



Instituciones y plataformas digitales: los espacios de la educación superior en tiempos de pandemia

Institutions and digital platforms: the spaces of higher education during the pandemic

GENDLER, Martín A.¹ y MOIRAGHI, Solana²

Gendler, M. A. y Moiraghi, S. (2024). Instituciones y plataformas digitales: los espacios de la educación superior en tiempos de pandemia. *RELAPAE*, (20), pp. 236-249.

Resumen

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto significativo en diversos aspectos de la vida cotidiana, incluyendo el ámbito educativo. Su emergencia provocó el traslado de la educación al espacio digital, enfatizando la centralidad de las plataformas para la interacción entre docentes y estudiantes. El objetivo de este artículo es indagar sobre los modos y usos de plataformas digitales por parte de docentes de la Universidad de Buenos Aires (UBA) para el despliegue de su labor y relación con sus estudiantes, durante el tiempo de pandemia. Específicamente, se focaliza en el papel de la institución para el sostén de aquella relación docente-estudiante a partir de una comparación entre la Facultad de Ciencias Sociales (FSOC) y la Facultad de Agronomía (FAUBA), así como también reconociendo similitudes y diferencias en su interior según carreras y cargos docentes. Desde un enfoque cualitativo, se realiza un análisis de entrevistas con docentes de dichas unidades académicas. Las conclusiones alcanzadas abordan las diferencias en el acompañamiento institucional por parte de ambas facultades y su incidencia en las -distintas- preferencias por plataformas (mayormente no educativas) que facilitaron el sostenimiento de un vínculo lo más parecido posible al desplegado en la educación tradicional, replicando "lógicas de lo presencial" en lo virtual.

Palabras Clave: plataformas digitales, educación virtual, pandemia, Universidad de Buenos Aires, plataformas de aprendizaje.

Abstract

The COVID-19 pandemic has had significant impact on various aspects of daily life, including the educational field. Its emergence prompted the shift of education to the digital space, emphasizing the centrality of platforms for interaction between teachers and students. The objective of this article is to investigate the ways and uses of digital platforms for teaching work and communicating with students at the University of Buenos Aires (UBA) during the COVID-19 pandemic. Specifically, it focuses on the role of the institution in supporting teacher-student relationships based on a comparison between the Faculty of Social Sciences (FSOC) and the Faculty of Agronomy (FAUBA), as well as recognizing similarities and differences within them according to careers and teaching positions. Through a qualitative approach, an analysis of interviews with teachers from these academic units is carried out. The conclusions focus on the differences in institutional support from both faculties and their impact on the -different- preferences for platforms (mostly non-educational) that facilitated the maintenance of a relationship as similar as possible to that deployed in traditional education, replicating "in-person logics" in the virtual realm.

Keywords: digital platforms, virtual education. Pandemic, University of Buenos Aires, learning platforms.

1 Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)/ martin.gendler@gmail.com/ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5781-6367>

2 Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, Consejo Interuniversitario Nacional/ solmoiraghi@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6099-4469>

1. Introducción

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto significativo en diversos ámbitos de nuestra vida cotidiana, incluyendo el sistema educativo en todos sus niveles. Tanto estudiantes como docentes, frente a una situación de aislamiento social preventivo inédita para el desempeño de sus roles, debieron adaptarse a grandes cambios en la organización institucional que hasta entonces enmarcaba su interacción y tareas. Las dinámicas de sociabilidad desplegadas a partir de la co-presencia en un establecimiento común se vieron interrumpidas. Fue así central el papel que las tecnologías digitales hace tiempo ya tenían para posibilitar la interacción entre las personas más allá de su ubicación geográfica, aumentando aún más el uso de internet y de las plataformas ya previamente hegemónicas (Gendler, 2020). Ante la reducción de las actividades diarias que requerían proximidad física, establecida por el gobierno argentino como medida de prevención, las plataformas digitales pasaron a ser uno de los elementos predilectos para el sostén de los diversos espacios de sociabilidad afectados, aumentando notoriamente su número de usuarios junto con su importancia y presencia cotidiana (Lago Martínez, Gala y Samaniego, 2022).

Las plataformas, infraestructuras digitales que “tienen una arquitectura central establecida que controla las posibilidades de interacción” (Srnicek, 2016, p.49), fueron utilizadas en el marco del sistema universitario con el fin de satisfacer necesidades propias del contexto de la pandemia, como el sostenimiento de relaciones sociales previas que buscaban nuevas formas de continuar desenvolviéndose. Carentes del espacio común del aula compartida, al que se habían acostumbrado por décadas, ahora parte de la labor docente se desarrolló como usuarios/as de plataformas digitales que intermediaron de manera obligada la interacción tanto con sus pares como con sus estudiantes (Sánchez Mendiola et al., 2020).

El objetivo del presente artículo es analizar los modos y usos de plataformas digitales, educativas y no educativas, entre docentes y estudiantes de dos unidades académicas de la Universidad de Buenos Aires, la Facultad de Ciencias Sociales (FSOC) y la Facultad de Agronomía (FAUBA), para el sostenimiento de la labor docente durante la pandemia -mientras regían las medidas sanitarias dictadas por el gobierno nacional argentino-, contemplando la incidencia en dichas tareas y vínculos de las respuestas y medidas institucionales que surgieron en ese contexto³.

El artículo inicia estableciendo un estado del arte respecto de las plataformas digitales, particularizando entre las plataformas de aprendizaje y las que están orientadas a otros usos, especialmente las de redes sociales como Facebook, Instagram y WhatsApp y las de videollamada como Zoom y Meet. Asimismo, se revisitan brevemente otros trabajos que han analizado la experiencia educativa durante la emergencia sanitaria en el nivel superior. Luego, se detalla la metodología y se centra en los resultados del análisis de entrevistas a docentes acerca del uso de distintos tipos de plataformas, cuyas características dialogaron con las pretensiones de sostener la relación docente-estudiante tradicional del aula. Finalmente, se abordan estos usos en conjugación con los lineamientos institucionales que, ya sea por acción u omisión, también influyeron en los modos y formas de codificación de los vínculos entre docentes y estudiantes, especialmente en el año 2020 y 2021.

2. Antecedentes y fundamentación teórica

La expansión de las tecnologías digitales en todos los ámbitos de la vida cotidiana establece determinadas circunstancias, patrones y reglas (Lessig, 2006) para la construcción de relaciones, organizaciones, comunicaciones, sentidos y prácticas, que de a poco derivan en un proceso de codificación sociotécnica de la sociabilidad (Van Dijck, 2016). Estas se construyen en el seno de las plataformas digitales, generalmente en base a los distintos condicionamientos y modulaciones técnicas presentes en el código de programación de las redes (Feenberg, 2005), en sus términos y condiciones, como es también resultante de las interacciones entre usuarios y sus apropiaciones (Lago Martínez, Méndez y Gendler, 2017). Cabe destacar que las plataformas digitales no reflejan lo social, sino que aportan en la producción de las estructuras sociales en las cuales vivimos, convergiendo con las instituciones y prácticas *offline* mediante las cuales se organizan las sociedades contemporáneas (Couldry y Hepp, 2016).

³ El presente artículo se enmarca en el proyecto PIDAE 2022 “Internet y Universidad. Nuevas formas de sociabilidad entre docentes y estudiantes de la UBA a través de las plataformas digitales” dirigido por Silvia Lago Martínez en el Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Cabe destacar que dicho estudio contempla las dos unidades académicas aquí relevadas junto a la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la misma Universidad.

Siguiendo a Van Dijck, Poell y Waal (2018), es posible diferenciar a las plataformas en dos grandes grupos. Por un lado, las denominadas infraestructurales, entre las cuales se encuentran las GAFAM⁴, que consisten en los principales sistemas sociotécnicos para el intercambio de recursos, mensajes y contenidos; para la coordinación de prácticas y movimientos y, especialmente, para la gestión de flujos de datos y comunicaciones. Estas plataformas son actores hegemónicos dentro del ecosistema de medios conectivos y cumplen el rol de *brindar su infraestructura*, ya sea vía contratación, convenios y/o utilización “gratuita” (Gendler, 2023), para un enorme abanico de plataformas específicas, llamadas “sectoriales”, las cuales no podrían operar sin esta *base* brindada por las infraestructurales.

Así, las plataformas sectoriales se caracterizan por abocarse a un sector específico del ecosistema de Internet -noticias, transporte urbano, salud, música, alojamiento, comercio, entretenimiento, entre otras-, entre los cuales se encuentran aquellas abocadas a la educación y el aprendizaje.

Respecto de estas últimas, la utilización de tecnologías digitales en educación data de la década de 1980 con la incorporación de software educativo y luego, los primeros portales webs especializados en educación en 1999. El primer Moodle se instaló en 2001 en la Universidad de Curtin (Australia), aplicándose en 2002 específicamente para los planes de educación a distancia.

La paulatina incorporación en educación universitaria de usos de plataformas como YouTube y Facebook a fines de la década de los 2000 ayudó a aceptar estos modelos emergentes, dando nacimiento a las Plataformas de Aprendizaje (PA) e iniciando efectivamente el proceso de plataformización de la educación superior (Artopoulos, Huarte y Rivoir, 2020). En este sentido, las PA tienen como centro un *Learning Management System* (LMS; como *Moodle, Google Classroom, Schoology, Edmodo*) combinado con dos o más plataformas de otro tipo, ya sean de *videoconferencias* (*Zoom, Google Meet, Kahoot y Microsoft Teams*), de *conocimiento y didáctica* (*Kahoot, Mural, Miro*) y/o de *trabajo y aprendizaje colaborativo*, como *Slack, MSTEams*, entre otros (Schenone, 2020). Hasta la irrupción de la pandemia de COVID-19, la incorporación de PA principalmente se encontraba situada en programas de posgrado, mayormente aquellos dictados a distancia (Artopoulos y Huarte, 2022). La emergencia sanitaria fue el marco para que estas efectivamente se empezaran a masificar en los distintos niveles del sistema educativo.

Respecto a la pandemia del COVID-19 y sus efectos en la educación, las tecnologías digitales en general y las plataformas en particular fueron vitales para intentar asegurar diversos espacios de sociabilidad frente a la reducción de la co-presencia. Focalizando en la educación, es importante destacar que las formas de sociabilidad en el entorno digital, codificadas en base a los parámetros sociotécnicos presentes en el código de las plataformas, no son iguales a las que se dan en el entorno del aula (Marotias, 2020). En este sentido, las plataformas digitales, especialmente las que no han sido diseñadas para la labor educativa, presentan reglas, parámetros y particularidades sociotécnicas que condicionan y modulan las potenciales adaptaciones que tanto instituciones como docentes debieron generar para gestionar el pase de una educación tradicionalmente presencial a una fuertemente signada por la virtualidad.

Múltiples estudios (Albarello, Hernando Arri y García Luna, 2021; Miguel Román, 2020) coinciden en señalar las problemáticas en Latinoamérica respecto a la introducción intempestiva de plataformas de videollamada, redes sociales y mensajería instantánea para sostener la comunicación e interacción entre los distintos actores del sistema educativo. Sumado a esto, el traslado de la educación al espacio virtual implicó impactos inmediatos sobre los costos del equipamiento tecnológico, de la conectividad y, sobre todo, dificultades asociadas a la escasa preparación en el uso de las plataformas educativas virtuales (Condori Melendez et al., 2021). Asimismo, se señala la replicación de “lógicas de lo presencial” en lo virtual, como también la aparición de nuevas lógicas propias de la educación virtual, y el aprendizaje de nuevas habilidades y capacidades respecto de las tecnologías digitales. Es importante mencionar que este proceso es categorizado por Artopoulos y Huarte (2022) como una “plataformización silvestre” al tener los cuerpos docentes que asegurar el dictado de las clases haciendo uso de distintas plataformas comerciales que “tenían a mano”, sin prácticamente contar con planes gubernamentales y/o institucionales sólidos que den respuestas al respecto.

Se destacan también investigaciones de caso respecto del impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación superior. Por su lado, Belmontes Hernández y Magallanes Delgado (2024) han abordado las dificultades y estrategias pedagógicas en torno a lo virtual en las prácticas de docentes universitarios en Argentina, Brasil, Colombia, México y Uruguay, mientras que Díaz Vera, Ruiz Ramírez y Egúez Cevallos (2021) han realizado lo propio para el caso de Ecuador. Resalta, además, el estudio realizado por Ricardo y Vieira (2023) acerca de las creencias e imaginarios docentes en torno a las plataformas digitales aplicadas a la educación en Colombia; como también el estudio cuantitativo realizado por Bordignon y Dughera (2023) respecto de las principales dificultades infraestructurales y de capacitación de docentes

⁴ Google (Alphabet), Amazon, Facebook (Meta), Apple y Microsoft.

universitarios argentinos en torno a lo digital. En todos los casos el rol de la institución, obrando por acción u omisión, presenta una fuerte relevancia en torno a las formas de conllevar la labor docente durante la emergencia sanitaria.

3. Metodología

Dado que nuestro objeto de indagación son los modos y usos de las plataformas digitales, de aprendizaje y no educativas, en la relación estudiante-docente y las percepciones de sus protagonistas sobre las respuestas institucionales recibidas durante el periodo 2020-2021 de emergencia sanitaria en la UBA, se decidió adoptar una estrategia cualitativa para el análisis de entrevistas semi-estructuradas realizadas a docentes pertenecientes a las dos unidades académicas seleccionadas.

Para ello, se confeccionó una muestra no estratificada de docentes de FSOC y FADU en base a la población de profesores (titulares, asociados, adjuntos) y auxiliares (jefes de trabajos prácticos, auxiliares) declarado por la universidad en cada unidad académica⁵, realizando un total de 8 entrevistas en FAUBA (3 profesores, 5 auxiliares) y 12 en FSOC (4 profesores, 8 auxiliares). Cabe aclarar que también se tuvo en cuenta la variable de género según la distribución, resultando en un total de 4 hombres (3 auxiliares, 1 profesor) y 4 mujeres (2 auxiliares, 2 profesoras) en FAUBA; 5 hombres (4 auxiliares, 1 profesor) y 7 mujeres (5 auxiliares, 2 profesoras) en FSOC. Para el contacto se recurrió a una técnica de “bola de nieve” en donde cada entrevistado/a inicial facilitó distintas posibilidades para el contacto de los/as posteriores. La selección se realizó en base a estos listados de referidos/as respetando la cuota de cargo y género planteada.

El objetivo de las entrevistas fue ampliar el conocimiento acerca de las experiencias docentes, tanto sobre los lineamientos institucionales recibidos como a los modos de utilización de las plataformas digitales para realizar su labor e interactuar con su comunidad universitaria a partir de los sentidos propios que les atribuyen (Denzin y Lincoln, 2011). El procesamiento y análisis de estos datos cualitativos se realizó recurriendo al software ATLAS.TI, codificando la información de las entrevistas bajo distintas categorías correspondientes al uso de plataformas digitales educativas (Moodle, Google Classroom, Campus, etc.) y no educativas, entre las que se incluyen las redes sociales (WhatsApp, Facebook, Instagram, YouTube, etc.) y otras caracterizadas por su función de videollamadas (Zoom, Meet, Teams, Webex, etc.) durante la educación remota de emergencia; junto con categorías vinculadas a:

- a) los lineamientos (o ausencia de los mismos) por parte de la Universidad, la Facultad y la Carrera para sostener la cursada durante la pandemia;
- b) observaciones sobre la relación docente-estudiantes, especialmente en lo que respecta al dictado de clases, evaluaciones y otros elementos de la cursada;
- c) percepciones sobre la disponibilidad de recursos informáticos y dispositivos, capacitación y modos de uso de plataformas de aprendizaje brindadas por la institución, y otras traídas por los docentes desde su experiencia en otras instituciones;
- d) ventajas y/o limitaciones del uso de plataformas no educativas para las tareas docentes y la comunicación con estudiantes, contemplando las oportunidades y nuevos conflictos que introducen estas infraestructuras sociotécnicas no pensadas para estos fines;
- e) críticas, percepciones y/o menciones al rol de los distintos niveles de la institución en cuanto a lo reglamentario, a la capacitación, financiamiento y a las directrices planteadas para hacer frente a la pandemia en general.

Desde el análisis de sus relatos, se buscó acercarse a conocer los usos de las plataformas de aprendizaje y no educativas, y las respuestas institucionales que definieron la nueva realidad de la vida educativa en las Facultades de Ciencias Sociales y de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires, aspirando a una comparación entre sus especificidades y puntos en común.

⁵ Véase <https://informacionestadisticauba.rec.uba.ar/historica/> Última consulta 9/4/2024.

4. Discusión de resultados

4.1. La relación docente-estudiante en las plataformas y las redes sociales

La Universidad de Buenos Aires, como cualquier institución educativa, tiene el rol de facilitar los recursos necesarios para el desempeño de la tarea docente ofreciendo, por ejemplo, recursos básicos necesarios y espacios comunes, realizando un seguimiento de las actividades desplegadas en su marco. En la pandemia, debido a las medidas de distanciamiento social, todas aquellas tareas debieron pasar a la virtualidad repentinamente, sin una instancia de preparación previa para ello. Los plazos para planificar nuevas estrategias de interacción cotidiana entre docentes y estudiantes fueron muy breves, caracterizados además por la incertidumbre del período. Consecuentemente, el sistema educativo universitario enfrentó nuevas dinámicas y límites introducidos por la necesidad de recurrir a los medios de sociabilidad digitales a disposición.

En lo relativo a las indicaciones institucionales brindadas por las autoridades de la Universidad de Buenos Aires, las percepciones de los docentes de ambas unidades académicas coinciden en dos aspectos. En primer lugar, debido a la emergencia sanitaria, señalan que hubo una resolución de que se continuara con la enseñanza de forma virtual sin una indagación o estudio previo respecto de cómo esto sería posible.

“Ni hablar de pagarse su computadora, internet, la luz y todas las cuestiones que sabemos que corrieron por cuenta de los bolsillos de los docentes (...) En todo esto la universidad no puso un centavo, salvo con un bono de dos mil pesos o algo así, que era irrisorio respecto de los gastos que tenían tanto docentes como estudiantes. Y a su vez tampoco se facilitó: "Bueno proponemos a los docentes que vengan y nos manden textos que quieran digitalizar". No hubo un trabajo en ese sentido, no hubo una preocupación por cómo se llevaba la bibliografía a los estudiantes.” (Auxiliar, 38 años, FSOC)

En este sentido, se hace mención a diferentes elementos que conforman la labor docente en la virtualidad pero que pasaron desapercibidos en el acompañamiento institucional: los materiales necesarios para dar clases con los que contaba cada docente, tales como computadoras, celulares, conectividad y velocidad de su internet; la disponibilidad de estos en sus hogares, en los que compartían tanto espacios como dispositivos tecnológicos con su familia conviviente; la inversión económica que implicó tenerlos y digitalizar todo el material de la materia; entre otras cuestiones que debieron considerar durante el periodo de pandemia. Asimismo, los testimonios apuntan a que tampoco fue contemplada por la institución la capacidad de cada docente para dar clases virtuales, pareciendo asumirse que no se requerían habilidades distintas a las comúnmente empleadas para las clases presenciales, a pesar de que las herramientas y los espacios definitivamente habían mutado.

“Yo creo que la UBA no hizo nada, no hubo ningún tipo de acompañamiento docente, entiendo que hay equipos pedagógicos, no sé si en todas las facultades, pero a nivel UBA seguro, pero nunca hubo una instancia de acompañamiento. Debería haber sido parte de la formación docente ¿no? Poder una semana hacer un bache de clases o lo que sea para que los docentes se formen, porque eso también repercutió en los estudiantes”. (32 años, Ayudante, FAUBA)

Por lo tanto, la *educación remota de emergencia* persiguió el objetivo de trasladar las clases presenciales a lo virtual para garantizar una continuidad pedagógica, dejando la toma de muchas decisiones sobre esta transformación en manos de docentes que en su mayoría carecían de experiencia previa dictando clases en la modalidad a distancia (Lago Martínez et al., 2023).

En adición, el cuerpo docente de ambas unidades académicas menciona un lineamiento de la Universidad, al inicio de la pandemia, que no permitía evaluar de manera virtual al estudiantado. Se pretendía conceder la aprobación de las materias a través de una futura instancia presencial de examen al final de la cursada esperando que esta se “normalizara”. Cuando se tornó evidente que ese momento no ocurriría pronto y las medidas preventivas de distanciamiento social continuarían prolongándose, al inicio del segundo cuatrimestre de 2020, fue habilitada la posibilidad de tomar exámenes de forma virtual. Así, casi la totalidad de las tareas docentes se trasladaron a la virtualidad sin mayores objetivos que el de replicar las dinámicas de la presencialidad en los espacios digitales y sostener el vínculo educativo (Marotias, 2020).

En ese entonces, circularon tutoriales y asistencias sobre el uso del aula virtual, con encuentros sincrónicos y material al respecto a disposición en el caso de FAUBA. Allí la institución ofreció ayuda a través de videollamadas con docentes que así la precisaran para despejar las dudas que pudiera generar la plataforma y enseñarles a usarla. En cambio en

FSOC, la Facultad no tomó medidas unificadas de este tipo, sino que estas variaron según cada Carrera. Para ambas unidades académicas, desde el Rectorado de la Universidad, la principal consigna fue el aprovechamiento del aula virtual provista por la plataforma institucional. Sin embargo, de acuerdo con su funcionamiento y estructuración técnica, observamos en los dos casos que existieron ciertos *grados de libertad* otorgados a las cátedras sobre cómo dictar las clases.

Sin obligatoriedad en un inicio, se les pidió a docentes y autoridades que volcaran sus esfuerzos en que la cursada implicara al menos un contacto semanal con el alumnado. Esa transformación de las clases presenciales a las virtuales parece tratarse de un objetivo de la institución que alentaba un desempeño docente lo más parecido posible al previo a la pandemia, sin lograr impulsar otras alternativas para ello desde la Universidad.

Esto da cuenta de que, más que diseñar una estrategia de adaptación de la educación a las nuevas circunstancias espaciales, la respuesta institucional se empeñó en alentar el sostenimiento de las dinámicas de sociabilidad tradicionales entre estudiantes y docentes, teniendo que contemplar necesariamente los distintos medios y plataformas digitales disponibles a tal efecto.

4.1.1 Plataformas de aprendizaje

Ambas unidades académicas analizadas contaban con un espacio virtual para el desempeño de las clases que existía con anterioridad al tiempo de pandemia: estos son el Centro de Educación a Distancia (CED), en el caso de FAUBA, y el campus virtual, con base en el software libre Moodle, en FSOC. Sin embargo, puede evidenciarse una fuerte divergencia entre ambas en las percepciones de sus docentes sobre la eficiencia de sus respectivas plataformas.

El CED en FAUBA fue la plataforma más utilizada para centralizar la labor docente. Su equivalente institucional para FSOC, el campus virtual, fue elegida por una cantidad menor de docentes quienes, mayoritariamente, no la consideraron del todo útil. Estos últimos docentes manifiestan en su relato que gran parte de su alumnado no podía acceder a las aulas virtuales del campus, que su función de mensajería no andaba bien, que no conocían la mayoría de sus funcionalidades, como los foros, e, incluso, algunos comentaron negativamente sobre otra plataforma que habría ofrecido tardíamente la Universidad para facilitar la educación remota, cuyo nombre expresan no recordar.

Al inicio de 2020, a pesar de las complicaciones para conseguirlos, el cuerpo docente de FSOC había logrado contar con los mails del alumnado. Teniendo tan sólo esta información disponible y ante la aparente deficiencia del funcionamiento del campus virtual basado en Moodle, algunos docentes expresaron haber recurrido al uso de Google Classroom, plataforma utilizada en otras instituciones, como una de las “mejores opciones disponibles” para organizar el dictado de las clases. Quienes eligieron esta plataforma mencionan haberla utilizado con el objetivo de subir allí la bibliografía y presentaciones de Power Point correspondientes a cada clase. Otros casos señalan haber generado una estrategia “mixta” utilizando el Moodle para algunas cuestiones y el Classroom para otras.

“Nosotros lo que hicimos fue usar el campus virtual [Moodle] para todo lo que era la cátedra de los estudiantes, para la entrega de trabajos prácticos a través del campus, todo lo que tuviera que ver con los aspectos formales de la cursada. No porque los contenidos no fueran formales, pero el classroom para bibliografía y materiales y el campus para las comunicaciones.” (Auxiliar, 41 años, FSOC)

En aquella iniciativa inicial, de contacto vía mail, se vislumbra una interacción preferentemente formal entre docentes y estudiantes. En el caso de *Google Classroom*, la relación desplegada se basa en la subida y bajada de archivos en un espacio común. Esto no recuerda al típico vínculo en el aula ya que carece de instancias de intercambio, producto de la especificidad que la plataforma otorga al vínculo que puede desplegarse en ella y al uso elegido por cada docente. Asimismo, es necesario destacar que esta estrategia de combinación de plataformas de aprendizaje involucrando el *Google Classroom* a la ecuación adopta un entorno digital en base a un software privativo y propiedad de una plataforma infraestructural en lugar de la opción Moodle, de software libre, lo que también comprometió -sin saberlo quizás- los flujos de datos de docentes y estudiantes y su privacidad.

En cambio, entre el cuerpo docente de FAUBA no aparece la opción del *Google Classroom* dado que se declaró que la plataforma provista por la Facultad resultó suficiente para cumplir sus objetivos. Los relatos provenientes de docentes de FAUBA concuerdan en que recurrir al CED para la educación durante la pandemia fue una opción eficiente y relativamente sencilla. En sus testimonios, es posible destacar también un proceso de apropiación del CED por parte

de estos docentes al punto que se refieren a ella como un *perfecto reemplazo* de algunas actividades que tradicionalmente corresponden a la labor docente en los espacios de la facultad.

"Muchas veces en la presencialidad nosotros usamos las carteleras, bueno, esa información contenida en alguna solapa del CED funcionaba a modo de cartelera. 'No se olviden que tal día está el trabajo práctico tanto'. En ese sentido lo único fue ponerse uno a aggiornarse en cómo funcionaba ese instrumento, porque después fue muy sencillo" (Profesora, 53 años, FAUBA).

En línea con sus propias experiencias de docencia y con los objetivos de la *educación remota de emergencia*, que no planteó una intención de ajuste o cambio de los contenidos curriculares ni de la metodología de enseñanza (Hodges et al., 2020; López, 2020), pareciera que los docentes de FAUBA persiguieron el sostenimiento de las dinámicas de sociabilidad propias del aula tradicional en el traslado de la educación al espacio virtual. Demuestran que la permanencia de ciertas formas de interacción que intentan asimilarse a la dada presencialmente fue posible gracias a las herramientas técnicas de su plataforma institucional, valorada por aquella similaridad.

4.1.2 Plataformas no educativas

Para el desarrollo de sus clases virtuales, son varios los docentes de FAUBA que valoraron la incorporación de otras plataformas en el transcurso de la cursada. Explican cómo estas les ofrecían la posibilidad de acercarse a su alumnado a la distancia, mediante algunas opciones que a su criterio favorecen la participación en clase y personalización de la enseñanza. Entre las características sociotécnicas que mencionaron, se resaltó a las plataformas de videollamadas que posibilitan compartir la pantalla, ofrecen una pizarra interactiva y también permiten a los docentes llevar adelante un trabajo que llaman tutorías, mediante la función de "división en salas".

"Hay una opción que tiene Zoom que es dividir grupos, entonces nos dividíamos en salas, cada sala con un grupito reducido de alumnos con algún docente acompañante. Si bien era todo virtual, se personalizaba más la cosa porque a cinco personas te podés dirigir más directamente" (Auxiliar, 38 años, FAUBA).

Mediante la función de armar salas, se señaló la posibilidad técnica para crear interacciones con sus alumnos de mayor cercanía y utilidad en el fomento de intercambios que de otra forma no sucedían. La incorporación de este tipo de plataformas parece así responder a la intención de mantener las estructuras de una clase tradicional que espera que cada estudiante esté presente entre las cuatro paredes de un aula, alineándose con esa búsqueda por sostener aspectos propios de la presencialidad aún virtualmente. "*Eso no se pierde*" -sostiene otro docente auxiliar de FAUBA, de 35 años, al respecto- "*porque es ese mundo donde vos le haces las preguntas e indagás al alumno, y el alumno lo piensa y dice lo entiendo o no lo entiendo. Es cuando realmente trata de reproducir o aplicar ese concepto, esa interacción la necesitas. Tiene que ser tutoriado*". De esta forma, la relación entre docentes y estudiantes se fue desplegando entre las posibilidades técnicas de las plataformas disponibles y la utilización de cada una de acuerdo con las pretensiones institucionales y docentes por reproducir características de una relación previamente definida en un contexto diferente, tales como la sincronicidad de las interacciones y la visualización de sus rostros en el intercambio.

El cuerpo docente de FAUBA reconoció haber recurrido a estas plataformas no educativas una vez que se popularizaron ampliamente en el ámbito de la educación en general y en la educación superior en particular. En cambio, los docentes de FSOC reconocieron haber aplicado estas plataformas no diseñadas para fines educativos desde un primer momento ante las dificultades técnicas presentadas por las plataformas provistas por la institución y la falta de lineamientos claros por parte de sus autoridades.

"Las primeras clases las dimos por Facebook live, digamos el apartado de Facebook dedicado a videollamadas y después cuando me enteré que existía Zoom, empecé a implementar Zoom" (Ayudante, 34 años, FSOC)

También pensando en sostener algunos aspectos de la cursada tradicional que brinda seguridad y estabilidad para la labor docente, se identificó como otra ventaja de la utilización de Zoom su función para programar reuniones con antelación, procurando crear un cronograma de fácil acceso a los links para cada encuentro sincrónico. Afirmaron que esto resultó sumamente útil para combatir la imprevisibilidad propia de la cursada virtual, dependiente del funcionamiento del internet de cada hogar y los dispositivos tecnológicos disponibles, las limitaciones técnicas de las plataformas y cuentas de almacenamiento, entre otras cosas necesarias para trabajar.

Entre las dificultades provocadas por los nuevos espacios digitales de interacción, se mencionó la interrupción de las exposiciones o de los intercambios en clase debido al corte de las videollamadas, ya sea por problemas de conexión o por sus determinaciones técnicas, lo cual fue reiterado por los docentes de ambas unidades académicas. Respecto a esta cuestión, se apuntó principalmente a la plataforma Zoom, en la que es sólo posible tener reuniones virtuales de un máximo de 40 minutos al crearse una cuenta usuaria gratuita. Para eliminar esta limitación temporal y que la plataforma habilite reuniones más largas se debe adquirir una cuenta paga. Mientras algunos titulares de cátedra optaron por comprar una cuenta para evitar este inconveniente, otros docentes aprovecharon aquel aspecto propio de la estructura de la plataforma en su versión gratuita para servir a sus intereses y estrategias pedagógico-didácticas.

“Para tomar exámenes estaba bueno porque uno podía decir bueno, tenés 30 minutos para pensar las respuestas y después pasabas a una campana donde ya charlabas tranquilo o tomabas tu examen directamente de 45 minutos. 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” (Auxiliar, 35 años, FAUBA).

Cabe también destacar a quienes iniciaron utilizando un tipo de plataforma de videollamada y, ante las limitaciones técnicas encontradas, y los recursos económicos disponibles, optaron por buscar otras, considerándolas más aptas para el formato y duración de una “clase tradicional”.

“A mí me resultó más cómodo Meet porque era gratuita mientras que Zoom era paga. Yo no tenía intenciones de pagar otra cosa, entonces me incliné por esa. Zoom se cortaba los 40 minutos así que decidí pasar a Meet porque no se me había cortado las primeras veces que usé y Zoom sí” (Ayudante, 38 años, FSOC).

Vemos así como docentes y estudiantes debieron interactuar de distintos modos con las diferentes plataformas incorporadas para sostener las clases, además de hacerlo con sus alumnos y entre sí en cada una de ellas. En sus dinámicas de sociabilidad durante los tiempos de pandemia, no pasan desapercibidas las nuevas características propias de los espacios que enmarcan esta relación. Esta es una de las razones por las que cambia la predisposición del cuerpo docente a utilizar otras plataformas no educativas que no parecen sostener igual de bien algunos principios básicos del tipo de interacción asociada al vínculo pedagógico tradicional. Nos referimos a los casos de las denominadas plataformas de redes sociales.

“A mí eso no me gusta mucho que se trate, uno publica “vamos a tener comisiones en tal bimestre”, pero esa cosa de familiaridad, de “decime cuándo, en qué horarios”...esas cosas por el Instagram a mí me choca un poquito. Me parece que las formas con estudiantes tienen que ser otras, entonces tampoco generó esta cosa de intercambio a través de Instagram, me parece poco profesional” (Profesora, 53 años, FAUBA).

Aquellos aires de familiaridad que la docente citada le otorga a la plataforma de Instagram, otros los perciben en Facebook y WhatsApp. Se trata de plataformas digitales que habilitan intercambios informales, por fuera de los modos de sociabilidad y los contenidos propios del ámbito educativo. Yilmazsoy, Kahraman y Köse (2020) sostienen que la forma en que se configuran los vínculos entre docentes y estudiantes al interior de los grupos de WhatsApp conlleva una cierta “simetría”, que podría ocasionar la pérdida de autoridad del docente en los espacios de enseñanza y la disminución del tiempo libre de los educadores debido a las exigencias del alumnado.

“A mí me parece que son muy igualadoras, entonces en un ámbito en el que parte del proceso de enseñanza está asociado a un criterio de autoridad, que tiene el docente... los alumnos creen que nosotros sabemos, y como creen que nosotros sabemos, nos escuchan, toman nota, rinden un examen, creen que con ese saber en algún momento les va a permitir ser útiles para la sociedad, puede ser una gran mentira o no, no lo sé, pero se sustenta en esa creencia. Yo creo que a veces el mal uso que podemos hacer nosotros de las redes sociales, nosotros los docentes, puede perturbar esa relación” (Profesor, 50 años, FSOC).

Al tratarse de plataformas utilizadas en la vida cotidiana de la gran mayoría de las personas, la codificación de las interacciones en las redes sociales se da de manera menos formal, así como también sobrepasa los límites de lo que consideran adecuado porque se desdibujan no sólo las barreras jerárquicas sino también los tiempos de trabajo. “*Uno puede siempre sacar el tilde para que no vean si lo leíste pero igual bueno lo tenés ahí*” -sostiene una docente auxiliar de FSOC, de 36 años, sobre los modos de sociabilidad que conlleva el uso de WhatsApp- “*te exige una inmediatez que borrona un poco los límites de, bueno, cuándo estoy trabajando y cuándo estoy en otro espacio que no sea el trabajo*”. Si bien algunos docentes reconocen que las redes sociales, y especialmente los grupos de WhatsApp, se han utilizado

durante la pandemia para acompañar a estudiantes que sólo podían acceder a la cursada por esa vía, dejaron claro que no querían fomentarlo. A diferencia de las preferencias docentes, Rosenberg y Asterhan (2018) advierten la inclinación de los estudiantes a utilizar la plataforma WhatsApp justamente por el carácter de la sociabilidad desarrollada en ella, dado que allí el vínculo está marcado por la cercanía y la informalidad, lo cual puede afectar la labor docente y favorecer interacciones por fuera del ámbito educativo. En ese punto no han sido detectadas mayores diferencias entre los docentes de ambas facultades estudiadas. Las principales diferencias sobre estos vínculos remiten a lo comentado previamente, especialmente respecto a la persecución de un período de cursada virtual lo más parecido al presencial posible que observamos en FAUBA. Esta no se refleja con la misma claridad en el discurso del cuerpo docente de FSOC, ni tampoco se divisa aquella intención por personalizar el acercamiento docente a sus estudiantes. En su mayoría, quienes utilizaron el campus virtual lo hicieron para actividades prácticas, como la discusión en foros, que no requerían un seguimiento individual de los resultados, sino la revisión de todas las respuestas para otorgar una devolución general.

“Lo que hacíamos era terminábamos un bloque temático y era bueno “vamos a coordinar una reunión”, ahora sí por Jitsi, por Zoom, por Meet, pero en esa reunión el contrato de trabajo, el pacto de lectura si se quiere, no era “les voy a dar una clase tradicional” sino va a ser charlar de sus consultas.” (Auxiliar, 33 años, FSOC).

La cita anterior evidencia la ausencia de un criterio general de búsqueda de cercanía y acompañamiento marcada por su asimilación a la situación del aula presencial como expresaban docentes de FAUBA, a la vez que se distancia también en la ambigüedad que denota la elección de la plataforma a utilizar. Mientras en FAUBA parecían ser un complemento, las plataformas no educativas en FSOC resultaron más bien ser *medios necesarios* para garantizar aquella continuidad pedagógica ante un desconcierto general sobre cómo hacerlo en las circunstancias de la pandemia. En esta facultad, para el traslado de la educación presencial a la virtualidad, parece haber ocurrido una “plataformización silvestre” (Artopoulos y Huarte, 2022), ya que cada cátedra acudió a las plataformas comerciales que tenían a su alcance en lugar de a las sugeridas institucionalmente. Mencionan Meet, Jitsi, Zoom, Facebook e incluso YouTube para transmisiones en vivo, intentando llegar a más personas que las permitidas en una videollamada.

Por ello, los relatos de sus docentes presentan mayores diferencias entre sí en lo relativo al uso de las plataformas al interior de la facultad. Más que nada al principio de la pandemia, estas parecieron corresponderse con el tipo de clases que cada docente tenía asignadas. Por un lado, titulares de cátedra, generalmente responsables de clases teóricas, eligieron dar sus clases a través de audios o videos que grababan en sus hogares y procuraban dejar disponibles en el campus, el Google Classroom o acercarlo al alumnado vía mail. Mientras que, por otro lado, profesores ayudantes y auxiliares de FSOC, mayoritariamente a cargo de las clases prácticas, manifiestan haber precisado una mayor interacción para sus clases. Por lo que recurrieron a plataformas que permitieran videollamadas. Como veremos a continuación, la incidencia institucional de cada facultad parece jugar un papel importante en estas diferencias.

4.2. El rol de la institución en la sociabilidad de docentes y estudiantes en pandemia

Si continuamos hilando fino al interior de la Facultad de Ciencias Sociales, podemos percibir una diferencia entre el cuerpo docente de las distintas carreras en esta unidad académica. Es el caso de la Licenciatura en Ciencia Política que, según lo declarado, parece haber tenido mayor acompañamiento institucional: algunos de sus docentes remarcan el papel de la Secretaría de su carrera para brindar apoyo y orientación en el uso de las plataformas disponibles durante la pandemia. Destacan su presencia con llamadas de ayuda personalizada, material de fácil acceso y encuentros para consultas.

“Se contrataron cuentas de Zoom pagas para que no se cortase... se orbitó todo un apoyo de la carrera para que los equipos de cátedra fueran armando las aulas virtuales en los servidores de la facultad, hasta ese momento, las cátedras, había algunas que sí, pero en general no hacían uso de esas herramientas que la facultad brindaba” (Profesor, 50 años, FSOC)

En cambio, en el resto de las carreras los testimonios docentes apuntan mayormente a que se decidió dar “libertad de cátedra” en torno a las estrategias para sostener la cursada. A esto se sumaron contactos informales de los directores con los jefes de cátedra al inicio de la pandemia, efectuando reuniones más multitudinarias hacia finales de 2020, en función de evaluar la efectividad de las estrategias desplegadas. De esta manera, la variedad de situaciones en torno a las carreras presentes en FSOC contrasta con lo sucedido en FAUBA, la cual parecería haberse articulado con estrategias coordinadas a nivel de toda la facultad, especialmente con el uso del CED.

Es una docente titular de FAUBA quien resalta con mucho agradecimiento el papel fundamental de la Secretaría Académica para armar grupos de WhatsApp con los directores de todas las carreras de grado y tecnicaturas durante el primer cuatrimestre de 2020. Sostiene que allí se informaba sobre todas las novedades, organizaba reuniones periódicas e intentaba resolver las dudas que iban surgiendo. Esto vehiculizó cierta coordinación entre docentes, directores y carreras de FAUBA que, además de encontrarse beneficiadas por la eficacia de la plataforma institucional, compartían algunas directrices claras y unificadas sobre cómo sobrellevar la labor docente durante la pandemia y cómo establecer los contactos y seguimientos respecto del estudiantado.

Por el contrario, el cuerpo docente de FSOC entrevistado, con la excepción de dos docentes de la carrera de Ciencia Política, expresó un descontento general sobre lo que percibieron como una desorganización para llevar adelante una cursada alentada más por el compromiso de sus docentes con el estudiantado que por una posibilidad conjunta de planificación. “Mirá, nosotros la primera semana, siempre lo comentamos, en la cátedra como que dijimos bueno, que teníamos que hacer algo” - cuenta una profesora de FSOC, de 42 años de edad- “Todavía no teníamos la directriz institucional, pero al tener primer año nos asustó mucho que se desvincularan tan inmediatamente.” De esta manera, los esfuerzos y decisiones docentes lograron asegurar el dictado de las clases sin contar con planes institucionales sólidos que ofrecieran respuestas unidireccionales.

“Separaría ahí 2 tantos, por un lado, la universidad y, por otro lado, el propio espacio de la cátedra en el cual me inserto. Porque la universidad lo que hizo frente al contexto es dar rienda libre y algunas materias no se cursaron, no se dieron, y otras tuvieron la iniciativa de adaptarse a un formato remoto, un formato virtual. En ese sentido te tendría que ser sincero y decirte que más que nada fue la cátedra que movilizó la posibilidad de que nosotros podamos seguir dando clases de manera virtual, porque la universidad al ser tan laxa, tan amplia con la medida, con la bajada de línea, tenías cosas muy distintas” (Auxiliar, 33 años, FSOC).

Las medidas tomadas a nivel institucional fueron, para FSOC, muy amplias y difusas. “Creo que estamos acostumbrados a no tener acompañamiento, el acompañamiento es la cátedra ¿viste? -coincide con el testimonio anterior una docente auxiliar de FSOC (36 años)- “¿Cómo vamos a salir de esta? Como equipo de trabajo, ese es el acompañamiento que tenemos”. Esta falta de contención por parte de la Facultad parece ser superada solidariamente al interior de cada cátedra responsabilizando a sus docentes por el sostenimiento y la calidad de las condiciones de la cursada durante la pandemia. Esto dió como resultado una situación en la que la unidad institucional quedó por debajo de la libertad de cátedra y las respuestas docentes. Según sus relatos, sin una dirección institucional precisa y eficaz, el personal docente de FSOC derivó en el uso de diversas plataformas de acuerdo con la decisión de cada cátedra o, incluso, de cada docente individual. Se vió así más librado a sus propias capacidades y herramientas para ejercer su tarea en el espacio virtual, distanciándose en su mayoría de aquella plataforma institucionalmente aconsejada para mantener la continuidad de la enseñanza en este tiempo.

Tabla N°1. Acción institucional por nivel según unidad académica

	FSOC	FAUBA
Universidad	Escaso acompañamiento para garantizar la <i>educación remota de emergencia</i> . No se tuvieron en cuenta recursos, infraestructura, capacidades y habilidades.	
Facultad	Demora en la toma de medidas, acciones poco abarcativas y sin unificación.	Delineo de estrategias virtuales de dictado de clase y comunicación docente-estudiante. Acompañamiento y ayuda
Carrera	Ciencia Política habría garantizado Zoom pago, guías y capacitación. No hay evidencia de acción directa desde el resto de las carreras.	Organización bajo lineamientos y recursos de la Facultad
Cátedra	Diversidad de plataformas y modos de contacto, responsabilidad recayó en cada grupo de trabajo	Unificación de plataformas, modos de contacto y organización promovida por la Facultad

Fuente: Elaboración propia

Esta falta de uniformidad entre las cátedras y carreras de FSOC podría explicarse por el fracaso de la plataforma institucional para consolidarse como el espacio pedagógico común propio de la facultad, que se entiende tanto por sus dificultades técnicas como por la falta de una direccionalidad única. Un nuevo intento de acompañar la cursada por parte de la Facultad sucedió en el año 2021 a partir de un acuerdo con la plataforma Microsoft Teams, pero son muy pocos quienes recuerdan haber recurrido a ella. Esta ayuda también resultó ineficaz porque llegó en un momento ya tardío, en el que cada cátedra había definido los medios propios para normalizar el dictado de sus clases como fuera posible en cada caso. Algunos docentes hicieron uso de las ventajas técnicas del acuerdo mencionado, como el mayor almacenamiento de las cuentas o la grabación de las clases sin interrupción, pero lejos estuvo FSOC de garantizar por este medio un epicentro institucional común a todo el cuerpo docente, a diferencia de lo ocurrido en FAUBA.

5. Conclusiones

En el presente trabajo se abordaron los distintos usos de plataformas digitales de aprendizaje y de redes sociales por parte de docentes de dos unidades académicas de la Universidad de Buenos Aires a lo largo de la pandemia de COVID-19 para el despliegue de su labor como educadores. Tanto el cuerpo docente de la Facultad de Ciencias Sociales como el de la Facultad de Agronomía, persiguieron el sostenimiento de un vínculo con sus estudiantes atendiendo a las dificultades y desafíos que implicó el traslado de las clases presenciales a un espacio virtual nuevo y diverso. Sus testimonios reconocieron diferencias importantes entre la cursada presencial y la que tuvo lugar a través de las plataformas, en relación con las reglas y posibilidades sociotécnicas de estas últimas, que las instituciones no siempre supieron contemplar y acompañar.

A modo de conclusión, podemos decir que el rol de la institución fue fundamental en cómo se llevó a cabo la labor docente y el sostenimiento del vínculo con sus estudiantes, ya sea por acción u omisión. En FAUBA, las experiencias fueron en mayor medida similares en cada carrera y cada cátedra debido a la presencia de la institución a nivel de la Facultad, que brindó orientación sobre los modos y usos de plataformas para la relación entre docentes y estudiantes durante la pandemia.

En FSOC, la ausencia de ese tipo de medidas generalizadas, como la disponibilidad de una plataforma institucional eficiente en su funcionamiento y el acompañamiento del cuerpo docente en el desempeño de su labor, dejó en manos de cada cátedra, o incluso cada docente, la toma de decisiones cruciales para su labor y para el sostenimiento de la relación con sus estudiantes sin combatir el desconcierto propio de un contexto inédito de aislamiento social preventivo ni contemplar las nuevas condiciones que implicó para la enseñanza.

Así, es posible comprender que la ausencia de acompañamiento y directrices iniciales por parte del nivel superior de la Institución generó que estas tareas recayeran en el siguiente nivel institucional inferior: las omisiones de la Universidad generaron que deba ser la Facultad la que se haga cargo y, en caso de que esta tampoco ofreciera soluciones claras, debieran ser las Carreras hasta decantar en las Cátedras o en cada docente.

Incluso sin experiencia previa en el dictado de clases a distancia, cada docente debió tomar decisiones sobre los modos posibles de abordar ese período de cursada y las mejores plataformas a utilizar para ello, tornándose así protagonistas las características técnicas de cada espacio digital y la codificación de la sociabilidad que estas implican. Dada la familiaridad de los docentes con los modos de sociabilidad presenciales para sostener la relación con sus estudiantes, se recurrió a utilizar plataformas de aprendizaje que brindaran ciertas posibilidades de entablar interacciones similares a esos modos de dar clases, siempre y cuando estuvieran a su alcance. Con la misma intención recurrieron a ciertas plataformas no educativas, como Zoom y Meet, y se intentó utilizar lo menos posible aquellas que habilitan un mayor distanciamiento de las interacciones tradicionales y de su lugar como docentes, tales como WhatsApp, por su cualidad para desestructurar los límites del tiempo de trabajo y la formalidad de la interacción. En este sentido, por más que la indicación y/o la intención haya sido “trasladar la presencialidad a la virtualidad”, los factores contextuales como también los condicionantes sociotécnicos de las plataformas utilizadas, especialmente de las no educativas, generaron una situación particular de educación remota de emergencia, diferente a la presencialidad, pero también a las experiencias de educación a distancia.

Es posible observar que la presencia o ausencia de lineamientos de la Facultad respecto de la labor docente y el vínculo con estudiantes generó como efecto una menor o mayor “plataformización silvestre” en cada caso, evidenciándose en

mayor medida en FSOC por la enorme cantidad y dispersión de plataformas no educativas utilizadas, mientras que en FAUBA atendió más a un carácter complementario.

Al convertirse las plataformas en espacios centrales de sociabilidad y trabajo, la labor docente implicó el despliegue de recursos materiales y habilidades que difieren de las que tienen lugar en el espacio tradicional del aula. Considerando estas particularidades y las dinámicas de sociabilidad que tienen lugar en cada plataforma, sería recomendable instruir al cuerpo docente sobre el uso de las tecnologías digitales (actuales y futuras), apostando a que, al lograr conocerlas y familiarizarse con su uso, puedan realizar una apropiación de sus características, posibilidades y condicionamientos técnicos para potenciar sus propios saberes y creatividad en diálogo con ellos; tal como demostraron algunos testimonios presentados. En ambas instancias institucionales donde los docentes señalaron que ocurrieron iniciativas de este tipo, FAUBA y la carrera de Ciencia Política en FSOC, se evidenció mayor satisfacción por parte de los docentes con los modos en que se vincularon con sus estudiantes y abordaron sus tareas en este período a distancia.

Asimismo, los resultados del estudio permiten entrever la necesidad, de aquí en adelante, de que los distintos niveles institucionales puedan contar con posibles protocolos y equipamiento para hacer frente anticipadamente a situaciones de emergencia que impidan el funcionamiento presencial, en pos de disminuir la incertidumbre y desconcierto que estas situaciones pueden generar.

Finalmente, cabe destacar que la experiencia de “plataformización silvestre” de la pandemia podría abrir la llave para re-pensar el rol de las plataformas no educativas, especialmente de aquellas que constituyen el conglomerado GAFAM, en la educación superior. Es decir, que la postpandemia pueda abrir un espacio de reflexión para toda la comunidad universitaria en pos de re-evaluar tanto lo sucedido durante la educación remota de emergencia como también sus consecuencias, entre ellas, una mayor presencia y masificación de este tipo de plataformas, cuyo modelo de negocios, tratamiento de la privacidad de los datos y condicionantes sociotécnicos deberían ser puestos en cuestión a la hora de insertarse en la lógica de la educación superior. La posibilidad de potenciar y fomentar el uso y apropiación de las plataformas de aprendizaje de la universidad, como también el desarrollo de software propio, quizás también podrían ser pequeños pasos en esta dirección.

Quedará para futuros trabajos abordar los impactos que las acciones institucionales, o la falta de ellas, tuvieron en el estudiantado de estas unidades académicas, desde sus percepciones y vivencias. Junto a ello, se prevé ampliar estos análisis a otras unidades académicas y universidades, como también la realización de una encuesta a docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires para complementar y potenciar los análisis aquí realizados por medio de una triangulación metodológica cuanti-cualitativa. Se espera que estos próximos pasos permitan profundizar y ampliar los resultados del presente estudio.

Referencias bibliográficas

Albarello, F. J., Hernando Arri, F., y García Luna, A. L. (2021). El uso del smartphone para la gestión del trabajo colaborativo en estudiantes de educación superior argentina durante la pandemia del COVID-19. *Contratexto*, (36), 65-85.

Artopoulos, A., Huarte, J. y Rivoir, A. (2020). Plataformas de simulación y aprendizaje. *Propuesta educativa*, (53).

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.

Belmontes Hernández, A., y Magallanes Delgado, M. (2024). Educación a distancia: una pedagogía emergente en instituciones de educación superior durante el Covid-19. *Revista De Investigación Educativa, Intervención Pedagógica Y Docencia*, 2(1), 1-21.

Bordignon, F. y Dughera, L. (2023). Tecnologías digitales, docentes y estudiantes a comienzos del Covid-19. Pistas para la educación superior por venir. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 33(1), 173-184. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/218858>

Condori Melendez, H., Borja Villanueva, C. A., Saravia Alviar, R. A., Barzola Loayza, M. G., y Rodríguez Ruiz, J. R. (2021). Efectos de la pandemia por coronavirus en la educación superior universitaria. *Conrado*, 17(82), 286-292. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500286

- Couldry, N. y Hepp, A. (2016). *The mediated construction of reality*. Polity Press.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica”. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.) *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I, 43-101. Gedisa.
- Díaz Vera, J., Ruiz Ramírez, A., y Egüez Cevallos, C.. (2021). Impacto de las TIC: desafíos y oportunidades de la Educación Superior frente al COVID-19. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 113-134. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.448>
- Feenberg, A. (2005). Teoría Crítica de la tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 2 (5), 109-123.
- Gendler, M. (2020). Una Gubernamentalidad Algorítmica ¿pandémica?: Gestión, división y protocolización de la vida en tiempos de COVID-19. *Technos* (9), 8-15. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/121540/CONICET_Digital_Nro.511dae1f-137f-4b93-b90d-febbee739c78_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Gendler, M. (2023). De la cibernética al metaverso: una genealogía de características, transparencias y opacidades algorítmicas. *Disparidades. Revista De Antropología*, 78(1), e001b. <https://doi.org/10.3989/dra.2023.001b>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Torrey, T. y Bond, A. (27 de marzo de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Lago Martínez, S., Méndez, A. y Gendler, M. (2017). Teoría, debates y nuevas perspectivas sobre la apropiación de tecnologías digitales. En R. Cabello y A. López (eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. 75-86. Ediciones del Gato Gris.
- Lago Martínez, S., Gala, R., y Samaniego, F. (2022). Las industrias culturales en la convergencia digital. *MEMORIAS. XV ALAIC 2020: Desafíos y paradojas de la comunicación en América Latina: las ciudadanías y el poder*.
- Lago Martínez, S., Gendler, M., Gala R., y Samaniego F. (julio de 2023) Mutaciones de la sociabilidad del trabajo docente de la UBA en pandemia y pospandemia: la encrucijada de la plataformización. *XI Jornadas Debates Actuales de la Teoría Política Contemporánea*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Actas en prensa.
- Lessig, L. (2006). *Code: version 2.0*. Basic Books.
- López, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *Digital Publisher CEIT*, 5(5), 98-107. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347>
- Marotias, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Hipertextos*, 8 (14), 173-177.
- Miguel Román, J. A., (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50. 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Ricardo, C., y Vieira, C. (2023). Creencias y concepciones docentes de educación superior en enseñanza remota en el Contexto de COVID-19. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), pp. 17-37. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33966>
- Rosenberg, H., y Asterhan, C. S. C. (2018). “WhatsApp, Teacher?” Student perspectives on teacher student WhatsApp interactions in secondary schools. *Journal of Information Technology Education Research*, 17, 205-226.
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M. P., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J., y Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24.

Schenone, M. (2020). *La Plataformización de la educación. Un esquema conceptual sobre la base de tres axiomas*. [Tesis de Maestría en Política Educativa, Escuela de Gobierno, Universidad Torcuato Di Tella].

Srnicek, N. (2016). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra editora.

Van Dijck, J. (2016). La producción de la socialidad en el marco de una cultura de la conectividad. *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. 11-29. Siglo XXI Editores.

Van Dijck, J., Poell, T. y Waal, M. (2018). *The platform society*. Oxford University Press.

Yilmazsoy, B., Kahraman, M. y Köse, U. (2020). Negative Aspects of Using Social Networks in Education: A Brief Review on WhatsApp Example. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 3(1), 69-90.

Fecha de recepción: 10-4-2024

Fecha de aceptación: 28-6-2024