la preservación de la intimidad, preocupó a docentes y estudiantes que trataron de poner alguna distancia. Los vínculos establecidos por medio de las redes sociales, salvo algunas

excepciones como grupos de WhatsApp, fueron los primeros en desaparecer con la presencialidad en las aulas.

La sistematización, actualización y generación de contenidos con diversos lenguajes y formatos, y la apropiación creativa de las tecnologías conforman uno de los saldos más importantes del período de la ERE. La hibridación de las plataformas benefició fuertemente a la creatividad, en el texto señalamos varios ejemplos que transitan desde la apropiación creativa (agregando funciones a la plataforma) hasta la creación de tecnologías propias. Además, la circulación de contenidos en formato audiovisual, donde YouTube resultó la plataforma más utilizada y en menor medida los podcasts, inundó internet hasta la saturación. Aún es difícil evaluar si se continuará en este sendero o todo ello formará parte del repositorio de las cátedras.

Otro saldo significativo refiere al trabajo colaborativo y al conocimiento compartido, tanto en docentes como en estudiantes. En los primeros la discusión sobre la universidad y el compromiso con la institución y sus estudiantes replanteó vínculos más horizontales en las cátedras con la actualización de contenidos de manera compartida y las experticias digitales aprehendidas que prácticamente todos los entrevistados reconocen haber adquirido. En tanto los estudiantes también forjaron nuevas formas de colaboración entre pares, así como nuevas estrategias para el aprendizaje.

Asimismo, la transición sociotécnica hacia la plataformización de la educación se produjo de manera disruptiva y por lo tanto en gran parte condicionada por la oferta comercial (Artopoulus y Huarte, op. cit.) sin la posibilidad de evaluar acerca del uso de plataformas y herramientas que condicionan las posibilidades pedagógicas. Con todo, el uso y conocimiento de plataformas comerciales por parte de la comunidad universitaria y su gran esfuerzo, favoreció la rápida adaptación a la modalidad virtual.

Por otra parte, se indagó en la investigación sobre la relevancia de la dimensión socio-afectiva en el entramado de docentes y estudiantes. Tanto unos como otros señalan que la misma se ve muy afectada por la virtualidad, los estudiantes prefieren la modalidad de enseñanza presencial en la UBA, aprecian el contacto con otros estudiantes, la dinámica y riqueza de contenidos de las clases presenciales (sean estas teóricas o prácticas) y la relación que pueden establecer con los docentes. De cualquier forma, encontramos aspectos valorados positivamente de la ERE, relacionados sobre todo con los tiempos, el traslado y las posibilidades físicas que ofrece para quiénes se encuentran alejados de las sedes de las facultades. En cuanto a la calidad de la enseñanza, desde una mirada retrospectiva tanto docentes como estudiantes reconocen que se debilitó, especialmente en

las actividades prácticas, dependiendo de la disciplina y del avance en el desarrollo de la carrera; los estudiantes que ingresaron durante la ERE fueron los más perjudicados.

La vuelta a las clases presenciales en la UBA no está ofreciendo aún nuevas modalidades educativas, como señalan docentes y estudiantes se perciben pocos cambios respecto a modos híbridos de dictado de clases o a la creación de entornos digitales. Se mantienen algunos rasgos de la educación remota, en parte porque los docentes desean mantener y acrecentar las experiencias y el aprendizaje que sobre las tecnologías digitales obtuvieron en pandemia. Algunos docentes señalan que no se ha realizado un balance de la ERE, que permita *"conocer para crecer"*, incluso reconocen la necesidad de realizar investigaciones sobre la enseñanza remota, no solo de la situación de la infraestructura sino sobre las estrategias pedagógicas que se implementaron y cuales favorecieron a la enseñanza. Por otra parte, la modalidad mixta de enseñanza plantea desafíos logísticos y de infraestructura que aún no están resueltos en las unidades académicas.

En los debates actuales se destaca la necesidad de implementar un enfoque complementario entre el uso de plataformas y los contenidos educativos como, asimismo, replantear el rol de las plataformas propiamente educativas, principalmente los campus virtuales, que no tuvieron protagonismo durante la pandemia. Algunas iniciativas se están desarrollando como el Plan de Virtualización de la Educación Superior (Secretaría de Políticas Universitarias, 2021) que apunta a la asignación de recursos para la implementación de aulas híbridas, la capacitación docente en tecnologías y didácticas, y el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras.

Para terminar, dejamos abierto un conjunto de interrogantes en relación con los desafíos y oportunidades que podrían posibilitar nuevos escenarios, entre otros la educación híbrida, la desaparición del espacio áulico tradicional, el avance de las plataformas educativas y la inteligencia artificial en la educación.

Referencias bibliográficas

Andrés, G. y San Martín P. (2022). Actitudes, habilidades y expectativas de profesores sobre la virtualización educativa durante la pandemia. Sociología y Tecnociencia, 12 (2), 51-72.

Amado, S. y Gala, R. (2019). Brecha digital, inclusión y apropiación de tecnologías. Un breve recorrido por sus diferentes conceptualizaciones, en S. Lago Martínez (Coord.)

Políticas públicas e inclusión digital. Un recorrido por los Núcleos de Acceso al Conocimiento, 41-64. Buenos Aires: TeseoPress.

Artopoulos, A. y Huarte, J. (2022). Continuidad educativa durante la pandemia en Argentina. Políticas, pedagogías y plataformas. *Revista de Ciencias Sociales*, 35(51), 107-130.

Bordignon, F. y Dughera, L. (2023). Tecnologías digitales, docentes y estudiantes a comienzos del Covid-19. Pistas para la educación superior a por venir. Espacios en blanco, 1 (33), 173-184.

Cabello, R. y Alonso, J. (2019) Encuesta sobre apropiación de tecnologías por parte de niños y niñas de 6 a 8 años. *REVCOM. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*, núm. 9.

Casamayou, A. (2016). Apropiación (es): aportes desde la sistematización y la teoría. En Ana Rivoir (Coord.), Tecnologías digitales en sociedad. Análisis empíricos y reflexiones teóricas (pp. 27-39). Montevideo: Ediciones Universitarias/UCUR.

Cicala, R.; Cogo, M.; Gómez, C.; Maldonado, J.; Parodi, A.; Frangella, V.; Giménez, Y. y Bulacio, C. (2022). Prácticas digitales de estudiantes universitarios avanzados. Un estudio de caso de la carrera Ciencias de la Educación en una universidad pública de Argentina. En S. Morales y E. Vidal (Coords.) *¿Quién se apropia de qué? Tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas.* Buenos Aires: CLACSO.

Crovi Druetta, D. (2013). “Repensar la apropiación desde la cultura digital”. En S. Morales y M. I. Loyola (Eds.), *Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación: la apropiación tecnomediática.* Buenos Aires: Imago Mundi.

Cruder, G., Cicala, R. y Bergomás, G. (2021). Plataformas y lenguajes: reflexiones en pandemia pensando el futuro, *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), 25-35.

Gendler, M.; Méndez, A.; Samaniego, F. y Amado, S. (2018). Uso, apropiación, cooptación y creación: Pensando nuevas herramientas para el abordaje de la Apropiación Social de Tecnologías. En S. Lago Martínez, A. Álvarez, M. Gendler y A. Méndez (Eds.), *Acerca de la apropiación de tecnologías: Teoría, estudios y debates* (pp. 49-60). Rada Tilly-Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Gato Gris / RIAT / Instituto Gino Germani.

Lago Martínez, S. (2021). La universidad argentina en tiempos de Covid-19. En R. Cabello (Org.), Educação no Ambiente Tecnocultural, 129-140. Teresina: EDUFPI- Salthe.

Lago Martínez, S.; Méndez, A. y Gendler, M. (2017). Teoría, debate y nuevas perspectivas sobre la apropiación de tecnologías digitales. En R. Cabello y A. López (Eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 75-86). Rada Tilly: Ediciones del Gato Gris / RIAT.

Macchiarola, V. (Coord.) (2022). *La educación universitaria pública en la pandemia por COVID-19. Políticas, prácticas y actores.* Río Cuarto: UniRío editora.

Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia… y después. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 203–217.

Nosiglia, M. C. y Fuksman, B. (2022). *Los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia y desde la perspectiva de los académicos: el caso de la Universidad de Buenos Aires.* RAES, XIV (25), 121-137.

Nosiglia, M. C. y Andreoli, S. (2022). *Brecha digital: articulaciones institucionales, estrategias de formación inmersivas y contextos de innovación.* Documento de Trabajo N° 64, Fundación Carolina. Disponible: https://www.fundacioncarolina.es/brecha-digital-articulaciones-institucionales-estrategias-de-formacion-inmersivas-y-contextos-de-innovacion/

Peirone, F; Dughera, L y Bordignon, F. (2019). Saberes tecnosociales emergentes. Hacia una propuesta de estudio. En Finquelievich, S., Feldman, P., Girolimo, U. y Odena, B. (Comp). *El futuro ya no es lo que era*. Buenos Aires:Teseo.

Sandoval, L. (2019). La apropiación de tecnologías en América Latina: una genealogía conceptual. *Virtualis*, 10 (19), 1-19.

Sandoval, L. (2020). La apropiación de tecnologías como proceso. Una propuesta de modelo analítico. En R. Canales Reyes y C. Herrera Carvajal (Coords.) *Acceso, democracia y comunidades virtuales.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO-Ulagos-RIAT, 33-50.

Secretaría de Políticas Universitarias (2021). Plan de Virtualización de la Educación Superior, Ministerio de Educación. Disponible: www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/06/presentacion-planvesii.pdf

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Winocur, R. (2007). Nuevas tecnologías y usuarios. La apropiación de las TIC en la vida cotidiana. *Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, (73), pp. 109-117.