



Educación Universitaria y Pandemia: Significaciones, Valoraciones y Usos de Plataformas Digitales en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile durante la Pandemia de Covid-19

Memoria de Título para optar al Título Profesional de Sociólogo

Autor:

Fabián Palma Rodríguez

Profesor guía:

Bernardo Amigo

Santiago de Chile
Abril 2022

Tabla de contenido

Educación Universitaria y Pandemia: Significaciones, Valoraciones y Usos de Plataformas Digitales en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile durante la Pandemia de Covid-19 _____ **1**

1.- Antecedentes _____ **4**

2.- Relevancia _____ **11**

3.- Pregunta de investigación _____ **12**

4.- Objetivos General y Específicos _____ **13**

 4.1.- Objetivo General _____ 13

 4.2.- Objetivos Específicos _____ 13

5.- Marco Teórico _____ **14**

 5.1.- Sobre la Educación a Distancia (EaD) _____ 14

 5.2.- Educación Remota de Emergencia (ERdE) _____ 16

 5.3.- Sociedad del Riesgo _____ 19

 5.4.- Sociedad Digital _____ 22

 5.5.- Teoría del Actor-Red (ANT) _____ 25

6.- Marco Metodológico _____ **27**

 6.1.- Características de la Investigación _____ 27

 6.2.- Operacionalización _____ 29

 6.3.- Aplicación _____ 30

7.- Principales Hallazgos _____ **33**

 7.1.- Estudiantes _____ 33

 7.1.a.- Valoraciones, percepciones y subjetividades de la educación a distancia _____ 35

 7.1.b.- Relaciones interpersonales en la educación a distancia _____ 44

 7.1.c.- Relación con artefactos y plataformas _____ 46

 7.1.d.- Relación con docentes _____ 50

 7.2.- Docentes _____ 54

 7.2.a.- Proceso de adaptación _____ 54

 7.2.b.- Capacitaciones _____ 61

 7.2.c.- Plataformas, Artefactos, Condiciones Materiales _____ 64

 7.2.d.- Retroalimentación _____ 69

 7.2.e.- Carga laboral y conciliación trabajo-vida personal _____ 89

 7.2.f.- Reflexividad _____ 98

 8.- Discusión, Comparación y Contraste _____ 103

9.- Consideraciones Finales _____ **110**

10.- Bibliografía _____ **113**

11.- Anexos _____ **116**

 11.1.- Anexo 1: Pauta de observación _____ 116

 11.2.- Anexo 2: Descripción de las principales plataformas utilizadas _____ 117

 11.2.a.- Zoom _____ 117



FACULTAD DE
**CIENCIAS
SOCIALES**
UNIVERSIDAD DE CHILE

11.2.b.- U-cursos	121
11.2.c.- WhatsApp	123
11.2.d.- Gmail	124
11.3.e.- Google Drive	124

1.- Antecedentes

La pandemia global de coronavirus ha alterado nuestra vida cotidiana, especialmente nuestras formas de relacionarnos. Las medidas de cuarentena y distanciamiento social han confinado a una gran cantidad de personas a los límites físicos de sus hogares, volviéndose así necesario recurrir a diversas herramientas y prácticas que permiten afrontar dichas limitaciones, con el fin de sostener nuestras actividades cotidianas. Esto significó, en el caso de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (FACSO), el paso a una modalidad de educación a distancia, mediada por diversas plataformas digitales. Estas permiten mantener las dinámicas institucionales y relacionales en tiempos en que el distanciamiento físico es la norma. Debido a la accesibilidad, cercanía y experiencias personales del investigador con relación a la FACSO es que se presenta la posibilidad de estudiar sus especificidades durante la actual pandemia.

La FACSO, en tanto comunidad, se encuentra compuesta principalmente por tres estamentos: personal de colaboración, personal académico y estudiantes. El primero de estos estamentos es el más heterogéneo en términos de su composición interna funcional, pues agrupa a todas las personas encargadas de las diversas labores no académicas necesarias para el funcionamiento de la facultad. Cabe señalar, sin embargo, que una parte de este personal también realiza docencia, aun cuando esta sea una labor típicamente académica. Dado que, para el caso de esta investigación en particular, el foco se encuentra en las relaciones entre estudiantes y docentes durante la transición de una modalidad presencial de clases hacia una modalidad a distancia —producto de la pandemia global de Covid-19— es que se prestará mayor atención, en general, a los estamentos estudiantil y académico, como también al personal de colaboración que desempeña labores docentes¹.

La transición desde la modalidad presencial hacia la remota fue apresurada, lo que presentó varias complicaciones², de hecho, se ha sostenido que nos encontramos, más bien, ante una modalidad de educación remota de emergencia, que de una educación a distancia propiamente tal³. En principio, se retrasó el inicio del semestre en una semana para que pudieran llevarse a cabo procesos de adaptación en los programas de los

1 Si desea consultar más información específica sobre la facultad puede dirigirse a: <http://www.facso.uchile.cl/facultad>.

2 Información sobre las primeras respuestas por parte de la FACSO ante la pandemia pueden encontrarse en los siguientes enlaces de interés:

<http://www.facso.uchile.cl/noticias/161899/a-la-comunidad-de-la-facultad-de-ciencias-sociales>

<http://www.facso.uchile.cl/noticias/162089/a-nuestros-y-nuestras-estudiantes-que-ingresan-a-la-facultad>

<http://www.facso.uchile.cl/noticias/162088/a-la-comunidad-de-la-facultad-de-ciencias-sociales>

<http://www.facso.uchile.cl/noticias/162087/comunicado-de-escuela-de-pregrado-sobre-inicio-de-clases>

3 Hodges, Charles & Moore, Stephanie & Locke, Barbara & Trust, Torrey & Bond, Mark. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*.

diversos cursos impartidos por la facultad, con el fin de que fueran adecuados para la instrucción en una modalidad de educación a distancia; asimismo, para realizar capacitaciones y recomendaciones en términos de docencia para utilizar plataformas digitales como, por ejemplo, U-cursos (plataforma de la universidad) o Zoom (plataforma de videoconferencia hegemónica en la Universidad de Chile).

Desde el estamento estudiantil, sin embargo, se canalizaron varias inquietudes con respecto a la modalidad de educación a distancia, principalmente con relación a problemas para hacerse parte de dichas instancias, tanto en su forma sincrónica como asincrónica, debido a dificultades, por ejemplo, como la de no contar con aparatos tecnológicos para conectarse a las clases, no contar con conexión a internet o no contar con una conexión estable. Por otra parte, se señaló un malestar asociado a problemas económicos, dada la imposibilidad para muchas personas de salir a trabajar y generar ingresos (estudiantes o familiares de estudiantes sostenedores de hogar), junto con malestares de carácter psicológico asociados a sensaciones como la ansiedad y la incertidumbre ante la situación pandémica, a la situación de confinamiento o movilidad restringida, al riesgo de una enfermedad nueva altamente contagiosa, entre otras. Dadas estas sensaciones de malestar generalizadas en la población estudiantil de la FACSOS, este estamento optó por paralizar las actividades académicas de la facultad, es decir, no se harían clases hasta que se decidiera poner fin a la paralización. Las principales demandas de esta paralización se asocian a los problemas de accesibilidad, es decir, se reconoce que no todo el estudiantado posee las mismas posibilidades de acceder a las instancias de educación a distancia —y mucho menos de emergencia, por cierto—, por lo que se plantea la necesidad de tomar medidas pertinentes que permitan que todo el estudiantado pueda hacerse parte de esta modalidad de educación. En ámbitos no educacionales, por una parte, se canaliza una preocupación por estudiantes con problemas económicos producidos o acrecentados por la situación pandémica, que afectan directamente sus posibilidades de estudiar y, por otra, con relación a problemas de salud que pueden surgir producto del contagio y subsecuentes síntomas producidos por el Covid-19⁴.

En un estudio sobre la educación universitaria en Brasil durante la pandemia (Lima Gusso, Battisti Archer, Bordignon Luiz, Torres Sahão, Gomes de Luca, Oliveira Henklain, Gomide Panosso, Kienen, Beltramello, Gonçalves 2020) se señala la necesidad de desarrollar formas alternativas de enseñanza ante la interrupción de las clases producto de la pandemia. Estas implican adaptación e implementación de sistemas digitales y traen consigo nuevos problemas como, por ejemplo, falta de apoyo psicológico a docentes y

⁴ En la siguiente publicación de Instagram se presenta una infografía elaborada por la FECH que llama a paralización estudiantil y en que se enumeran distintos motivos para esto. Esta es compartida por el Centro de Estudiantes de Ciencias Sociales (CECSO): <https://www.instagram.com/p/B-HzMKFpuUo/>

estudiantes, baja calidad de la enseñanza, carga de trabajo atribuida a docentes, descontento del estudiantado y acceso limitado (o inexistente) a las tecnologías requeridas para el debido desarrollo de la educación a distancia por parte del estudiantado. A esto agregan que para el desarrollo de la educación a distancia es necesario planificar y utilizar estrategias que contemplen aspectos como estructuras de información adecuadas, apoyo técnico tanto para estudiantes como para docentes, elaboración y distribución de materiales didácticos para las clases desarrolladas en entornos digitales, al igual que formación continua en competencias tecnológicas para docentes y apoyo pedagógico para el estudiantado. De este modo, la mediación tecnológica trae consigo una multiplicidad de relaciones que operan a su alrededor y que van más allá de los aparatos concretos, configurándose como una preocupación de primera necesidad para el desarrollo adecuado de la educación a distancia.

También en México se ha estudiado la educación superior en tiempos de pandemia. Román (2020) ha señalado, entre otras conclusiones, que docentes y estudiantes — actores directos del proceso formativo— se han visto rebasados en diferentes ámbitos, siendo dos los principales: las condiciones estructurales y sus posibilidades como personas. Las primeras aluden, por ejemplo, a las tecnologías, dispositivos, espacios y conectividad a internet, mientras que las segundas tienen que ver con el ámbito socioemocional, nuevas formas de aprender, la organización, la comunicación y las competencias digitales. Tanto docentes como estudiantes se encontrarían en un estado de aprendizaje y ruptura en que advierten la necesidad de desarrollar autonomía, autoaprendizaje y competencias socioemocionales. Es decir, se configura un proceso de resocialización en el contexto educacional que implica la interrelación de las condiciones estructurales y las posibilidades como personas de los actores directos del proceso formativo. Para ambos casos, Brasil y México, encontramos similitudes en relación con los diagnósticos, problemas y soluciones que se expresan en mayor o menor medida también en la FACSOC, como puede apreciarse en los malestares referidos anteriormente y en las respuestas que señalaremos a continuación.

Ante la paralización estudiantil en la FACSOC, el profesorado de esta envió una carta por medio de correo electrónico el 28 de abril de 2020, en que se reconoce que el contexto actual afecta los procesos formativos y la vida universitaria en su conjunto. Los docentes señalan, además, que se han estado capacitando en docencia virtual, modificando programas y herramientas asociadas al proceso de enseñanza y adaptando sus condiciones de trabajo en general, con el fin de estar disponibles durante este contexto crítico y ser capaces de participar activamente del proceso formativo del estudiantado. Ante la contingencia, dan cuenta de una modificación de sus expectativas con relación al paso de la docencia cara a cara hacia la docencia a distancia, junto con evidenciar la

adopción de una postura que implica compromiso y flexibilidad. En efecto, el cuerpo docente reconoce que:

“Seguramente seguirán surgiendo nuevas preocupaciones y falencias, algunas podrán encontrar soluciones mientras que otras no tendrán salidas en el corto plazo dentro de lo que la universidad puede abarcar, entre otras cosas, esta pandemia desnuda las brechas preexistentes de nuestra sociedad. Frente a ello queremos manifestar nuestro compromiso de aportar a su proceso formativo con alternativas locales, específicas, caso a caso que puedan seguir apareciendo en el camino” (Profesorado FACSOC 2020).

Ante las demandas estudiantiles, las autoridades de la facultad tomaron medidas que implicaron envíos de *chips* para conectarse a internet y dispositivos como computadores y *tablets*, para que -quienes no contaran con estos- pudieran formar parte de la modalidad de educación a distancia. También surgieron iniciativas a nivel general de la universidad, las que pretendieron abordar problemas de estudiantes con dificultades económicas producto de la pandemia, como -por ejemplo- la postergación del pago de cuotas del arancel de las carreras de la universidad. Estas últimas medidas, sin embargo, en general fueron percibidas como deficientes por el estudiantado, tal como lo reflejaron las revalidaciones consecutivas de la paralización estudiantil.

Ante la revalidación de la paralización por una séptima semana, es destacable el caso del departamento de sociología, que envió una carta el 8 de mayo de 2020 a sus estudiantes, firmada por el director de departamento Rodrigo Asún y el Comité de Docencia. En esta se señala que casi todos los casos de conectividad deficiente han sido resueltos, quedando muy pocos en proceso de resolución. En consecuencia, parecieran haber sido superadas las dificultades de esta índole; sin embargo, también se reconoce que hay problemas que están fuera del alcance del departamento y la facultad para ser debidamente abordados. Señalan, asimismo, como puede apreciarse también en la carta del 28 de abril, que su disposición es manejar la alteración de la docencia con un máximo de flexibilidad. También, dada la extensión de la paralización por tanto tiempo, surge otro punto de interés que se resalta en esta carta y que representa tanto la postura del estamento académico ante la paralización como el discurso institucional del diálogo ante la contingencia:

“Las circunstancias actuales de incertidumbre que produce la paralización significan un estrés adicional al que ya estamos viviendo todos/as en mayor o menor medida, por lo que solicitamos evalúen volver a encontrarnos en el aula (virtual) y en las instancias de diálogo existentes para enfrentar de manera conjunta los antiguos y nuevos problemas que nos desafían” (Asún & Comité Docente de Sociología 2020).

También en otra carta se resalta un aspecto asociado con las condiciones laborales en la facultad. Esta fue enviada el 15 de junio de 2020 por Darío Montero, jefe de carrera de sociología y Rodrigo Asún. Allí señalan que tanto funcionarios como el estamento

académico están haciendo un gran esfuerzo y merecen todo el reconocimiento posible por estar batallando para adaptarse a condiciones laborales muy difíciles.

De este modo, conocemos de manera general algunas de las posturas de los estamentos estudiantil -a partir de la paralización- y académico -en sus respuestas ante la paralización- durante los inicios de la transición hacia una educación a distancia. Esta se caracteriza principalmente por la incertidumbre, la necesidad de flexibilidad y el apoyo entre pares con el fin de abordar la situación contingente que trajo consigo la pandemia.

A mediados de mayo les estudiantes de las distintas carreras de la facultad terminaron las paralizaciones con excepción de Antropología, que finalmente retomó sus actividades académicas a inicios de junio. La diferenciación por carreras se debe a que al principio de la paralización se consideraba un quórum para la facultad en general y luego, más adelante, desde sociología se decidió abandonar la votación y quórum de la facultad y, en su reemplazo, votar y considerar un quórum para la carrera en particular. Les estudiantes de las otras carreras eventualmente optaron por el mismo camino, en parte por el precedente, en parte por la pérdida de peso colectivo con la deserción de sociología y en parte por el desgaste general de la paralización, entre otras posibles razones.

Una vez acabadas las paralizaciones se definió un nuevo calendario académico, pues el semestre estaba recién comenzando, cuando debía estar terminando, según los plazos estipulados inicialmente. Esto implicó que también el calendario académico para el segundo semestre debió ser ajustado.

Finalmente, con una situación más estable, el primer semestre se cerró sin mayores problemas (en contraste con los problemas iniciales) y durante el segundo no se realizaron paralizaciones, es decir, la situación logró estabilizarse y existió una mayor adaptación a la modalidad de educación a distancia basada en las experiencias del primer semestre. Sin embargo, hay que considerar que hubo estudiantes que, entre otras cosas, congelaron sus carreras, *botaron* asignaturas y que no tuvieron ni han tenido experiencias satisfactorias con esta modalidad de educación⁵. De hecho, poco antes del cierre de la presente investigación, a mediados del segundo semestre de 2021, ha habido nuevas paralizaciones, las cuales fueron impulsadas inicialmente por estudiantes de primer y segundo año de las diferentes carreras de la facultad. Estas paralizaciones se

⁵ En las siguientes notas de prensa puede consultarse más información sobre el tema:

<https://www.latercera.com/nacional/noticia/la-crisis-golpea-a-universidades-aumenta-desercion-y-50-mil-deudores-del-cae-piden-apoyo/3MEFLSJALZH4DPWCEZNBREJU4/>

<https://cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/universidades/confech-exige-solucion-estatal-a-la-desercion-universitaria-con-nuevo/2020-09-01/124037.html>

caracterizaron por haber comenzado de manera fragmentada, para luego consolidarse como un solo movimiento a nivel de facultad. Sus demandas se articulan en torno a la necesidad del regreso a una modalidad presencial o híbrida⁶. Así, es relevante conocer las perspectivas tanto de docentes como de estudiantes con relación a la educación a distancia durante una emergencia y todo lo que esta implica, como, por ejemplo, el uso de la tecnología y los modos de relacionarse que esta configura.

Queda claro, entonces, que el cambio y transición de una modalidad de educación presencial hacia una a distancia es un evento absolutamente contingente, para el cual la facultad no estaba preparada —y podría decirse que tampoco las instituciones educativas en general— y que implicó esfuerzos de adaptación importantes por parte de sus integrantes, en tanto quedaron expuestas algunas de las vulnerabilidades del sistema educativo a partir de la materialización de una catástrofe global, lo cual permite hablar, conceptualmente, de una educación remota de emergencia.

Asimismo, en un documento elaborado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en conjunto con Universia Banco Santander (2020), como también a partir del diálogo entre distintos rectores y rectoras de universidades latinoamericanas se reconoce esta contingencia. En efecto, las medidas de distanciamiento social habrían impulsado un proceso de digitalización forzada, la cual requiere de la educación a distancia para garantizar el funcionamiento y la sostenibilidad de las universidades. Además, se caracteriza como un proceso acelerado y precario que constriñe, debido a las anteriores características, la capacidad de planificación, a la vez que dificulta los canales de comunicación efectiva (BID 2020). Es decir, es un proceso de educación a distancia emergente que trae ventajas, desventajas y riesgos, que funciona como respuesta a una emergencia global, que impacta localmente y que, por ende, debe refinarse con el objetivo de que se vuelva un modelo educativo sostenible en el mediano plazo. Esto implica, entre otras cosas, abordar tanto los temas de carácter técnico como la atención de necesidades mentales y emocionales del estudiantado. Es decir, una articulación entre la *high-tech* y el *high-touch* entre la comunidad académica y el estudiantado (BID 2020), que nos permite preguntarnos “¿qué cercanía/distancia es más favorable/perjudicial para el alumno, la física o la psicopedagógica?” (García Aretio 2020, p. 22).

Dada la contingencia en general y considerando las especificidades del caso de estudio en particular, cobra importancia la pregunta por los modos en que estudiantes y docentes de la FACSOC han debido adaptarse a las dinámicas de una modalidad de educación a distancia durante la pandemia. Lo anterior se debe a que nos encontramos ante un fenómeno sin precedentes, en el cual la tecnología juega un rol crucial y se vuelve relevante preguntarse

⁶ Puede encontrar más información al respecto en la siguiente publicación de Instagram: <https://www.instagram.com/p/CUWEWtGthNf/>

sobre su papel en las interacciones, al igual que las prácticas, significaciones y valoraciones que llevan a cabo los sujetos sobre estas en el contexto educacional.

La educación a distancia ha operado como una medida para abordar la contingencia de la pandemia. Ha sido una respuesta a las necesidades de continuar con los procesos educacionales ante la imposibilidad de llevarlos a cabo en modalidades presenciales. Si bien la pandemia de coronavirus es un fenómeno completamente novedoso, utilizar y recurrir a la educación a distancia ante fenómenos contingentes que no permiten el desarrollo presencial de las actividades cotidianas, no lo es. No mucho antes de la pandemia, durante el denominado *estallido social* en Chile, que ocurre en octubre del 2019, trece universidades del Consejo de Rectores reforzaron el uso de cursos en línea para cerrar el semestre académico (Said & Labrin 2019). También en Sudáfrica, entre el 2015 y el 2017, hubo protestas estudiantiles que culminaron en el cierre de campus universitarios y consecuentes clases en línea. El estudio de Czerniewicz, Trotter & Haupt (2019) indaga sobre los usos de las tecnologías en este contexto, enfocándose principalmente en la perspectiva del personal académico ante la contingencia. Al respecto señalan que las acciones de los docentes serían mediadas tanto por la tecnología como la política, siendo la educación a distancia una estrategia para abordar la contingencia. Volviendo a Chile y a la pandemia, sin embargo, es pertinente destacar un estudio publicado en octubre de 2020 por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, la Red EduGlobal y con apoyo de la Oficina Regional de UNESCO para América Latina, el cual refiere a los modos en que los docentes de distintos establecimientos escolares han debido adaptarse al contexto de pandemia para continuar con sus prácticas pedagógicas. Se destaca, entre otras cosas, que los docentes “han buscado perfeccionarse en el uso de plataformas, TIC’s y herramientas digitales en función de poder conectarse con sus estudiantes y han extendido su conocimiento y manejo a una diversidad de herramientas tecnológicas que les han sido útiles para enfrentar las situaciones actuales de la educación a distancia.” (p. 27). La necesidad de perfeccionarse en estos ámbitos asociados a la tecnología ante la contingencia sin duda aplica, también, al espacio universitario, no solo para los docentes, sino que para la comunidad en general, pues es la institución completa la que ha debido adaptarse al contexto de pandemia y la que ha debido incorporar artefactos tecnológicos a las prácticas cotidianas. En particular se indaga sobre las perspectivas de estudiantes y docentes durante la contingencia, junto con el rol que adquiere la tecnología durante este proceso de adaptación y emergencia en contextos educacionales.

En este sentido, nos encontramos observando procesos de adaptación en las dinámicas de la FACSOC asociadas al contexto educacional, principalmente mediadas por plataformas digitales y que son producto de la pandemia global. Estas plataformas inciden en las

prácticas cotidianas de quienes conforman la facultad y configuran un mundo social digno de nuestra atención, pues tan solo en el pregrado, como puede observarse en el catálogo de cursos de la facultad, existe una oferta de alrededor de 226 cursos para el primer semestre y 215 cursos para el segundo semestre del año 2020. De este modo comprendemos que, considerando todos estos cursos, la cantidad de interacciones con y a través de plataformas digitales para el desarrollo de la educación a distancia son bastante numerosas. Estas forman parte fundamental de las prácticas educativas, tanto para el estudiantado como para el profesorado, configurando un mundo social en el cual ellas cobran tanta relevancia como los actores directos del proceso formativo (estudiantes y docentes), por lo que indagar sobre usos, prácticas, valoraciones y significaciones es sumamente relevante.

2.- Relevancia

Actualmente la pandemia global de coronavirus es un fenómeno absolutamente contingente y, sin duda, de gran interés sociológico. Las cuarentenas y el distanciamiento social han transformado la vida cotidiana y nuestras formas de relacionarnos, por lo que profundizar sobre un caso de estudio asociado al ámbito educacional y los modos en que se ha desarrollado la educación a distancia parece de suma relevancia para saber cómo se está llevando a cabo, de qué modo se sostiene, si está otorgando resultados satisfactorios para la comunidad educativa en general, y qué podría mejorar considerando las experiencias recientes sobre el desarrollo de la educación a distancia en la universidad durante el contexto de pandemia.

Por otra parte, el rol de las plataformas digitales como mediadoras y facilitadoras del desarrollo de actividades en línea, capaces de trascender los límites físicos establecidos por las cuarentenas y el confinamiento propios del contexto de pandemia global, cobran gran relevancia. En efecto, actualmente son estas las que sostienen, en gran medida, los mundos sociales y la vida cotidiana de las personas. En el caso de la FACSOC, por ejemplo, es probable que la educación a distancia no podría ser sostenida sin plataformas de video conferencia o de correo electrónico, por lo que indagar sobre este tipo de plataformas, sus roles concretos en las interacciones y los modos en que la comunidad las utiliza, las significa y las valora -dado el contexto de pandemia- permite comprender cómo se configuran estos mundos sociales y, además, permite profundizar en temáticas asociadas a los modos en que las transformaciones tecnológicas inciden en la sociedad, se imbrican en ella e interactúan íntimamente, por ejemplo, en las relaciones entre personas y objetos en un mismo plano, adquiriendo los segundos tanta relevancia como las primeras. En este caso, es posible indagar sobre el rol y los usos de la tecnología como herramienta para abordar la contingencia de la pandemia en contextos educacionales.

Además, dado que se trata de un caso de estudio particular, es posible que la presente investigación sea replicable, es decir, aplicable a otros casos. Por ejemplo, podría replicarse en otras facultades de la misma universidad, otras facultades de otras universidades o, incluso, otras organizaciones e instituciones que hayan debido transitar hacia modalidades a distancia para llevar a cabo sus actividades, ciertamente, adaptando las herramientas propiciadas por la presente investigación y considerando los grupos de interés apropiados, según corresponda al caso.

Finalmente, desde una perspectiva de derechos sociales y políticas públicas, una investigación de este tipo permite tener antecedentes sobre prácticas, necesidades y dificultades asociadas al ámbito educacional cuando este se traslada drásticamente y apresuradamente de una modalidad presencial hacia una a distancia. En este sentido, se hace posible reconocer qué elementos son necesarios para llevar a cabo buenas prácticas educacionales en estos contextos, cuáles son algunas de las dificultades asociadas a esta modalidad y cuáles son dinámicas sostenibles a largo plazo para llevar a cabo estas prácticas. A partir de lo anterior es posible preguntarse por el uso del tiempo en relación a la jornada educativa y sus actividades asociadas, al igual que para las jornadas laborales asociadas al ámbito educacional y sus especificidades durante el contexto de pandemia, junto con la importancia de internet como herramienta sostenedora de estas prácticas; es decir, la consideración de internet como una tecnología básica universal, que debe ser garantizada para sostener un modelo educativo a distancia en particular y la vida cotidiana contemporánea post Covid-19 en general. Todas estas consideraciones son susceptibles de ser abordadas en discusiones sobre políticas públicas, presentándose como antecedentes relevantes para su planificación, implementación y evaluación.

3.- Pregunta de investigación

¿Cuáles son las significaciones y valoraciones de estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (FACSO) sobre el uso de plataformas digitales en contextos educacionales durante la pandemia global de Covid-19?

4.- Objetivos General y Específicos

4.1.- Objetivo General

Describir y caracterizar las significaciones y valoraciones de estudiantes y docentes de la FACSO sobre el uso de plataformas digitales en contextos educacionales durante la pandemia global de Covid-19.

4.2.- Objetivos Específicos

Describir y caracterizar las significaciones y valoraciones de estudiantes de la FACSO sobre el uso de plataformas digitales en contextos educacionales durante la pandemia global de Covid-19.

Describir y caracterizar las significaciones y valoraciones de docentes de la FACSO sobre el uso de plataformas digitales en contextos educacionales durante la pandemia global de Covid-19.

Comparar y contrastar las significaciones y valoraciones de estudiantes y docentes de la FACSO sobre el uso de plataformas digitales en contextos educacionales durante la pandemia global de Covid-19.

5.- Marco Teórico⁷

5.1.- Sobre la Educación a Distancia (EaD)

“Con Internet, la medicina se hace de otra manera, también el comercio, la comunicación, cualquier tipo de trabajo o actividad. Sería impensable que nos mantuviéramos inmóviles respecto a la educación.” (García Aretio 2020, p. 26)

A lo largo del presente texto se ha optado por utilizar los conceptos de educación a distancia (EaD) y educación remota de emergencia (ERdE) para referirse a la modalidad de educación no presencial que ha debido adoptarse debido a la pandemia global de Covid-19. Lo anterior no es trivial, pues existen muchas formas de referirse a dinámicas de educación no presencial. A continuación, se presenta una figura elaborada por García Aretio (2020) sobre el *bosque semántico* de denominaciones en torno a la educación no presencial:

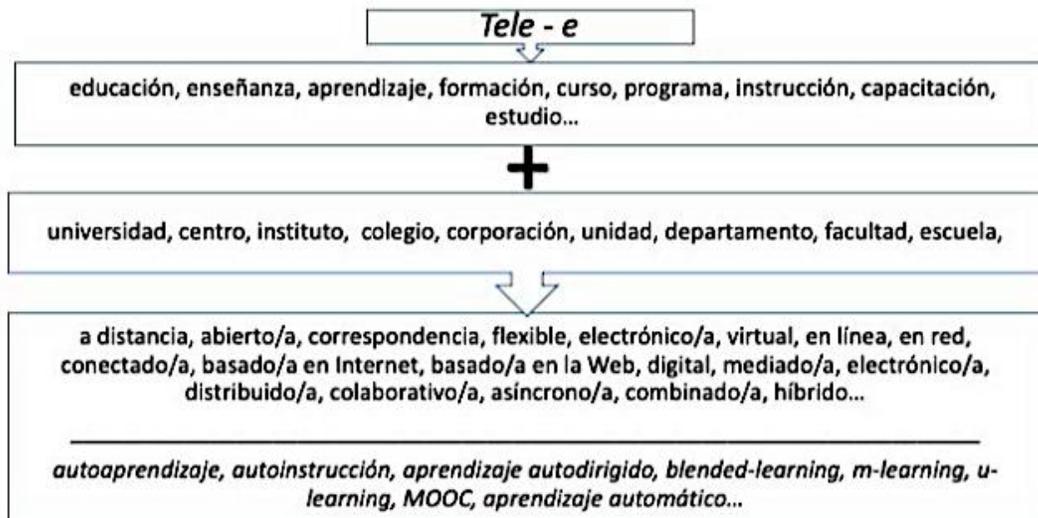


Figura 1: Denominaciones en torno a la educación no presencial. Elaborado por García Aretio (2020, p. 14)

⁷ Más que un estado del arte, el presente apartado presenta un marco de referencia por medio del cual se interpreta el mundo social investigado. En este sentido, se pretende construir una maraña teórica que facilite la comprensión del fenómeno. Esto se debe, en parte, a que no existía mucha información sobre el fenómeno cuando inició el proceso de investigación y, por otra parte, también se hizo referencia a investigaciones actuales que se asemejan a la presente investigación como antecedentes en el apartado anterior.

Estas denominaciones implican una separación física entre la persona que educa y la persona que es educada durante gran parte del proceso educativo que llevan a cabo en conjunto y en la que se comunican a través de una mediación tecnológica determinada (García Aretio 2020). Optar por el concepto de EaD por sobre estas otras denominaciones trae la ventaja de que sus componentes *educación* y *a distancia* no excluyen ninguna de estas otras denominaciones, pues este concepto permite incluir prácticamente la mayoría (sino todas) de las otras formas y denominaciones que refieren a la educación no presencial (García Aretio 2020). Lo relevante es destacar que en todas las denominaciones susceptibles de ser agrupadas por el término EaD se pretende “generar educación, propuestas sistemáticas, intencionales y planificadas con la finalidad de lograr aprendizajes valiosos y la inserción social del sujeto destinatario del proceso” (García Aretio 2020, p. 25). Sus características mínimas son la separación física de docentes y estudiantes, la posibilidad de estudio independiente, el soporte de una organización o institución capaz de acreditar los aprendizajes, y la comunicación e interacción (diálogo) mediadas entre estudiantes y docentes entre sí y con los contenidos y recursos tecnológicos (García Aretio 2020, p. 24). En síntesis:

“La denominación de EaD será plenamente abarcadora de todo tipo de situaciones, siempre que la consideremos como un *diálogo didáctico mediado* entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en un espacio diferente al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal” (García Aretio 2001 en García Aretio 2020, p. 26)

En relación con los usos de la tecnología en la educación, términos como “en línea”, “digital”, “virtual”, entre otros, son propuestas que aplican tanto para la educación presencial como para la EaD, siendo esta, sin embargo, un posible complemento en la primera y una necesidad en la segunda, un requisito, pues la EaD depende de la tecnología. La tecnología actúa como mediadora en las relaciones educativas y, por tanto, su rol es fundamental, posee tanta importancia como docentes y estudiantes. En términos semánticos, entonces, hablar de EaD en línea, EaD digital, EaD virtual, entre otros, podría ser lo más apropiado, conservando las raíces más relevantes que son *educación* y *a distancia* (García Aretio 2020).

5.2.- Educación Remota de Emergencia (ERdE)

Si bien el concepto de educación a distancia es pertinente para describir la situación actual en términos generales, se vuelve necesario pesquisar sobre algunas particularidades de la EaD en tiempos de Covid-19. El concepto que cada vez se ha vuelto más hegemónico para describir la situación de EaD actual es el de educación remota de emergencia (ERdE). Lo anterior se debe a la distinción entre una EaD planificada y una EaD que se construye sobre la marcha para afrontar una crisis. Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020, p. 17) publicaron uno de los primeros artículos sobre este tema. En este señalan que la amenaza de COVID-19 ha presentado desafíos únicos para las instituciones de educación superior, pues se pide a todas las partes involucradas (estudiantes, docentes y personal) que hagan cosas extraordinarias en relación con la impartición de cursos y el aprendizaje, es decir, estar a la altura de una situación que no tiene precedentes. Sostienen que, si bien esta situación es estresante, cuando termine, las instituciones surgirán con la oportunidad de evaluar qué tan bien pudieron implementar ERdE para mantener la continuidad de la instrucción. Al momento de desarrollar estas evaluaciones se vuelve importante evitar la tentación de equiparar la ERdE con el aprendizaje en línea (EaD). Es por esto, que con una planificación cuidadosa, el personal de cada campus puede evaluar sus esfuerzos, lo que permite a las partes involucradas resaltar las fortalezas e identificar las debilidades con el fin de contar con una mejor preparación para las necesidades futuras de implementar ERdE (Hodges, et.al 2020, p. 17).

A diferencia de las experiencias que se planifican desde el principio y están diseñadas para estar en línea, la enseñanza remota de emergencia es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo, que debe adoptarse debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que, de otro modo, se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos, y que volverán a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya remitido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo sólido, sino, más bien, proporcionar acceso temporal a la instrucción y los apoyos educativos de una manera que sea rápida de configurar y que esté disponible de manera confiable durante una emergencia o crisis (Hodges, et.al 2020, p. 9).

Una de las principales preocupaciones al llevar a cabo ERdE es que, ante la urgencia y necesidad de adaptar los programas rápidamente, puede disminuir la calidad de los cursos impartidos. El desarrollo de un curso completo puede llevar meses si se realiza correctamente. La necesidad de *ponerlo en línea* está en directa contradicción con el tiempo y el esfuerzo que normalmente se dedican a desarrollar un curso de calidad. Así, los cursos en línea creados de esta manera no deben confundirse con soluciones a largo

plazo, sino que deben aceptarse como una solución temporal a un problema inmediato. Es de especial preocupación el grado en el que la accesibilidad de los materiales de aprendizaje podría no abordarse durante la ERdE, situación que se expresó en las paralizaciones de la FACSOC, como revisamos anteriormente. Por lo mismo, se ha señalado que esta es solo una de las razones por las que el diseño universal para el aprendizaje (DUA) debería ser parte de todas las discusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los principios del DUA se centran en el diseño de entornos de aprendizaje que sean flexibles, inclusivos y centrados en la y el estudiante para garantizar que todos los estudiantes puedan acceder y aprender de los materiales, actividades y asignaciones del curso (Hodges, et.al 2020, p. 12).

De este modo, la ERdE se concibe como una modalidad temporal, transitoria. La situación puede volverse más y más problemática en la medida que se alarga la emergencia y no se planifica en paralelo una estrategia efectiva de implementación de EaD que permita superar la situación de emergencia. Es por esto, que muchas veces se hace más presente una sensación de malestar y fatiga en docentes y estudiantes, pues, como se explora en los resultados, estar dos años en una emergencia aparentemente transitoria se vuelve agobiante.

El aprendizaje en línea efectivo es el resultado de un cuidadoso diseño y planificación de la instrucción, utilizando un modelo sistemático para el diseño y el desarrollo. El proceso de diseño y la consideración cuidadosa de diferentes decisiones de diseño tienen un impacto en la calidad de la instrucción. Y es este cuidadoso proceso de diseño el que estará ausente en la mayoría de los casos en estos turnos de emergencia (Hodges, et.al 2020, p. 5).

La investigación sobre tipos de interacción, que incluye estudiante-contenido, estudiante-estudiante y estudiante-docente, es uno de los cuerpos de investigación más sólidos en el aprendizaje en línea. En resumen, muestra que la presencia de cada uno de estos tipos de interacción, cuando se integra de manera significativa, aumenta los resultados del aprendizaje. Por lo tanto, una planificación cuidadosa para el aprendizaje en línea incluye no solo identificar el contenido a cubrir, sino también prestar atención a cómo apoyará los diferentes tipos de interacciones que son importantes para el proceso de aprendizaje. Este enfoque reconoce el aprendizaje como un proceso social y cognitivo, no simplemente como una cuestión de transmisión de información (Hodges, et.al 2020, p. 8); asimismo, tampoco se trata de una *traducción* efectiva de la modalidad presencial en un medio diferente, en tanto se debe considerar activamente el o los artefactos y plataformas que median la interacción.

En relación con lo anterior y entrando en temas de evaluación curricular, Hodges, et.al (2020, p. 12) han señalado que las instituciones ciertamente querrán realizar evaluaciones de sus esfuerzos de ERdE. Un error común sería comparar un curso presencial con una versión en línea del curso. Este tipo de evaluación, conocido como estudio de comparación de medios, no proporciona ningún valor real. Algunas de las razones señaladas son: primero, que cualquier medio es simplemente una forma de entregar información, y un medio no es inherentemente mejor o peor que cualquier otro medio. Segundo, es necesario comprender mejor los diferentes medios y la forma en que las personas aprenden con ellos al diseñar estudios efectivos. Y tercero, también hay muchas variables aún confusas, incluso en los mejores estudios de comparación de medios, para que los resultados sean válidos y significativos.

Se sostiene, además, que los docentes generalmente sienten una mayor comodidad enseñando en línea en la segunda o tercera iteración de sus cursos en línea (Hodges, et.al 2020, p. 8). Será imposible que todo el personal de la facultad se convierta repentinamente en un cuerpo experto en la enseñanza y el aprendizaje en línea durante la situación actual, en la que los plazos de entrega van desde un solo día hasta unas pocas semanas de preparación. Si bien hay recursos a los que los docentes pueden acudir en busca de ayuda, la escala de cambio que se requiere actualmente en muchos campus hará hincapié en los sistemas que proporcionan esos recursos y muy probablemente sobrepasarán sus capacidades. Muchas de las experiencias de aprendizaje en línea que los instructores podrán ofrecer a sus estudiantes no tendrán todas las funciones ni estarán necesariamente bien planificadas, y existe una alta probabilidad de implementación subóptima. De todos modos, es importante reconocer que todos harán lo mejor que puedan, tratando de llevar solo lo esencial con ellos mientras hacen una carrera loca durante la emergencia. Por lo tanto, la distinción es importante entre el tipo normal y cotidiano de instrucción en línea efectiva y lo que estamos haciendo apresuradamente con recursos mínimos y poco tiempo: la enseñanza remota de emergencia (Hodges, et.al 2020, p. 9).

5.3.- Sociedad del Riesgo

En Chile, en un periodo muy breve de tiempo, se pasó del denominado *estallido social* a la pandemia global de coronavirus. Sin duda, ha sido un periodo de gran incertidumbre que ha requerido de flexibilidad y cambios. En sus inicios estos fenómenos parecieran haber sido impredecibles, inesperados o inexplicables en el momento de su irrupción; sin embargo, cuando se observan de manera más profunda, parecieran encontrarse antecedentes y/o explicaciones que, incluso, anticipan estos fenómenos, demostrándose esperable o razonable su irrupción. La pregunta pasa a ser, más bien, cuándo y con qué magnitud se presentarán. La actual pandemia, por ejemplo, se encontraba bastante anticipada por el sistema científico, pues estas son, en gran medida, resultado de la acción humana (Sanahuja 2020a). Por una parte, se relacionan con la interacción humana con otros animales no-humanos y sus ecosistemas, pues las presiones ecológicas (i.e. deforestación, destrucción de hábitats, cambio climático) ejercidas por los humanos exponen cada vez más a las poblaciones humanas a patógenos como el Covid-19 (Quammen 2012 en Sanahuja 2020a). Por otra parte, dado que nos encontramos en un mundo globalizado, la hiperconectividad mundial hace posible que en 36 horas un patógeno de la vuelta al mundo, considerando tanto los desplazamientos humanos como la densidad de población y el hacinamiento en zonas urbanas (Global Risks Report 2019 en Sanahuja 2020a). Vista de este modo, la actual pandemia global de Covid-19 puede ser comprendida fácilmente a partir del concepto elaborado por Beck (1986) de *sociedad del riesgo*. Esto es relevante no solo para comprender la situación actual, sino que también para abordar el rol de la tecnología en la sociedad del riesgo. Adherirse a la perspectiva de la sociedad del riesgo implica comprender que vivimos en un mundo globalizado y que este proceso de globalización se encuentra asociado a un riesgo. Este riesgo no es causado por la naturaleza, sino que por la acción humana. Es decir, el riesgo puede comprenderse como la anticipación (previsión y control) de catástrofes impulsadas por la acción humana (Sanahuja 2020a) y un riesgo global es “la anticipación de catástrofes globales” (Beck 2008, p. 83 en Sanahuja 2020a, p. 29). Los riesgos globales no asegurables escapan del ámbito del Estado territorial y sus capacidades de gestión —aun cuando también existen sus efectos a escala local—, mas tampoco surgen mecanismos de gobernanza global capaces de hacerse cargo de dicha gestión que sobrepasa lo local, que puedan hacer frente a la incertidumbre inherente a dichos riesgos, minimizar su impacto y mitigar el daño (Sanahuja 2020a y Sanahuja 2020b). Las pandemias, en general, pueden ser consideradas como riesgos globales. El riesgo de una pandemia global era conocido, pero sus consecuencias reales no son asegurables. Lo anterior también se debe a que, en general, se pone un mayor énfasis en las amenazas que las vulnerabilidades, ambos aspectos que pueden considerarse como parte del concepto de riesgo, y que permiten explicar las consecuencias reales y heterogéneas que ha traído la pandemia.

“Las amenazas naturales no afectan a todos por igual. Sus consecuencias desastrosas son proporcionales a la vulnerabilidad de las comunidades y los territorios. (...) Sus riesgos son mayores en tanto haya prácticas ambientales, tecnológicas y urbanísticas que exacerban el problema” (Vargas 2002, p. 10).

En este sentido, los riesgos de desastre se materializan con la expresión real de un potencial destructivo, esto es, la *amenaza*. Mientras que las condiciones de incapacidad o debilidad al momento de reponerse de los efectos de la amenaza se denominan *vulnerabilidad*, la cual determina la intensidad del desastre o, dicho de otra forma, el grado de destrucción de la vida (Vargas 2002).

A continuación, se presenta un cuadro resumen de las propuestas de Vargas (2002) en relación con el concepto de *riesgo de desastre* y sus componentes:

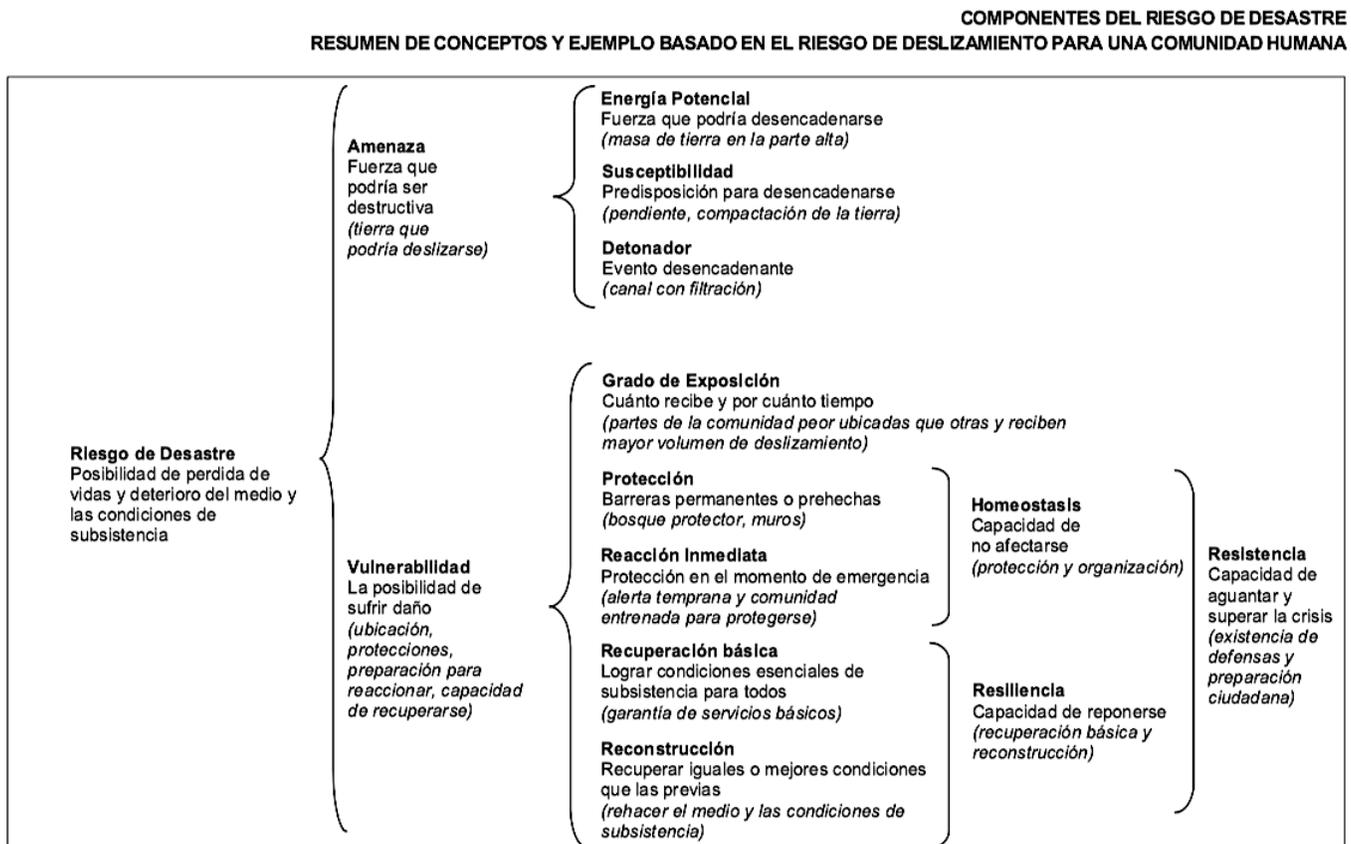


Figura 2: Componentes del Riesgo de Desastre. Resumen de Conceptos. Elaborado por Vargas (2002, p. 18).

Para nuestro caso de estudio en particular, esto significa que los procesos educacionales tuvieron que cambiar de manera apresurada y con pocas garantías, esto es, llevar a cabo la educación en tiempos de desastre y con consecuencias diferenciadas según la vulnerabilidad ante la irrupción de la pandemia (i.e. acceso desigual a dispositivos tecnológicos para llevar a cabo clases a distancia, cambio en la condición económica que impide la continuación adecuada de los estudios, entre otras posibilidades).

En una charla organizada por la Universidad Adolfo Ibáñez (UAI), Chernilo (2020) ha señalado que el mundo contemporáneo se encuentra mediado tecnológicamente, siendo imposible escapar de la esfera tecnológica para resolver los problemas contemporáneos asociados a los riesgos globales. Es por esto, que muchas de las respuestas inmediatas, recuperaciones y reconstrucciones elaboradas a partir de las condiciones establecidas por la pandemia han requerido del uso de la tecnología. Algunas de estas han sido, por ejemplo, el teletrabajo y la educación a distancia. Sin embargo, como se señaló anteriormente para nuestro caso de estudio, la implementación de la EaD trajo consigo problemas y soluciones, por lo que también es pertinente considerar la tecnología tanto como fuente de riesgos (amenaza + vulnerabilidad) como de soluciones en el contexto de la sociedad del riesgo, pues la tecnología también forma parte de la acción humana y, de hecho, es uno de los principales ejemplos de Beck (1986) en relación con la catástrofe ocurrida en Chernóbil el mismo año en que publicó su libro. También, considerando un ejemplo más reciente, puede hacerse referencia al caso de Cambridge Analytica en relación con las elecciones de Estados Unidos del año 2016⁸.

8 Más información sobre este caso puede consultarse en el siguiente enlace: <https://cnnespanol.cnn.com/2018/03/22/que-es-cambridge-analytica-guia-para-entender-el-polemico-caso-del-que-todo-el-mundo-habla/>

5.4.- Sociedad Digital

Reconociendo, entonces, la relación de la sociedad del riesgo con la tecnología y considerando la relevancia que estas cobran para la presente investigación, se hace pertinente profundizar sobre el concepto de sociedad digital e instituciones digitales, para comprender el trasfondo de las plataformas digitales y las consecuentes formas que adoptarán las relaciones de las personas con estas.

En el mismo espíritu que la investigación realizada por Rivera (2019) —cuyo marco conceptual se adecua muy bien a la presente investigación, especialmente en relación con la socialización digital— esta es una investigación sobre la sociedad digital, en la que la mayoría de los procesos se encuentran mediados o influidos de una u otra forma por las tecnologías digitales, siendo para nuestro caso de estudio particular el proceso educativo el que se encuentra mediado por estas tecnologías. En este sentido, se comprende que las plataformas digitales deben ser estudiadas como un nuevo tipo de institución, pues generan procesos de socialización y abren vías particulares de estructuración social, conformándose como agentes clave de la sociedad actual (Rivera 2019). Para el caso de la FACSOC en particular y en relación con los objetivos de investigación, cobra relevancia la perspectiva del “estudio de la socialización digital, entendida como el proceso de interiorización de una serie de valores, prácticas y subjetivaciones que se producen a partir de la participación en entornos digitales” (Rivera 2019, p. 20). En efecto, a partir de la participación en plataformas digitales utilizadas para llevar a cabo la educación a distancia sería posible indagar sobre los procesos de socialización emergentes, que se expresan en las relaciones de los sujetos con las plataformas y a través de ellas, contemplando sus prácticas, usos y valoraciones.

“Por sociedad digital entendemos aquella en la que las tecnologías digitales ejercen una función básica en la mediación de las relaciones y la gestión de los procesos económicos, sociales y políticos” (Rivera 2019, p. 38). Esta mediación, sin embargo, requiere de un entramado institucional bastante complejo que contempla tres niveles, siendo los dos primeros la base y condición de posibilidad del tercero, que es donde se ubican las instituciones digitales (Rivera 2019).

El primer nivel es el más básico y fundamental: la infraestructura de Red. En esta encontramos las empresas de telecomunicaciones que construyen y mantienen infraestructura como cables de internet, empresas proveedoras de internet, organismos internacionales reguladores de los protocolos de conexión, entre otros (Rivera 2019).

El segundo nivel implica a la industria tecnológica que se encarga de producir hardware (dispositivos tecnológicos) y software (sistemas operativos). En este nivel se encuentran

los elementos materiales e informacionales que están a la base de las instituciones digitales e implican a gigantes tecnológicos como Microsoft y Apple al igual que pequeñas empresas y desarrolladores de software libre (Rivera 2019).

En el tercer y último nivel se encuentran las instituciones digitales que ofrecen servicios finales en internet, para lo cual deben servirse de los dos niveles anteriores (Infraestructura y Tecnología). Las instituciones digitales más poderosas como Google, Microsoft y Apple tienden a extenderse por más de un nivel (Rivera 2019).

Internet es un medio que contempla una red abierta de interacciones que opera como entorno comunicativo, requiriendo de las instituciones digitales para dotarse de estructura, contenido y forma dada su gran plasticidad (Rivera 2019). Además, permite desarrollar una multiplicidad de lógicas institucionales e informacionales, siendo las instituciones digitales las que configuran procesos de comunicación digital (Rivera 2019). Las funciones de las instituciones digitales van más allá de la producción de comunicación social, pues configuran espacios de interacción en los cuales dicha comunicación es producida. Por ejemplo, Facebook provee un espacio o infraestructura digital en la cual sus usuarios y usuarias elaboran el contenido y van rellenando la plataforma. Este contenido luego es categorizado con algoritmos y se mercantiliza la atención de las personas usuarias de la plataforma a partir de la venta de publicidad (Rivera 2019).

Además de sus funciones particulares, las instituciones digitales pueden clasificarse según su capacidad de concentración de poder y recursos, abarcando desde los gigantes digitales GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple, Microsoft) hasta individuos particulares que gestionan espacios digitales en que representan una identidad y una comunicación pública⁹ (Rivera 2019).

Las instituciones digitales también pueden clasificarse según el tipo de actividad que desarrollan. Estas pueden ser instituciones de atención o instituciones de consumo. Las primeras ofrecen y/o gestionan servicios asociados a la distribución de información como lo hace Twitter, mientras que las segundas ofrecen sistemas de intercambio de bienes y servicios como lo hace Amazon (Rivera 2019). Las instituciones de consumo gestionan de forma directa el acceso a bienes y servicios, mientras que las de atención tienen que capitalizar la atención para luego rentabilizarla (Rivera 2019). Zoom, por ejemplo, es una plataforma de consumo, pues gestiona el acceso a su servicio de videoconferencia, el cual es pagado por la universidad y que ha sido elegido por encima de otras instituciones que ofrecen y gestionan el mismo tipo de servicio. U-cursos, por otra parte, no es ni una institución de consumo ni una institución de atención, sino que, más bien, es el entorno

⁹ *“Cada uno de estos espacios puede ser considerado en sí mismo una institución digital, en tanto que construye una realidad social a través de la interacción comunicativa” (Rivera 2019, p. 40)*

digital de la universidad y mantiene su infraestructura digital a partir del financiamiento tradicional de la universidad.

Rivera (2019) plantea un esquema de análisis institucional basado en tres dimensiones: 1) material y territorial, 2) política y 3) social o relacional. Para nuestro caso en particular la tercera dimensión es la más relevante, pues se liga directamente a las subjetividades y a la configuración de prácticas determinadas, adquiridas a partir de las interacciones llevadas a cabo en las plataformas digitales. De este modo, “las plataformas digitales también generan procesos de socialización a través de la mediación tecnológica que establecen en las interacciones entre usuarios. Existe, por tanto, una socialización digital que se produce a medida que utilizamos estos sistemas para comunicarnos y establecer relaciones” (Rivera 2019, p. 46).

A estas tres dimensiones Rivera (2019, pp. 223-224) agrega cinco factores de análisis que permiten terminar de operacionalizar el concepto de institución digital:

- I. Diseño y arquitectura funcional: define el modo en que la estructura digital condiciona las relaciones sociales y los procesos de socialización que tienen lugar en ellas. También se ha referido a este factor como “sistema de gobernanza”, en el sentido de que regula de forma indirecta la interacción entre los usuarios.
- II. Tipo de relación entre los usuarios: se refiere al tipo de mediación que ejerce la plataforma, es decir, a la naturaleza del vínculo que habilita.
- III. Modelo de negocio o sostenibilidad económica: mecanismo por el que la plataforma obtiene ingresos para mantener su funcionamiento.
- IV. Sistema de financiación: origen de las inversiones necesarias para el lanzamiento de la institución. Pueden ser económicos, o bien, pueden ser prestados en especie o en forma de trabajo voluntario invertido en el proyecto.
- V. Sistema de gobierno: política de gestión interna de la plataforma, incluye procesos de toma de decisiones, transparencia, estrategias de desarrollo, jerarquía interna y otras cuestiones de funcionamiento (2019, pp. 223-224).

En base a esta operacionalización se hace posible abordar de manera concreta las especificidades de las plataformas digitales -susceptibles de ser consideradas como instituciones digitales- y sus influencias en la subjetivación de las personas que interactúan con y a través de ellas. En nuestro caso particular, las dimensiones I y II son las más relevantes.

5.5.- Teoría del Actor-Red (ANT)

Se han señalado aspectos generales para analizar las distintas plataformas digitales, que cobran gran relevancia en nuestro caso de estudio particular. Sin embargo, falta abordar de manera más específica las particularidades en las relaciones de las subjetividades con los objetos tecnológico-digitales. Estas consideraciones pueden derivar en la adopción de una perspectiva en que humanos y no-humanos se encuentran activamente involucrados en la creación de mundos sociales. La teoría del actor-red (ANT, por sus siglas en inglés) permite considerar las asociaciones entre actantes humanos y no-humanos en las prácticas cotidianas, considerando a ambos en un mismo plano analítico y configurando actantes involucrados en conjuntos que permiten la existencia del actor-red (Adams & Lynn Thompson 2011). Lo anterior resulta bastante útil al indagar sobre los usos, prácticas y relaciones particulares que se mantienen con las plataformas digitales en contexto de pandemia, en este caso para la FACSOC, pues es a partir de estas plataformas que se sostienen las prácticas cotidianas que permiten el desarrollo de las actividades de la facultad y la comunidad que la compone. En este sentido, nos encontramos estudiando una transformación que se caracteriza por un evento disruptivo que fuerza nuevas asociaciones en la red universitaria, lo que implica la irrupción de nuevas prácticas cotidianas en la facultad que se asocian al uso de plataformas digitales durante la pandemia de Covid-19.

Existen algunos estudios elaborados bajo la perspectiva del actor-red que, precisamente, indagan sobre la irrupción de nuevas tecnologías en contextos determinados, o bien, que adoptan un enfoque sociomaterial en su investigación y consecuente explicación sobre un fenómeno determinado. Por ejemplo, se ha estudiado la introducción de TIC's en el área de la salud, destacándose la utilidad de la teoría del actor-red al momento de estudiar ese tipo de fenómenos. Efectivamente, esta teoría permite desafiar nociones preconcebidas sobre la separación entre lo material y lo humano, mientras que permite seguir la tecnología como un actor y trazar sus conexiones con otros actores de manera orgánica, manteniendo el foco analítico en actividades de creación de sentido, negociaciones, diferentes perspectivas de actores y efectos emergentes (Cresswell, Worth & Sheikh 2010). Un caso más específico relacionado a la propuesta anterior es el estudio de Aanestad (2003). En este se indaga sobre la introducción de tecnología multimedia a la sala de cirujías, principalmente con fines educacionales, y se culmina con la descripción del actor-red como proceso en el cual la tecnología multimedia adquiere su rol de actor al introducirse en la red, siendo su capacidad de acción relacional y dinámica, cambiando con las diferentes configuraciones de la red. Así podría estudiarse, por ejemplo, la introducción de las tecnologías de videoconferencia al contexto educacional universitario,

indagando sobre su rol de actor en este contexto y las configuraciones que adopta en la red.

Lo relevante es considerar que la utilización de la teoría del actor-red en estos casos resulta provechosa, dado que permite describir los modos en que se interrelacionan dinámicamente las prácticas preestablecidas de un contexto determinado con la introducción de estas nuevas tecnologías (Aanestad 2003). Para nuestro caso de estudio considerar esto es bastante útil, pues nuevas (y viejas) tecnologías irrumpen en las prácticas educacionales y transforman sus configuraciones.

Por otra parte, en un plano de carácter más bien metodológico, MacLeod, Cameron, Ajjawi, Kits & Tummons (2019) han propuesto acercamientos sociomateriales a los estudios etnográficos, considerando la teoría del actor-red como un enfoque que permite vislumbrar relaciones que muchas veces se dan por sentado o que no se han tematizado lo suficiente. Esto es ejemplificado a partir de investigaciones sobre la educación médica, señalando de qué modo actantes no-humanos, como herramientas —que pueden incluir desde tecnologías de videoconferencia hasta maniquíes o acreditaciones— y espacios (físicos y/o virtuales) utilizados cotidianamente en el campo de la educación médica, influyen en el aprendizaje y la enseñanza de aquella. Es decir, se articula una propuesta que releva la importancia de considerar enfoques sociomateriales en la investigación de fenómenos determinados. Lo anterior sin duda aplica a nuestro caso de estudio; de hecho, es probable que las plataformas de videoconferencia cobren gran relevancia como actante no-humano, incidiendo en la enseñanza y el aprendizaje durante el desarrollo de la EaD. En términos concretos esta perspectiva reconoce que, por medio de la observación, un elemento material realiza o logra *algo importante* (sea esto previsto o no previsto) y que esta realización o logro es digno de ser investigado. Por ejemplo, una pantalla o interfaz de una plataforma de videoconferencia que disuade o fomenta la participación en una conversación grupal dada en contexto de clase (MacLeod, Cameron, Ajjawi, Kits & Tummons 2019). Entre los métodos que proponen MacLeod, Cameron, Ajjawi, Kits & Tummons (2019) para abordar fenómenos de este tipo y la etnografía basada en la ANT en general se encuentran 1) el análisis de documentos y artefactos, 2) la observación y 3) las entrevistas.

También MacLeod, Cameron, Kits & Tummons (2019) estudiaron de modo etnográfico durante tres años la educación médica distribuida por medios de videoconferencia como práctica sociomaterial, señalando —entre otras conclusiones— que la videoconferencia no es una mera reproducción de la clase presencial a través de un medio virtual, sino que, en contraste, generan prácticas distintas tanto voluntaria como involuntariamente. Lo anterior, teniendo en consideración que la clase presencial sobre la que se desarrolló el estudio era transmitida hacia otra sede de la universidad investigada, es decir, no era una

modalidad de educación a distancia completamente digital, sino que una experiencia híbrida en la cual se transmite de una sala presencial de clases a otra. De este modo, si una experiencia que podría fácilmente pensarse como una simple proyección de la clase presencial ya genera prácticas distintas, es de esperarse que una modalidad de EaD completamente digital transforme drásticamente las prácticas cotidianas asociadas a la educación universitaria (de manera intencionada y no intencionada, por cierto), donde — sin duda— un enfoque sociomaterial sería provechoso. Lo anterior implica reconocer la importancia de incluir tecnologías-en-uso significativas como participantes clave en la investigación, al estudiar los espacios de enseñanza y aprendizaje digitalmente potenciados en la actualidad (Adams & Lynn Thompson 2011).

6.- Marco Metodológico

6.1.- Características de la Investigación

La presente investigación es principalmente de carácter cualitativo. Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 358) sostienen que “el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados”. Dados los objetivos de la presente investigación, tanto general como específicos, el enfoque cualitativo es pertinente, ya que se indaga directamente sobre valoraciones, significaciones y prácticas, todas estas comprendidas de modo profundo en base a las perspectivas de la población objetivo.

El tipo de conocimiento a alcanzar es de carácter exploratorio y descriptivo. En Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 96) se señala que “una investigación puede caracterizarse como exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa, pero no situarse únicamente como tal, siendo posible que, aunque un estudio sea en esencia exploratorio, contenga elementos descriptivos” (lo que ocurre en nuestro caso). En este sentido, se pretende contar con un primer acercamiento al fenómeno para después describir de manera precisa sus dimensiones, pues “tal y como los estudios exploratorios sirven para descubrir y prefigurar, los descriptivos permiten mostrar con precisión las dimensiones de un fenómeno” (Hernández, Fernández y Baptista 2014, p. 92). En este caso, la acelerada transición a una modalidad de educación a distancia a gran escala, producto de la pandemia global de Covid-19, es un fenómeno novedoso y, por tanto, debemos explorarlo y describirlo como fenómeno contingente y emergente.

El tipo de lugar y de los recursos de donde se obtiene la información es de carácter mixto, pues se levanta información de campo para cumplir con los objetivos de investigación,

pero, además, se cuenta con información documental disponible en la FACSOS sobre el fenómeno, con el fin de complementar los análisis que surgen del trabajo de campo. El trabajo de campo permite abordar las especificidades de los objetivos de investigación en profundidad, permitiendo así que el investigador trabaje de manera cercana con la población objetivo y tenga la flexibilidad para adaptarse según las condiciones que encuentre (Hine 2000).

La población objetivo del estudio implica a estudiantes y docentes de la FACSOS, siendo su pertenencia a uno de estos grupos el criterio fundamental de selección. En Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 390) se ha señalado que “en ocasiones, una misma investigación requiere de una estrategia de muestreo mixta que combine varios tipos de muestra”. Para el presente estudio se emplean muestras de casos tipo, pues el objetivo es analizar valores, experiencias y significados de un grupo social, en este caso estudiantes y docentes de la FACSOS, siendo relevante la riqueza, profundidad y calidad de la información y no la cantidad ni la estandarización (Hernández, Fernández y Baptista 2014). Al muestreo de casos tipo agregamos las *muestras por conveniencia*, las cuales “están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (Battaglia 2008a en Hernández, Fernández y Baptista 2014, p. 390). Se cuenta con acceso a listas de correo electrónico institucionales de la FACSOS, al igual que acceso a otras plataformas institucionales y, por medio de estas, es posible acceder a la muestra del presente estudio; sin embargo, en caso de requerirse más información o no captar suficientes casos en la muestra, esta puede complementarse mediante la estrategia de muestreo por *bola de nieve* para acceder a más casos, siempre teniendo en cuenta el criterio de *saturación* al seleccionar (o no) más casos para la muestra.

El tipo de técnicas de investigación utilizadas son principalmente entrevistas en profundidad, en el marco de una etnografía digital. Se ha sostenido que el propósito de la investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente, así como los significados que la dan a dicho comportamiento, sea este realizado en circunstancias comunes o especiales (Caines 2010 y Álvarez-Gayou 2003 en Hernández, Fernández y Baptista 2014, p. 482). En nuestro caso investigamos los significados que se dan a determinados comportamientos en una circunstancia especial, que poco a poco se vuelve común. En la etnografía digital, sin embargo, a menudo nos encontramos en contacto mediado con los participantes más que en presencia directa (Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis & Tacchi 2016, p. 21). Para la presente investigación esto cumple un doble propósito, pues, por una parte, se condice con una de las premisas planteadas por Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis & Tacchi (2016) sobre la etnografía digital, en que se manifiesta un interés de estudiar cómo lo digital se ha convertido en parte del mundo material, sensorial y social que habitamos, y cuáles son las implicaciones para la práctica de la investigación etnográfica. Por otra parte, dadas las

condiciones de distanciamiento físico y movilidad reducida, en el contexto actual de pandemia, es difícil investigar de modo presencial. En este sentido, realizar una investigación sin necesidad de la presencia física es una ventaja y las herramientas que aporta la etnografía digital permiten la adecuada realización de ella.

Hine (2000, p. 82) ha señalado que “la etnografía virtual¹⁰ se adapta al propósito, práctico y real, de explorar las relaciones en las interacciones mediadas”. Esto se condice bastante bien con la presente investigación dado que, efectivamente, se indaga sobre interacciones mediadas y las significaciones y prácticas que surgen de ellas. Este método de investigación implica una intensa inmersión personal en la interacción mediada, donde el compromiso de quien investiga con el *medio* se presenta como una valiosa fuente de reflexión, haciéndose relevante tanto las interacciones con informantes a través de la tecnología como las interacciones entre quien realiza la etnografía con la tecnología (Hine 2000). Así, “la conformación de un objeto etnográfico, en tanto esté posibilitada por tecnologías accesibles, es la etnografía *en lo virtual, de lo virtual, y a través de lo virtual*” (Hine 2000, p. 82).

En el marco de la etnografía digital pueden ser pertinentes otras técnicas específicas como, por ejemplo, las entrevistas (para profundizar sobre información de interés), los grupos de enfoque (para comprender significados grupales¹¹) y los cuestionarios (para que una mayor cantidad de personas puedan aportar sus opiniones sobre elementos específicos).

6.2.- Operacionalización

En el marco teórico se desarrollaron los conceptos de Educación a Distancia (EaD), Educación Remota de Emergencia (EdRE) y Plataformas Digitales, las cuales fueron operacionalizadas en dicho apartado y se conciben como parte integral de la sociedad digital, la cual se definió como “aquella en la que las tecnologías digitales ejercen una función básica en la mediación de las relaciones y la gestión de los procesos económicos, sociales y políticos” (Rivera 2019, p. 38). Se señaló, también, que la EaD se entiende como un *diálogo didáctico mediado* entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en un espacio diferente al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal “(García Aretio 2001 en García Aretio 2020, p. 26). Se comprende, por tanto, que las interacciones mediadas por plataformas digitales en contextos

10 En la presente investigación se opta por el concepto de etnografía digital por sobre el de etnografía virtual u otras denominaciones, puesto que lo virtual se contrapone a lo real y, como bien sabemos, las experiencias de los sujetos en entornos digitales son, sin duda, reales, solo que ocurren en o se encuentran mediadas por un medio o tecnología digital.

11 “En los grupos de enfoque existe un interés por parte del investigador por cómo los individuos forman un esquema o perspectiva de un problema a través de la interacción” (Hernández, Fernández y Baptista 2014, p. 408).

educacionales son, por una parte, la expresión de la sociedad digital en el contexto educativo y, por otra, la base fundamental de la EaD. El concepto de mediación cobra relevancia, no solo para comprender la EaD, sino que también para comprender las relaciones concretas de las personas con las plataformas digitales, pues estas últimas, en su rol mediador, son tan relevantes como docentes y estudiantes en los contextos educativos. Entonces, por mediación se comprenden las instancias en que actantes humanos requieren de algún actante no-humano para interactuar y relacionarse. Asimismo, una práctica determinada se encontrará mediada en tanto se requiera del actante no-humano para llevarla a cabo. Según Latour (2005) un mediador es todo aquello que transforma, traduce, distorsiona y modifica el significado o los elementos que deben soportar. Su *input* nunca es un buen predictor de su *output*; por lo que hay que tener en cuenta su especificidad cada vez. Asimismo, pueden valer para uno, para nada, para varios, o para el infinito.

En nuestra pregunta y objetivos de investigación nos preguntamos por valoraciones y significaciones sobre los usos de las plataformas digitales. Por usos de las plataformas digitales se comprende una acción que implique a estas plataformas, ya sean concebidas como objetos, herramientas o actantes; y pueden implicar tanto la relación con la plataforma como la relación a través de la plataforma. Cuando hay usos recurrentes o rutinarios (actividad continua) nos encontramos ante prácticas (Hernández, Fernández y Baptista 2014, p. 397). Las personas son capaces de valorar y significar los usos, las prácticas y las relaciones asociadas a las plataformas digitales. Para acceder a dichas valoraciones y significaciones puede preguntarse directamente “¿qué significa para ti?” “¿es una herramienta, chatarra, tu mejor amigo, un pilar fundamental de tu vida...?”, entre otras. Y los juicios que las personas emiten sobre usos, prácticas y relaciones permiten acceder a sus valoraciones sobre estas. En este sentido, las variables son principalmente observacionales y subjetivas, definiéndose en la medida que avanza la investigación.

6.3.- Aplicación

Para estudiar este fenómeno se utilizó la técnica de etnografía digital y colectiva¹², complementando con entrevistas etnográficas. La siguiente investigación, por lo tanto, se inmiscuye etnográficamente en las clases digitales, primero, a partir de la experiencia personal y, luego, observando sistemáticamente el desarrollo de las clases sincrónicamente, o bien, en su defecto, las grabaciones que de ellas quedan como material secundario. Así, se pudieron identificar las prácticas de estudiantes y docentes en

¹² Como han planteado Jirón, P., & Imilan, W. (2016). La referencia completa puede consultarse en el apartado de bibliografía.

estas plataformas. Además, se entrevistó a estudiantes y docentes para profundizar en los significados que atribuyen a estas prácticas. Estas entrevistas fueron abiertas, pero se guiaron por criterios comunes basados en una pauta de observación¹³, con algunas preguntas pensadas previamente y referidas a las prácticas observadas, pero abiertas a las temáticas que fueran surgiendo dentro de las mismas.

La etnografía digital fue utilizada por dos razones. En primer lugar, a diferencia de la etnografía tradicional, en la etnografía digital nuestro contacto con los participantes es mediado y no hay una presencia directa (Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis & Tacchi 2016, p. 21). Por lo mismo, es una herramienta que “se adapta al propósito, práctico y real, de explorar las relaciones en las interacciones mediadas” (Hine 2000, p. 82). Esto es funcional para estudiar, tal como sostiene Pink et. al (2016), cómo lo digital se ha convertido en parte del mundo material, sensorial y social que habitamos, y cuáles son las implicancias para la práctica de la investigación etnográfica. En consecuencia, este método implica una intensa inmersión personal en la interacción mediada, donde el compromiso de quien investiga con el *medio* se presenta como una valiosa fuente de reflexión.

Por otro lado, esta etnografía presenta un componente de carácter colectivo. En la presente investigación se colaboró con otros tres estudiantes de la carrera de Sociología: Antonia Atria, Francisco Rodríguez y Salvador Urriola, en el marco del curso electivo de Etnografía de la carrera de Sociología, dictado por la profesora Andrea Roca. Con ellos se trabajó la dimensión del primer objetivo específico: el estudiantado. Se discutieron colectivamente los hallazgos de las entrevistas y las observaciones de clases, siempre manteniendo en cuenta que todos también somos estudiantes que han experimentado tres semestres de educación remota. Es decir, como investigadora e investigadores, somos también parte de los estudiantes que han tenido que experimentar la docencia online, por lo que existe una cercanía a la temática, resultado de la propia experiencia. Este hecho podría ser un sesgo, pues podríamos interpretar los significados y valoraciones desde nuestra interacción con las plataformas digitales, o bien, como una ventaja, en el sentido de que podemos incorporar más rápidamente el punto de vista “nativo”. Es por esto que, en el marco de la propuesta de etnografía colectiva, el equipo etnográfico trabajó con una pauta de observación común¹⁴, con el fin de controlar la variabilidad en los énfasis de observación que cada uno aplica. El proceso de investigación implicó la observación de ciertos casos tipo (descritos a continuación), buscando cubrir un amplio espectro de variabilidad de estos. Luego, se discutieron los resultados de la observación en conjunto, destacando las observaciones relevantes. De esta forma, la etnografía, tanto digital como colectiva, permitió observar las prácticas de los estudiantes en las plataformas de docencia remota, junto con identificar los nudos críticos respecto a su

13 Véase el Anexo 1.

14 La cual se encuentra en el anexo 1.

comparación con la docencia presencial. La segunda y tercera parte, es decir, la de docentes y comparación-contraste, es de carácter individual y siguió los mismos pasos que la primera parte, salvo la discusión colectiva.

En cuanto a la muestra, se estableció una muestra de casos típicos, estableciendo estos mediante dos criterios de variabilidad significativos. El primero se refiere a la variabilidad de carreras disponibles en la FACSO. Las distintas carreras se caracterizan por diferentes formas de ejercerse y, por lo mismo, formas de aprendizaje. En ese sentido, algunas pueden ser concebidas como carreras más *teóricas* y otras más *prácticas* y, por lo mismo, su adaptación a la docencia remota puede ocurrir de distintas maneras, con distintos grados de efectividad. El segundo se refiere a la antigüedad en los estudios. Los estudiantes entrevistados y las clases observadas se dividen en dos grupos: por un lado, estudiantes de tercer, cuarto o quinto año y, por otro lado, estudiantes de primer o segundo año. De esta forma, el primer grupo experimentó la docencia universitaria presencial, mientras el segundo la ha experimentado, al menos en la FACSO, por primera vez. Esto es relevante para identificar si la mediación que se mencionó antes tiene, efectivamente, un efecto en las prácticas y valoraciones. En lo que respecta a docentes, el principal criterio es la carrera en que dicten sus clases. Tanto para las entrevistas de docentes como de estudiantes se emplea el criterio de paridad de género. La selección de clases agrupa asignaturas impartidas con diversas metodologías y cantidad de estudiantes, siendo la mayoría obligatorias o relevantes en las mallas curriculares, pues se consultó a algunos estudiantes cuáles pensaban que eran las asignaturas más importantes en su formación y, desde ese antecedente, se estableció contacto con los docentes de dichos cursos, en la medida de lo posible. Posteriormente se informaba a los estudiantes que se realizaba la observación y debían consentir. La presente investigación fue presentada ante la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) de FACSO y al Consejo de Escuela de Pregrado de FACSO antes de comenzar con las entrevistas y observaciones, ocupando un rol parecido al de un comité de ética y siendo eventualmente aprobada por ambas unidades. La idea, sin duda, es no pasar a llevar a nadie en el proceso de investigación, por lo que se tomaron todas las precauciones y consideraciones éticas pertinentes.

El corpus final se compone de diez entrevistas a estudiantes, diez entrevistas a docentes y diez observaciones de clases; en todos los casos fueron dos de cada carrera. Las entrevistas y las observaciones se llevaron a cabo, principalmente, durante el mes de junio y las primeras semanas de julio del año 2021. Sin embargo, una pequeña cantidad complementaria de estas se desarrolló entre agosto y noviembre de 2021.

7.- Principales Hallazgos

7.1.- Estudiantes

En el presente apartado se ha optado por profundizar en dos grandes dimensiones: 1) Valoraciones, percepciones y subjetividades de la educación a distancia, la cual indaga sobre aspectos concretos, de carácter más íntimo, sobre la relación individuo y modalidad remota, que también implica a plataformas, dispositivos, artefactos y lugares; 2) efectos en las relaciones interpersonales, dimensión que permite comprender las alteraciones en las relaciones tanto entre pares como con docentes y con los artefactos tecnológicos mismos que sostienen las interacciones en la educación remota.

Antes de comenzar con el análisis antedicho, es pertinente introducir el mundo social investigado, lo cual se hará a continuación. En condiciones de confinamiento, los estudiantes han experimentado una situación de movilidad reducida, la cual traslada la universidad a sus habitaciones personales o espacios comunes de sus casas. Para conectarse a las clases remotas requieren de un artefacto o dispositivo, comúnmente un computador laptop o celular inteligente (que permite datos móviles), así como una conexión a internet. Las condiciones en que logran conectarse varían: hay quienes cuentan con artefactos propios, mientras que otros deben compartirlos, o bien, dependen de los beneficios de la universidad para acceder a ellos. Por otra parte, hay quienes se dedican principalmente al estudio, mientras que otros también deben trabajar —sea de manera remunerada o no- como ocurre en el caso del trabajo doméstico y de cuidado, por ejemplo. Estudian a través de diversas plataformas y herramientas digitales, a las cuales acceden mediante dispositivos. Las principales son Zoom, U-cursos, WhatsApp y las herramientas de Google, como Gmail y Drive¹⁵.

Los estudiantes se conectan (o no) a sus clases sincrónicas por Zoom, en general, no activan su cámara (si es que tienen) y apagan sus micrófonos. Si tienen preguntas pueden hacerlas utilizando el micrófono, por audio, o bien, mediante un chat incorporado en la plataforma. Además, esta incluye *reacciones*, que en la interfaz se manifiestan como emoticones y que permiten levantar la mano, decir sí, no, reírse e incluso aplaudir digitalmente en la interfaz de la plataforma. Hay diversas modalidades de clase, algunas son una traducción más directa de la cátedra clásica que otras. En las primeras, los docentes ocupan mayor tiempo de la clase en realizar una exposición de los contenidos del curso, lo que tiende a generar pocas intervenciones y posibilidades de interacción por parte de los estudiantes. En las segundas, se privilegian metodologías que incentivan la participación de los estudiantes, por lo que hay más diálogo estudiante-docente y

¹⁵ En el anexo 2 se encuentran descripciones detalladas de estas plataformas.

estudiante-estudiante. La plataforma de Zoom también cuenta con herramientas para este tipo de clases, por ejemplo, permite dividir la sala en grupos pequeños de discusión, permite compartir pantalla e incluso hay una pizarra digital en que pueden escribir todos los participantes de la clase o reunión, como las denomina la plataforma de Zoom. De igual modo, ha sido posible desarrollar clases asincrónicas. En estas el aprendizaje es de carácter más autónomo, pues los contenidos se suben a plataformas como U-cursos y cada estudiante se hace responsable de estar (o no) al día con estos contenidos. También hay cursos que mezclan lo sincrónico con la asincrónico de diversas maneras, configurando modalidades mixtas de educación en términos metodológicos.

En general, el flujo de participantes en las clases sincrónicas a través de Zoom es variable, comienzan con pocos participantes y se van sumando cada vez más a la sala. Este número va disminuyendo hacia el final de la sesión. Suele ser extraño que se conecten todos los estudiantes inscritos en un curso a las clases sincrónicas. Como se señaló anteriormente, si la clase es mayormente asincrónica o mixta en su metodología, todo el material se encuentra en la plataforma U-cursos, el entorno digital de la universidad. Allí hay una casilla de correo para cada curso, al igual que un foro, este último en general no se utiliza mucho, a no ser que esté asociado a evaluaciones de las asignaturas. En U-cursos se suben todas las grabaciones de las clases o cápsulas de contenido para que puedan acceder a ellas los estudiantes que no se pueden conectar sincrónicamente a las sesiones y, también, quienes quieran revisarlas nuevamente, además de su asistencia sincrónica a la sesión. Es en esta plataforma que se entregan las tareas, trabajos y todo tipo de evaluaciones de las asignaturas. Últimamente, estas evaluaciones son en grupos, lo que requiere un esfuerzo de coordinación entre integrantes y más tiempo de conexión en Zoom u otras plataformas de videoconferencia como Google Meets para su realización, siendo WhatsApp la principal plataforma de coordinación estudiantil, pero últimamente la plataforma Discord ha ganado terreno en estos ámbitos. Lo anterior muchas veces se traduce en que la vida de los estudiantes consiste en estar todo el día sentados frente a una pantalla, o bien, muy pendientes de sus dispositivos mediadores.

A medida que avanza el semestre y aumenta tanto la carga académica como el estrés, se conectan cada vez menos estudiantes a las clases, optando por ver las grabaciones que quedan de estas (en el mejor de los casos) y, en general, viéndolas a mayor velocidad en el reproductor de videos, con el fin de *aprovechar mejor su tiempo*. Las clases por Zoom suelen verse, en términos de usuario, como una multiplicidad de cuadraditos negros, resaltando quien dicta la cátedra con su cámara encendida y uno que otro estudiante que se encuentra en condiciones de activar su cámara, al igual que una que otra imagen dentro de los cuadraditos que tenga un estudiante de sí mismo, o bien, una imagen de un meme, ilustración o personaje de animé, entre otras posibilidades. En general, predomina la *vista* de pantalla compartida que presentan meticulosamente los docentes

durante la sesión, perdiéndose de vista a los otros participantes de la sesión y sus cuadraditos personales pasan a un segundo plano. La plataforma misma de Zoom es bastante amigable e intuitiva en su uso, las herramientas y funciones disponibles saltan a la vista de manera relativamente clara y quienes tienen que saber moverse de mejor manera por ellas son los docentes, pues, como estudiante, uno puede conectarse a la sesión a través del enlace que comparten los docentes y dejar el Zoom encendido ahí, sin tocar nada más...; lo más importante es recordar desactivar el micrófono y la cámara, prácticas que se han ido sedimentando en el uso recurrente de la plataforma. Muchas veces los docentes son acompañados por una taza de café o té, lo cual no ha cambiado mucho respecto a la presencialidad. Los estudiantes también, solo que muchas veces esta taza se esconde detrás del cuadrado negro, pues no tienen la cámara encendida. A veces el audio se escucha *robótico* porque la conexión es débil o se cae, también se queda pegada la cámara, lo que lleva a incansables repeticiones y a la tediosa necesidad de volver a *enganchar a la audiencia*. La función de chat en la plataforma Zoom, en general, opera con un lenguaje más coloquial y se impone como el principal espacio de interacción estudiante-estudiante en clases catedráticas, es decir, donde no se separa por grupos o presentan los estudiantes, entre otras posibles metodologías. Cuando más participación hay es cuando existen dudas asociadas a evaluaciones y los docentes generan un espacio durante la clase para aquello. Estas son algunas de las características del mundo social sobre el que se indaga a continuación, teniendo en cuenta las dos dimensiones mencionadas al inicio de este apartado.

7.1.a.- Valoraciones, percepciones y subjetividades de la educación a distancia

Dimensión Generacional

La primera distinción relevante que es posible establecer en este apartado es el año que se encuentran cursando los estudiantes, la dimensión generacional. En general, quienes se encuentran en su primer año de carrera en la FACSOC tienen una mejor adecuación a la modalidad remota, cosa que también ocurre, en menor medida, para los estudiantes de segundo año. De cierto modo son nativos de esta modalidad, pues no tienen una experiencia universitaria previa con qué compararla. Una estudiante de segundo año de Sociología, por ejemplo, señala lo siguiente:

“Yo también esperaba, más o menos como una experiencia no tan positiva en forma presencial... entonces no sé si... Igual, por ejemplo, tengo miedo de volver, de ir a presencial, porque voy a perder más tiempo en transporte. Y eso me significa menos tiempo para estudiar y menos tiempo de sueño, por lo tanto, menos rendimiento”.

Por lo mismo, el estudiantado de primero o segundo año está, en cierta medida, más acondicionado a la modalidad remota. Tienen incertidumbre respecto de la modalidad presencial y, de hecho, pueden destacar ventajas de la modalidad remota respecto de la presencial. La estudiante incluso señala que la modalidad presencial podría perjudicar su rendimiento académico debido al tiempo que implicaría transportarse a la facultad. Para otros estudiantes también ha sido una forma de mantenerse ocupados durante la pandemia. Un estudiante de primer año de Psicología señala lo siguiente:

“Y en este caso, por ejemplo, en un contexto de pandemia en donde... bueno, las únicas obligaciones que tengo son las obligaciones de la universidad, igual me hace sentir bien estudiar y todo, me motiva estudiar, me motiva leer las cosas antes de la clase. Primero, porque me da cosas que hacer, segundo, porque estoy aprendiendo y tercero porque siento que estoy armando algo que me va a dar un montón de herramientas a futuro para yo poder llevar una vida feliz”.

El caso de estudiantes de tercer año hacia arriba es distinto, pues tienen puntos de comparación con la experiencia previa. En términos generales, hay un mayor disgusto con la educación a distancia, les resulta agobiante, muchas veces señalan que *ya no quieren más clases online*, extrañan lo presencial y *lo humano*. Se ha vuelto una experiencia solitaria debido a un distanciamiento con sus amistades, en la que ha costado cuidar la salud física y mental —esto último, sin embargo, también ha afectado a estudiantes de 1er y 2do año—. Además, les ha sido complicado cumplir con labores prácticas de los ciclos más avanzados de las carreras; prácticas que requieren de la presencialidad o que han debido transformarse drásticamente producto de la modalidad a distancia, como ha ocurrido en el caso de la carrera de Educación o en Antropología, por ejemplo. En la carrera de Educación tienen muchas prácticas presenciales a lo largo de la carrera, eso ha cambiado bastante; por ejemplo, desde compañeras con prácticas en línea, a compañeras que no han podido poner un pie en el jardín de sus prácticas profesionales. En Antropología la etnografía se vuelve más compleja, también el trabajo de laboratorio y el trabajo arqueológico. Una estudiante de quinto año de Educación señala:

“Yo siento que igual los profes, por los ramos que tuve el año pasado, eran igual como prácticos... estaba la teoría, pero también estaba lo práctico. Los profes igual se las ingeniaban, hacían videos, nos mandaban videos. Cosa que igual no nos quedáramos sin lo práctico. Ellos como que igual ponían todo de su parte, pero igual nos faltó como eso, como lo práctico.... Uno no aprende solamente viendo videos, sino que haciéndolo. Entonces siento que no sé, como que en el contexto que estamos es como la única solución que nos queda, pero tampoco es una solución tan buena. Entonces mmm todos ponemos de nuestra parte como alumnos, como profes, pero como que falta esa conexión de lo presencial, que es totalmente distinto.

Entorno Dual

En términos generales los estudiantes de todos los años reconocen el desgaste que produce el *entorno dual*, donde no solo se junta el estudio y la vida personal en el mismo espacio físico: el hogar, sino que además esta confluencia se produce, muchas veces, en un mismo dispositivo: el computador. Esto desdibuja los límites entre actividades, subyace, por tanto, el dilema de la conciliación estudio-vida personal. La estudiante de segundo año de Sociología lo encarna de la siguiente forma:

“Yo, hasta antes de la cuarentena, ya era una persona con no mucha vida social, parte importante de mi tiempo libre lo usaba en el computador, jugando videojuegos, leyendo... entonces cuando llegó la cuarentena eso igual era como más o menos un problema, porque en el momento de recrearme y descansar estaba en el mismo computador, y eso igual agota como físicamente, estar en la misma posición... también es el tema de que ahí tengo el acceso directo para ir y abrir un juego, entonces los metí todos a una carpeta que se llama NO, ESTUDIA (ríe)... así leo la carpeta cada vez que voy a relajarme.... (...) Entonces como que igual ha sido penca en ese sentido, porque para relajarme, lo que servía para relajarme o que me entretenía, ya no estaba tan... me agotaba en cierto sentido”.

Además, admite y facilita la simultaneidad de estas labores, lo que implica poder realizar ambas de manera eficiente en términos del uso del tiempo, pero muchas veces es en desmedro del proceso de aprendizaje. En relación con lo anterior, el estudiante de primer año de Psicología señala:

“...de repente estoy en clase online, chanto el computador en la cocina y me pongo a lavar los platos mientras estoy ahí escuchando las cosas, no sé po. También la lavadora está en la cocina po, entonces meto la ropa en la lavadora... ese tipo de cosas”.

Se aprecia, entonces, que es posible realizar trabajo doméstico al mismo tiempo que se “está” en la clase. Esta conciliación también se aborda de manera directa con los docentes, pues la *carga académica* ha debido calibrarse a lo largo del proceso de adaptación, como le pasó, por ejemplo, a la estudiante de quinto año de Educación:

“Me pasó que el primer semestre, bueno, en verdad como que varias compañeras, no solo yo... conversando como que nos dimos cuenta que, claro, como que los profes pensaban que por nosotras estar en la casa, no tener que ha... no poder hacer otras cosas [por la cuarentena], pensaban que teníamos como más tiempo y entonces daban muchas lecturas

y casi nadie alcanzaba a leerlas, porque también teníamos más lecturas en otros ramos y nadie las alcanzaba a ver bien... entonces se habló como con los profes al final del primer semestre [para] que se redujera un poco las lecturas, porque teníamos que hacer otras cosas también, a parte de la U. Y ahí como que ellos igual entendieron, como que cada una planteó su situación y ahí ellos como que entendieron un poco que, claro, no era el único ramo que teníamos y que teníamos otra vida a parte de la universidad”.

La conciliación entre estudio y vida personal, sin embargo, también se manifestaba en modalidad presencial, pero de manera diferente al *multitasking* de la pandemia. Un estudiante de tercer año de Sociología lo ejemplifica con el *lúdico campus JGM*:

“Antes en presencial, por ejemplo, en JGM, que es un campus súper lúdico, también se junta el ocio con el trabajo. Pero es distinto, porque en general tú lo reconoces como un espacio mixto. En cambio, cuando estoy encerrado en tu pieza, en tu pieza donde tenía que leer solamente, por lo general, ahora tenía que ir a clases, hacer los trabajos, y no podía juntarte con nadie... se te mezcla, se te mezcla todo. Se desdibujan completamente esas barreras y terminas al final desconcentrándote, o, cuando estoy trabajando, terminas viendo algún video de alguna weá en YouTube, viendo TikToks. Y cuando estoy tratando de relajarte, terminas como chateando sobre el trabajo. Entonces todos esos espacios quedan completamente indefinidos... y es fome po’ wn, es fome, no podía disfrutar, no podía estar en ni una parte tranquilo, no podía estar al final donde estoy... tenía que estar preocupado de dos cosas a la vez: de la dimensión de ti que se quiere relajar y de la dimensión de ti que está completamente preocupada de la universidad”.

Se hace presente un dilema recurrente al discutir sobre lo digital: ¿dónde se está? ¿son dos espacios distintos? ¿cómo se articula lo físico y lo digital en las experiencias cotidianas? Es la preocupación constante que se manifiesta en el trabajo de campo *onlife* durante una etnografía digital: “El campo se caracteriza por ser *onlife*, en tanto que las interacciones de los sujetos siempre se articulan en significados y prácticas que suceden en línea y fuera de línea, lo cual, lleva a tomar en cuenta el ensamblaje de ambos espacios” (Bárcenas y Preza 2019).

Organización

De todos modos, se reconoce que se vuelve cada vez más importante aprender a organizarse. En términos de la disposición a estudiar, se concibe esta *autorregulación* o capacidad de organizarse como un desafío. Ocurre especialmente en el caso de estudiantes que se encuentran en su transición de la escuela hacia la universidad, pero en los estudiantes más avanzados en sus carreras también se ha expresado a partir de un

cambio en sus *ritmos de estudio* y sus prácticas previas. Esto, en general, es lo que culmina en estrés y otros malestares asociados con la salud mental, pero cada situación posee su especificidad. El mismo estudiante de tercer año de Sociología señala:

“Yo encuentro, muy, muy en lo personal, y aquí hago énfasis en eso, encuentro que está como piola, que está como bien balanceado, por lo menos en mi vida. He visto que pa’ mis compañeros no es tan así, que a mis compañeros les afecta mucho más..., poco menos que la universidad les consume la vida po’, les consume el ocio, no pueden dormir..., porque muchas veces en el día viven hacinados con sus familias y de noche tienen que estudiar, entonces también se les desdibuja mucho más a ellos. En mi caso tengo espacios mucho más definidos y como mucho más claros, y trato de ser como consecuente con eso, como consistente con esa decisión. Porque al final si no lo hago, el único que sale perdiendo soy yo. Y en ese sentido ese balance me ha salido bien, me ha salido bien, pero porque tuve que tirar por la borda muchos intereses académicos”.

De este modo, se comprende que se han aplicado distintas estrategias para sobrellevar la educación remota de emergencia. En el caso anterior, se optó por priorizar ciertos ramos e intereses por sobre otros, con el fin de cuidar su salud mental. Hay quienes dejan de ir a las clases, porque las encuentran repetitivas y poco dinámicas, por lo que se preocupan más de las evaluaciones que de la rutina de asistir a clases y el aprendizaje gradual, lo que se facilita por el respaldo grabado de las clases que queda en U-cursos. Todo esto con el fin de conciliar el estudio con la vida personal; así lo ha hecho otro estudiante de tercer año, en este caso de Antropología:

“La verdad es que hace harto, hace como un mes ya que no estoy yendo a las clases, me pasa mucho que estoy tomando muchos ramos [en los] que siento que los profes lo único que hacen es leer el power o mandar un texto pa’ una clase y no se po’, conversar entre los compas ¿cachai?; entonces, como que siento que pa’ mí no es necesario levantarme a las nueve pa’ ir a una clase, si la puedo ver después. También tiene relación con eso, porque muchos ramos de los que estoy haciendo no tienen como una prueba, por decirlo de alguna forma, así como, hay que hacer un trabajo o algo así; entonces, si tengo un trabajo una semana, las clases las veo la misma semana y empiezo a sacar los apuntes, de ahí los meto altiro al trabajo, en vez de, no sé po’, ver las clases. Eso po’, vivo como mucho más en relación con los trabajos, a las horas en que me tengo que juntar con un compañero para hacer un trabajo en grupo, eso realmente. En verdad, como que hago harto en la casa, entonces tengo que preocuparme de ver la comida, por ejemplo, el almuerzo y la once, que son las comidas en las que puedo como apoyar, entonces eso”.

Interacción y retroalimentación en el aula

También se vuelve más difícil autorregularse dentro de las clases, debido a una falta de control de terceros y retroalimentación directa en el aula digital. Por ejemplo, ya hemos señalado que una práctica recurrente es tener la cámara apagada. Muchas veces los estudiantes están en sus piezas con la puerta cerrada —aunque hay quienes están en otros lugares— y se vuelve fácil caer en la tentación de hacer otra cosa mientras se está en la clase; no importa, pues nadie puede verte, nadie sabe lo que estás haciendo y nadie te va a juzgar, solo tú. Esto, además incide en la participación, pues, como señala el estudiante de tercer año de Sociología:

“...es mucho más cómodo quedarte callado y no participar, y no opinar cuando el profe no puede ni verte la cara”.

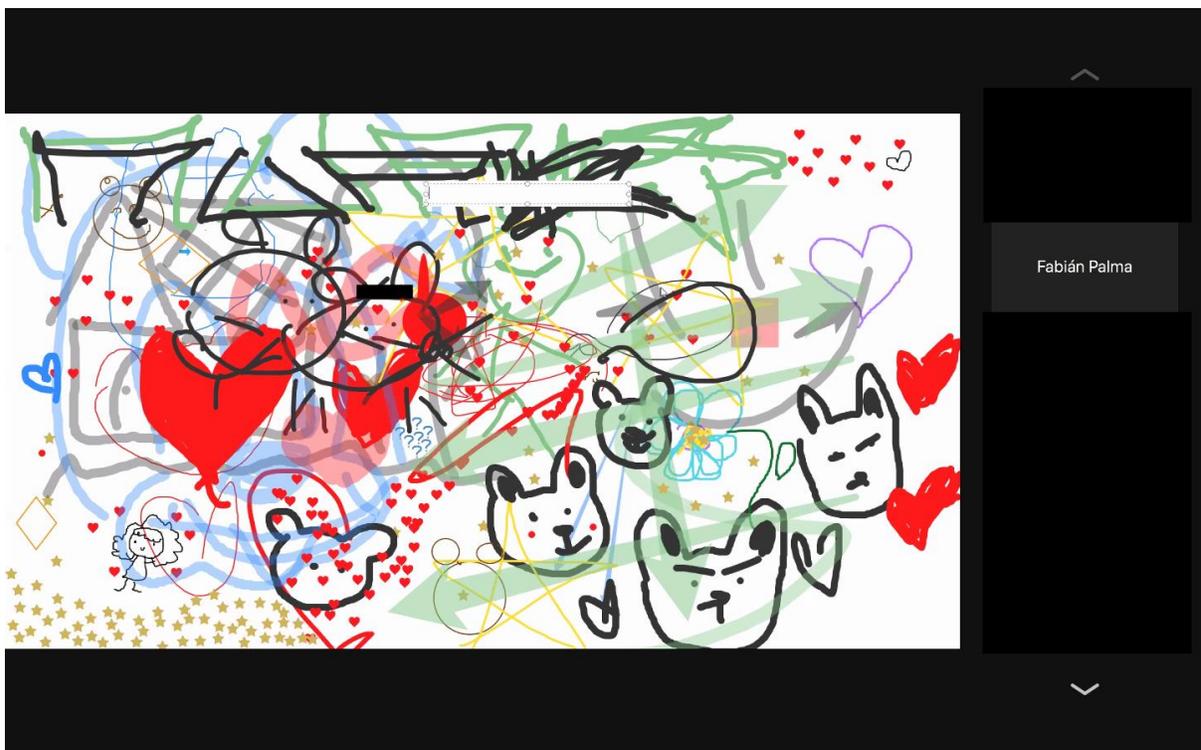
De este modo, la práctica recurrente de mantener cámara y micrófono desactivados en la interfaz de Zoom hace que los estudiantes se relacionen de manera distinta con la clase sincrónica. Si las cámaras estuvieran encendidas, seguramente cambiarían las dinámicas de participación e interacción de las clases, también habría menos espacio para hacer dos cosas a la vez de manera desapercibida. El punto es que la relación que sostiene el estudiantado con las opciones que ofrece la plataforma: encender o apagar la cámara y/o el micrófono, contribuyen al tipo de prácticas y acciones que puede llevar a cabo (o no) el estudiantado al momento de conectarse a una clase. En relación con la participación, el mismo estudiante de tercer año aprecia la situación de la siguiente forma:

“Por Zoom están mucho más desdibujados los límites de qué tipo de intervenciones son apropiadas, también está mucho más debilitada la posibilidad de que dos estudiantes puedan discutir los contenidos, porque el mismo sistema como de las manitos, el mismo sistema de silenciarse como que está hecho para compartimentalizar las intervenciones ¿cachai?... Claro, están indefinidos los límites de lo apropiado, pero están muy definidos los límites del inicio y el final de una intervención. Entonces eso igual es como raro, es como todo muy confuso y muy contradictorio, no por la plataforma en sí, que tiene una interfaz súper fácil, sino por el efecto que la plataforma tiene al canalizar las discusiones académicas”.

Y tampoco es que los estudiantes no quieran encender la cámara por tener algún problema con los docentes, no es nada personal, muchas veces son las condiciones materiales y otras veces se vuelve algo invasivo en términos de privacidad, como lo señala el mismo estudiante de tercer año:

“Cuesta, porque yo mismo me encuentro en esa situación de que los profes dicen ‘chiquillos, prendan la cámara’ y a veces estoy en pijama todo chascón, con el pelo grasiento, entonces como que te da plancha igual po”.

Para ejemplificar el tipo de actividades que se pueden llevar a cabo mientras se está en clases, bajo modalidad remota, puede ser esclarecedora la anécdota de una situación ocurrida durante la observación de una sesión sincrónica para estudiantes de primer año. A modo de contexto cabe señalar que, previamente, se había separado la sesión de Zoom en pequeños grupos de trabajo y ahora tocaba compartir las reflexiones de estos grupos ante todo el curso. Para esto la profesora también había habilitado una herramienta de Zoom, que es una especie de pizarra digital, en que todos los participantes de la reunión pueden escribir o dibujar. Esto fue una novedad para el investigador y una bonita coincidencia para la presente investigación. La idea de la profesora era que escribieran en la pizarra, pero apenas les estudiantes se dieron cuenta que se podía dibujar, la pizarra se llenó de dibujos:



Es interesante, porque muchos de estos dibujos se repiten dado que les estudiantes iban probando las posibilidades de la pizarra, pues nunca la habían utilizado. Se aprecian muchos corazones, tanto *a mano* como los que ofrece la plataforma misma, de cierto modo salió a la luz la creatividad que está dentro de todos nosotros. Lo relevante para nuestro ejemplo, sin embargo, es que mientras esto ocurría estaban exponiendo distintos representantes de los grupos, ellos dialogaban con la profesora y asociaban sus reflexiones al contenido de la clase. La idea inicial era que en esta pizarra se fueran anotando las reflexiones y puntos relevantes de estas, pero se aceptaron los dibujos, fue tierno, entretenido y distinto:

La profe comenta que no mucha gente distinta ha dibujado, varias compañeras señalan que no han cachado cómo se hace. Súbitamente otra señala que se estaba vacunando en este mismo instante, y por eso no pudo opinar, ni tampoco puede dibujar, principalmente porque se le iba el internet [celular]. La clase brevemente habla sobre la vacuna, la profe comenta ciertos aspectos de esta por el micrófono, dialogando directamente con el estudiante vacunado, mientras que los otros estudiantes escriben por el chat. En el chat comentan:

*Estudiante 1 (12:05)
con cuál te vacunaron bby?
(respuesta estudiante vacunado por audio: Sinovac)*

*Estudiante 1
x2 dlfkgmgkgñ*

*Estudiante 2 (12:06)
Comentario sobre la materia y la discusión*

*Estudiante 3 (12:06)
Yo igual me vacuneee jsjsjs me pusieron la pfizer*

*Estudiante 1 (12:06)
suertudaaaa*

*Estudiante 2 (12:06)
Comentario sobre la materia y la discusión*

*Estudiante 1 (12:06)
yo igual quería esa :(dlfkgkñ*

(Notas de campo).

Lo interesante de esta experiencia, además de la innovación de la pizarra digital y el uso inmediato que le dieron los estudiantes en la situación, es que un estudiante literalmente se estaba vacunando en clases, nadie lo habría sabido a no ser que se autodelatara, como efectivamente hizo para excusarse de su no participación en la discusión de los grupos, que tenía asociada una nota de participación. Entonces, si un estudiante literalmente se puede estar vacunando, haciendo un trámite fuera de la casa, entre otras posibles actividades, perfectamente un estudiante puede distraerse revisando alguna red social en el mismo computador, ir a hacer cualquier tipo de labor doméstica y desconcentrarse, o no autorregularse, en general, con cualquier cosa, pues hay demasiados estímulos y no hay ninguna consecuencia, ningún riesgo, todo pasa desapercibido, ya que nadie puede verte. En el caso señalado se tomó como una situación graciosa y hubo comprensión de todas las partes, no afectó mayormente en el desarrollo posterior de la clase y no tuvo ningún perjuicio para el estudiante que señaló su situación; en cualquier caso, hizo la clase más memorable y entretenida.

También llama la atención la interacción general durante la situación. Por un parte puede estar hablando la profesora con un estudiante por audio, mientras se desarrolla comunicación a través del chat. En el chat, además, es posible que se esté discutiendo más de un tema al mismo tiempo, como es posible apreciar en el ejemplo de las notas de campo, pues mientras se hablaba de la vacuna también se hablaba sobre los contenidos de la clase.

Para concluir este apartado, me gustaría dejar la reflexión de un estudiante de primer año de Psicología que resume bastante bien la sensación generalizada que hay en nuestro estamento respecto de la modalidad de educación a distancia:

“Hay un cansancio latente que no tiene que ver tanto con la carga académica, sino que tiene que ver con lo personal, con la pandemia, bueno, también con adaptarse un poco a este sistema de estudio, porque no es lo mismo ver a una persona hablando en una pantalla que sentir a la otra persona hablando en presencial. Entonces, eso hace disminuir un poco la motivación y hace que sea más difícil cumplir con la carga. Pero... bueno, creo que es loggable y cualquier problema subjetivo que pueda haber o no con la carga, bueno, a nivel de generación hay una percepción de que la carga es bastante elevada, por algo han hablado con los profesores, pero también se da esa instancia, entonces al final no es tan terrible. Porque... no sé por qué, si la carga fuera imposible y los profesores ya no te pescaran, ahí ya sería malo. Pero igual se entiende que todo esto es nuevo, no se entiende muy bien, pero... a pesar de todo, es flexible. Puedo decir que la carga es pesada, pero es flexible.”

7.1.b.- Relaciones interpersonales en la educación a distancia

En el presente apartado se hacen relevantes dos subdimensiones: la relación entre pares y la relación con docentes. Respecto de la primera se aprecia que los estudiantes, en general, tienen una sensación de soledad. Los estudiantes de primer y segundo año no han logrado generar vínculos significativos o de amistad con sus pares, por lo que acaban relacionándose como compañeros de trabajo, más bien, como compañeros con los que tienen que hacer los trabajos grupales. Algunos pueden establecer relaciones un poco más estrechas, no obstante, no les conciben como amigos y mucho menos como amigos cercanos, por lo que nos encontramos ante un problema de integración y cohesión grupal. Los estudiantes de cursos más avanzados también sufren esto, pero de manera distinta, pues se ha ido perdiendo el contacto con sus amigos de la universidad y, también, las conversaciones que entablan se reducen cada vez más al tema de *la universidad* y las evaluaciones que deben hacer en grupo. Una estudiante de cuarto año de Trabajo Social lo plantea así:

“Es súper triste, siento que antes de la pandemia hablábamos mucho más [con sus amigos]. Ahora solo hablamos de los trabajos y ese tipo de cosas. Como que ya no hay relaciones de amistad con mis compañeras ni nada. [Es] Muy triste, muy triste”.

También es interesante profundizar sobre el caso de estudiantes de primer año, dado que han ingresado a la universidad sabiendo que la modalidad sería a distancia; por lo mismo, se matricularon con otra disposición con respecto al tema de las amistades, como lo plantea este estudiante de primer año de Trabajo Social:

“Igual es bien superficial, porque no entré con disposición de hacer amigos, entendiendo de que hay que hacer trabajos en grupos y son casi todas [las asignaturas]de esta forma. Así que casi todas mis relaciones se han limitado solamente a hacer trabajos”.

Otro estudiante, de primer año de Psicología, reconoce que el problema radica también en la aleatoriedad con que se conocen:

“No se acerca nada el hecho de tener que conocerse así de manera casi aleatoria con respecto a los trabajos y todo, a poder ir y acercarte tú presencialmente a alguien que te interesa”.

El hecho de no conocerse o no relacionarse de manera más profunda también incide en las clases. Han señalado que es más raro prender la cámara ante pura gente que no conocen y que, por ejemplo, cuando los docentes optan por dividir las clases en pequeños grupos de Zoom, es incómodo, así lo ha planteado una estudiante de primer año de Educación:

“Además es como esta situación de que no nos conocemos en persona nosotras, entonces igual lo hace como incómodo... como que de repente estamos en el grupo de Zoom y nadie prende la cámara y es como ¡Hola! Y a veces como que nadie habla...”.

Esto ocurrió en una de las observaciones, se hicieron los grupos pequeños y el investigador fue asignado también en uno, esperó un rato para saludar de mera curiosidad, a ver si le hablaban, pero nadie lo hizo; luego de un largo silencio dijo “¡hola!” y nadie le respondió de vuelta, eran solo cuatro cuadrados negros en una sala, tampoco había interacción por el chat. La entrevistada de primer año de Educación señaló que muchas veces cuando se utilizaba este método de las salas o mini grupos de Zoom se salían de la clase. También muchas veces trabajaban lo que había que discutir en esos grupos por WhatsApp o después de la clase; los docentes también eran conscientes de esto.

Este problema de no conocerse también incide en la salud mental de los estudiantes, pues no se retroalimentan entre ellos respecto de la materia y la carga académica del mismo modo a como ocurría en modalidad presencial; así le ha ocurrido a esta estudiante de segundo año de Sociología:

“Algo que a mí personalmente me ponía nerviosa era que yo no sabía cuál realmente era el nivel de exigencia de la carrera, si es que estaba rindiendo correctamente..., porque eso igual uno lo ve con los compañeros, uno dice ‘¡ah sí!, esto está complicado’ y uno dice ‘ah bueno, no soy yo, está complicado...’ “.

Esto no quiere decir que no hablen entre ellos sobre estos temas, los conversan por WhatsApp o en instancias que los docentes abren en las clases, pero todas las relaciones de pasillo, o esas instancias antes y después de la prueba presencial se han perdido como espacio de retroalimentación e interacción entre pares. En este sentido, también han surgido algunas estrategias para recuperar las relaciones interpersonales cotidianas de la universidad; hay quienes han generado grupos de estudio a través de *Discord*¹⁶ y que han logrado conocerse por *Instagram*:

16 Más información sobre esta aplicación puede encontrarse en la siguiente página web: <https://discord.com/company>

“Instagram creo que.... Bueno, quizás no algo netamente académico, pero me ha permitido conocer y... no sé po’, familiarizarme más con mis compañeros. Porque una de las primeras cosas que nosotros hicimos cuando formamos el grupo, a alguien se le ocurrió hacer una lista con los nombres, los pronombres y el Instagram de las personas del grupo de WhatsApp. Entonces tú ibas respondiendo esa cuestión y se generó una lista con los nombres, los pronombres y los Instagrams de todos”.

- *Estudiante de primer año de Psicología*

7.1.c.- Relación con artefactos y plataformas

En las consideraciones anteriores hemos señalado de modo superficial cómo la relación que se entabla con las tecnologías que permiten sostener la modalidad de educación a distancia es fundamental. Los estudiantes, en general, reconocen que las condiciones materiales son muy relevantes para la educación a distancia. De ellas depende que el estudiantado pueda hacerse partícipe o no de la modalidad, esto es, que sea incluido o excluido de esta. Además, señalan que la calidad de sus artefactos y la conexión incide en su experiencia personal con la modalidad y cómo se sienten respecto de esta. Una estudiante de primer año de Educación lo plantea así:

“Definitivamente es un aporte, como te decía, en verdad yo no sé qué haría sin mi computador o sin mi internet... es como igual... lo agradezco caleta. Yo me imagino mucho lo complicado que debe ser estar como sin esas cosas.... Entonces igual, de una u otra forma, es mucho más ameno el tener que estar en la universidad así [con esas condiciones] como online porque ayuda bastante. (...) Pienso que, si tuviera que estar con clases online y más encima solo con el celular, probablemente me sentiría mucho peor este año, mucho más frustrada... no... probablemente no querría seguir haciéndolo. Entonces sí, tener como el computador, internet es un plus todo el rato”.

En el relato de esta estudiante apreciamos claramente que tener un computador y una buena conexión son un aspecto positivo y, de hecho, imagina que sin estas seguramente desertaría o, al menos, tendría una experiencia poco óptima o negativa durante su paso por la educación superior. Lo anterior se ha expresado en el estamento estudiantil en la medida que recordamos los casos de compañeros que se han visto en la necesidad de congelar sus estudios y, además, en relación con sensaciones de malestar producidas o acrecentadas por el contexto de educación remota de emergencia asociadas con el ámbito de la salud mental. Es por esto, que en el presente escrito se plantea que los

artefactos no son solamente un *plus*, sino que son una necesidad fundamental o condición basal para asegurar el adecuado funcionamiento de la educación a distancia.

Debido a la abrupta transición encontramos casos de estudiantes que no tienen los artefactos óptimos para las clases. Esto le ocurre a una estudiante de segundo año de Sociología, quien señala que cuenta con un computador que tiene varios componentes que han fallado o que están en mal estado. Ello, también dificulta sus posibilidades de activar su cámara en las clases, pues requiere un esfuerzo extra y ocupa mucho espacio en su mesa:

“Lo que pasa es que el computador que tengo ahora es un computador que yo truequé por una consola chiquitita, le faltaba el ventilador, tiene la pantalla más o menos mala y el teclado malo. Entonces lo tengo lleno de cuestiones pa’ que funcione; entonces la pantalla del computador que tiene la cámara... la tenía detrás de la pantalla que está buena. Entonces me genera mucho problema tener que prenderla, porque me ocupa mucho espacio. Ahora yo lo preparé como temporalmente [para la entrevista]”.

Lo que sucede es que el computador —y en varios casos también el celular inteligente— es el aparato que media nuestra relación con la universidad y, en contexto de pandemia, muchas dimensiones de la vida en general. En consecuencia, la relación con la institución universitaria se sostiene a través de este aparato mediador que, en caso de fallar, deja absolutamente varado a le estudiante e incluso excluye de la posibilidad de relacionarse con la universidad. Así lo reconoce un estudiante de tercer año de Sociología:

“Sí, po’, es que al final [el computador] es tu puente con esa realidad académica, con lo que se supone que es tu formación pa’l futuro y la mayoría de nosotros ponemos como, no sé po’, la carrera y la universidad que estamos estudiando en la descripción de Instagram, porque es parte de nuestra identidad po’, y nuestro único vínculo con esa parte importante de nuestra identidad es a partir de un computador, que la gran mayoría de las veces falla... o de un internet que está malo, entonces igual [es] complicado tener ese puente tan frágil”.

Respecto de la relación de los estudiantes con algunas plataformas digitales, software y/o herramientas digitales, encontramos opiniones similares. En general, Zoom es valorado positivamente, es fácil de usar y se ha instalado como plataforma hegemónica de videoconferencia. U-cursos también es bien valorada, principalmente porque los estudiantes pueden contar con que todos los materiales de sus cursos se encuentran allí. De todos modos, hay una sensación generalizada de que estas aplicaciones y plataformas llegaron para quedarse, pero no necesariamente son las mejores; por el momento, son lo

que tenemos para enfrentar la situación. Así lo afirma una estudiante de quinto año de Educación respecto de la plataforma Zoom:

“Bueno, yo siento que llegaron para quedarse. Como que no es algo que quizás ya después de la pandemia lo olvidemos, porque quizás no sé po’, cuando llueva mucho y se inunde Santiago, se va a ocupar el Zoom po’, ya no se suspenden las clases, sino que se hacen las clases por Zoom. No siento que sea lo mejor, pero por ahora es como lo que hay (ríe)... como que es eso o nada”.

Si bien existen múltiples plataformas y herramientas digitales que son utilizadas por los estudiantes en su día a día —que han debido suplir y facilitar las actividades que antes podían realizarse de manera presencial—, se mantiene la pregunta por su efectividad, es decir, ¿pueden suplir de manera efectiva la interacción presencial? Un estudiante de tercer año de Sociología posee una perspectiva interesante al respecto:

“Están estas aplicaciones, las de video, que son más o menos amigables, pero también pa’ coordinar los trabajos y los estudios con el grupo, tení que recurrir a una diversidad de herramientas virtuales y tení que aprender a manejarlas... cuando, lo que antes, es mucho más placido también simplemente juntarte con las personas y conversar cara a cara en la misma universidad. Entonces, al final, tení que agarrar un montón de herramientas que, aunque sumadas logran complementar un poco la experiencia..., lo más técnico, lo más funcional, sigue sin tener el elemento que te hacía disfrutar en sí el trabajo (...) Pueden cumplir hasta cierto punto lo funcional, pero no satisface el elemento humano, no hay una aplicación que pueda hacer eso”.

El estudiante reconoce que, en la mediación de la interacción, las plataformas y artefactos no logran replicar el *elemento humano* que muchas veces hacía que las interacciones fueran más *disfrutables*. En este sentido, es posible identificar que la mediación misma puede articularse como una fuente de malestar.

Además, el hecho de que nuestras interacciones se encuentren mediadas para acceder a la educación superior significa que, físicamente, debemos estar sentados frente a una pantalla durante muchas horas. Esto no es trivial, pues puede tener serias consecuencias físicas en el cuerpo, además de consecuencias emocionales producto de la crisis sanitaria en general y el aislamiento o soledad que implica enfrentar la universidad detrás de un computador, en lugar de la compañía de las amistades que se van generando en el marco de la *vida universitaria en el campus*. Algunas de estas consecuencias se evidencian en los siguientes relatos:

“Es súper agotante tener que estar como conectándome al compu TODO el día..., como que mi vista igual se cansa o mi cabeza me empieza a doler... Hay días que uno tiene que estar todo el día conectada, así como al frente del computador...: que las clases, que después los trabajos... y de paso que si uno quiere ver, no sé, a sus amigos también tiene que ser como por el computador. Entonces todo eso... y de paso no conocer a tus compañeras...”.

- *Estudiante de primer año de Educación, mujer*

“Sipo’, yo, por ejemplo, por el mismo tema de la ansiedad, yo vivo tenso..., junto caleta de tensión en la espalda y el cuello. Y es como que vivo tieso, y estar sentado todo el día es una weá que me mata po’. Frente a la pantalla también, me duelen los ojos en la noche... y no sé si te pasa que cuando estay mucho tiempo frente a la pantalla, cuando cerrai los ojos como que te mareai, pero como que te mareai con tus pensamientos... como que tratái de dormir, pero tu monólogo interno se vuelve un poco loco y escuchai como las voces de los profes y escuchai como la materia... (...) Más encima todo el día frente a una pantalla y además con la ansiedad, tenía los párpados pa’ la cagada. Yo pestañaba y se me quedaban así como medios cerrados”.

- *Estudiante de tercer año de Sociología, hombre*

Antes de concluir este apartado es pertinente señalar algunos aspectos relevantes asociados con las notificaciones que muchas plataformas emiten. Las notificaciones de U-cursos, en particular, resultaron muy agobiantes para les estudiantes, en especial para quienes tienen descargada la aplicación de U-cursos en el celular, que las tiene activadas por defecto para las asignaturas que cada cual se encuentra cursando. De este modo, cada vez que hay una actualización en el curso, ya sea una evaluación, que ha comenzado una clase o que se ha subido material, llega una notificación al celular. Las notificaciones de las clases en general son bienvenidas, son un recordatorio para asistir. Sin embargo, las notificaciones de los materiales muchas veces se vuelven agobiantes, pues llega una notificación para cada material. De este modo, si se comienzan a subir los textos de alguna unidad de una asignatura, por ejemplo, a les estudiantes les llegará una notificación por cada texto y/o material que se haya subido. Como usualmente estos materiales se suben en conjunto, uno, como estudiante, tiende a recibir una ráfaga de notificaciones, una constante vibración en el celular. Si bien estas notificaciones se pueden silenciar, no es lo más intuitivo en la aplicación, pues, como se señaló anteriormente, están activadas por defecto. Al respecto, el estudiante de tercer año de Sociología señala:

“Mira, el año pasado yo sentía..., te lo juro, no te estoy exagerando, yo sentía que me iba a volver loco con las notificaciones, no paraban de llegar, no paraban de llegar... Los profes,

más encima, sobre todo al inicio del semestre, subían todos los textos..., entonces una tras otra, 24, 30 notificaciones todo el rato y uno decía: ‘¿por qué en persona no me saturaba esto? Pero ahora que estoy por la virtualidad, que tengo más tiempo pa’ atender estas plataformas, me están ahogando po’...’. Me ahogaba con tanta notificación, me ahogaba con tanto contenido. Era demasiado, en todos los sentidos era demasiado... y al final no terminai ni revisando la mitad, cosa que antes yo, cuando me subían un texto en la presencialidad, por ejemplo, llegaba vuelto loco, porque a mí me gusta la carrera po’ cachai, me gusta la materia..., pero empezó la pandemia y terminó siendo tedioso, porque tampoco hubo gestión por parte de los profesores, de cómo ir subiendo la materia o ir subiendo las clases, o ir subiendo la bibliografía... Entonces, igual las notificaciones fueron una weá terrible. Me consta por lo que conversé con muchos compañeros que también fue así para ellos, fueron caleta de notificaciones.

También son una interrupción o un recordatorio constante de la universidad, pero aquí no solo las de U-cursos, sino que también las de los grupos de WhatsApp, que se utilizan para coordinar asuntos estudiantiles de la universidad. El mismo estudiante así lo señala:

“Pa’ mí un día normal es eso, dejo como la mitad del día pa’l estudio y la otra mitad pa’l ocio, pero esa mitad del ocio está contaminada por un montón de notificaciones”.

7.1.d.- Relación con docentes

En lo que respecta a las relaciones y percepción de sus docentes, los estudiantes perciben cierta frustración por parte de los docentes, comprenden que dictar clases online se transforma, muchas veces, en hacer clases a un computador, a una pantalla. Esto, debido a que en su mayoría los estudiantes no activan su cámara, dando paso a que los docentes no vean a sus estudiantes y pasen a sentirse, aparentemente, más solitarios. Además, a esto se suma una sensación de que hay poca participación por parte de los estudiantes en las clases, donde no llegan a usar el chat ni a prender el micrófono, mucho menos la cámara... Todo esto configura una sensación de frustración colectiva que se contrapone a la situación ideal, que sería una instancia más dinámica y participativa en que ambas partes del proceso educativo lo dan todo de sí en conjunto, a través y a pesar de que la interacción se encuentre mediada. Esto en general lleva a una valoración y quizás, incluso, a idealizar un poco las dinámicas de la modalidad presencial. En los siguientes relatos se señalan algunas perspectivas estudiantiles al respecto:

“A mí me da mucha pena, porque los profes preguntan y dicen, así como: ‘¿alguien quiere opinar, alguien quiere decir algo?’, y es un silencio y puros cuadrados negros. Entonces

igual, dentro de todo, los profes están haciendo lo que pueden, pero aun así nunca va a ser suficiente, hasta que no volvamos”.

- *Estudiante de tercer año de Sociología, hombre*

“O sea es que eso mismo... el no hablar, como realmente no hablar. No sé, yo igual pensaba que hay veces que los profes hacen clases súper interesantes y quizás esperan como un poco que la otra persona... como que quizás te meta como un tipo de conversa o te saque temas... Y es impresionante como en verdad no surge como ni una duda, así como si no hubiera preguntas de la clase como... es como si no hubiera nada.... Digamos, el otro día escuché una clase, que no fui, y literal todo el mundo estaba en silencio. Hasta cuando el profe decía como ‘¿se entiende?’ como ‘¿alguien me puede responder?’ y nadie le respondió nada, así como absolutamente nada. Yo igual eso lo encuentro como súper fuerte, porque no creo que sea porque no le quieren responder, entonces, siento que va más allá”.

- *Estudiante de primer año de Educación, mujer*

Se puede sostener, sin duda, que parte fundamental de estos silencios, que acaban configurando un gran muro compuesto de cuadrados negros, se relaciona con lo que se señaló anteriormente sobre las facilidades que permite el no estar sujeto a una especie de vigilancia o a la percepción de una retroalimentación directa (sea de manera presencial o a través de la imagen de la cámara). Es más cómodo no participar, en especial si las condiciones materiales y emocionales de hacerlo no son las más adecuadas para aquello y, al mantenerse en ese estado de *ser un alguien anónimo*¹⁷, no hay un compromiso que se deba mantener, o bien, una presión social que te lleve a participar, que se imponga por sobre la interacción; esa norma dada por el espacio social propiamente tal. En modalidad presencial podían verse, estaban ahí, había gestos, había miradas, estaba el espacio social de la sala propiamente tal, cosa que se ha diluido en la modalidad remota y ha adquirido nuevas formas. Ahora hay más de estos silencios, si responde alguien es una sola persona, lo hace por audio y su “sí, profe, se escucha, se ve bien” es suficiente para que continúe la clase. El chat se presenta como un espacio más privado, de menos riesgos y menos compromiso, donde igual se puede participar y hacer acotaciones que se revisarán y tomarán en cuenta durante la clase, tampoco requiere de cámara ni de micrófono, por lo que, si una persona responde alguna consulta realizada por la/el docente a través del micrófono, tres personas pueden responder por chat en paralelo.

¹⁷ “El homo digitalis se presenta con frecuencia de manera anónima, pero no es ningún nadie, sino que es un alguien, a saber, un alguien anónimo.” (Han 2014, p. 17)

En síntesis, es algo que *va más allá* porque se ha desarrollado un proceso de socialización digital en el que el uso de la plataforma va configurando un espacio social de prácticas recurrentes. Estas no necesariamente son las más “deseables” u “óptimas”, según señalan las personas entrevistadas, por lo que tiene sentido preguntarse si la comunidad educativa quiere que estas se mantengan en su forma actual, o bien, si podrían concebirse de otro modo, llevando a cabo las acciones necesarias para que ese cambio se materialice. Esto, con el fin de fomentar experiencias más amenas para quienes son partícipes del proceso educativo.

Otro punto importante es que la carga académica ha sido distinta. Se percibe que los docentes son conscientes de que el encierro ha traído problemas de todo tipo, por lo que se han presentado de manera más abierta y reflexiva ante los estudiantes al momento de dialogar sobre evaluaciones y metodologías de enseñanza. El profesorado se ha visto más comprensivo en temas como, por ejemplo, los plazos de entrega de evaluaciones, reducción de contenido, reducción de bibliografía obligatoria, entre otras. Esto se ve reflejado en lo dicho por dos estudiantes:

“Una de las cosas que también me ha llamado la atención es que los profesores son bastante considerados, bueno, tanto con nosotros como con ellos mismos igual po’, diciéndonos, no sé po’: ‘chicos, recuérdense que estamos con la fatiga pandémica, no se achaquen por el tema de las notas...’. Bueno, las notas tampoco han estado como tan malas..., no podría decir que los profes han estado como rajones. Entonces, eso también me parece un aspecto positivo”.

- Estudiante de primer año de Psicología, hombre

“Todos entendemos que no es un momento bueno pa’ nadie, como que ha surgido harto esa sensación como de colaborar, siento que incluso los profes como que igual entienden harto, no sé po’, suspender un control o pa’ correr una entrega, siento que ha sido como super positivo como la interacción entre alumnos y con los profes”.

- Estudiante de tercer año de Antropología, hombre

También se valora el rol de los ayudantes, que sin duda han sido muy importantes en el proceso de adaptación de la educación remota de emergencia. Así lo discutimos con el estudiante de tercer año de Sociología:

“Claro, sí, sí, completamente... es esas exactas palabras que usaste [los ayudantes igual son como un pilar esencial de esta modalidad] ... los ayudantes, sipo, son como los obreros de la virtualización académica, porque los profes dan la orden nomás, dirigen como la acción y son los ayudantes los que tienen que ponerse a trabajar con las plataformas. Y un poco también son los ayudantes los que están encargados de ver de primera mano el lado humano de las asignaturas, de conocer a los cabros, de transmitir por conducto regular a los profesores..., igual porque los profes están súper ocupados, pero son los ayudantes los que por conducto regular tienen que lidiar también con los problemas personales de los cabros que, no sé po’, viven hacinados, que no tienen acceso a internet de calidad por ser de región, etc.”.

7.2.- Docentes

En el presente apartado realizamos un recorrido por el proceso de adaptación que han vivido los docentes en contexto de educación remota de emergencia. En primer lugar, se exploran sus apreciaciones generales sobre el proceso de adaptación, contrastando algunas de sus percepciones iniciales con su percepción actual. En segundo lugar, se señalan breves consideraciones respecto de las instancias de capacitación institucional para llevar a cabo la docencia remota. Luego se indaga sobre el rol y la necesidad de los diversos artefactos mediadores que sostienen la educación a distancia. Posteriormente se señalan aspectos relevantes sobre la retroalimentación en el desarrollo de la docencia remota, sus formas y sus posibilidades, bajo una modalidad en que las interacciones se encuentran mediadas por plataformas y artefactos, que, por lo mismo, se relaciona estrechamente con el subtema anterior. La retroalimentación nos conduce directamente al campo de las relaciones entre docentes y estudiantes, desde la perspectiva docente, por supuesto. Además, se aborda el subtema de la carga laboral en contexto de pandemia, que se relaciona estrechamente con el subtema de la conciliación entre vida personal y trabajo. Finalmente, se trata el subtema de la reflexividad que ha permitido y potenciado la situación actual, respecto de cómo se educa, cómo se trabaja y cuáles son las condiciones en que se educa y se trabaja, entre otras consideraciones interesantes.

7.2.a.- Proceso de adaptación

Nadie estaba preparado para la pandemia y todo lo que esta trajo. Los docentes no son la excepción, pero sí es cierto que, como con cualquier riesgo, hay distintos grados de vulnerabilidad ante la amenaza. En este sentido, las experiencias de los docentes son diversas, pues hay quienes nunca se habrían capacitado o siquiera pensado en hacer clases a distancia alguna vez en su vida, mientras que hay docentes que se encontraban capacitados en modalidades de *e-learning*, en tanto otros expresaron estar muy pendientes de las novedades de hardware y software, y que -en consecuencia- poseen un conocimiento avanzado sobre las herramientas que se han vuelto necesarias para sostener la educación en contexto de pandemia. Es por esto, que los procesos de adaptación han sido distintos según las experiencias y conocimientos previos, que los pueden facilitar o dificultar.

En términos emocionales las perspectivas también son diversas: nerviosismo, entusiasmo, tranquilidad, angustia, desolación, rabia y algunas otras similares son las que predominan. A medida que vamos avanzando en los semestres esto también cambia, desde la primera clase online que dictaron, pasando por ese primer semestre de aprendizaje sobre la marcha, se llega al segundo, con expectativas más claras. Ya se sabe más o menos cómo funciona la modalidad, qué se puede hacer, qué ajustes son necesarios y cuáles no. Ya en

el tercer semestre hay una mayor seguridad basada en las experiencias previas, pero a medida que avanza el semestre se siente cada vez más el peso de la pandemia, del encierro, de la carga del fin de semestre, de la rutina; lo que lleva a una sensación de cansancio y agobio, característico -por cierto- de los fines de semestre. El relato de la Profesora 1, que *boletea* en el departamento de Sociología, ejemplifica la situación:

“Como que el ánimo se me fue yendo... así como el ánimo... de las ganas como de darle, porque, ya, como que uno al comienzo ...lo asumía, te decía como lógica de situación de catástrofe: ¡hay que salir adelante!, ¡hay que darles apoyo a los chiquillos!, ¡vamos que se puede! (ríe). Pero después ya es como nooo ... De hecho cuando me dijeron que ahora el segundo semestre va a ser online fue como una semana de depresión, fue como no puede ser, no puede ser. Como que uno ya sabía, porque las cosas venían mal, los números [contagios, muertes, camillas]. Pero ya, cuando te lo dicen institucionalmente es como... [silencio, frustración]”.

La Profesora 4, contratada con jornada completa en el departamento de Educación, también caracteriza la experiencia como compleja y de adaptación sobre la marcha:

“Yo creo que ha sido una experiencia extremadamente desafiante, compleja, para la cual no había formación, había escasa experiencia. Yo había trabajado antes una vez o dos en un programa de extensión a distancia, pero hacer clases en forma sincrónica, en esta modalidad, fue una tarea... es una tarea ardua, porque yo no la daría por superada aún. Y que es una... yo diría que ha sido como una experiencia de construcción artesanal semana a semana”.

De todos modos, al inicio de la pandemia, mucho del agobio era producto de las condiciones materiales, de la imposibilidad para conectarse adecuadamente a través de los artefactos que median las interacciones y que son la condición basal de la modalidad a distancia. La Profesora 2, contratada con media jornada en el departamento de Educación, lo vivió así:

“Mira, yo te diría que en un principio fueron súper difíciles, porque no tenía buena conexión, partamos por ahí. Fue un poco angustiante, porque tenía problemas con la banda ancha, o sea, que tenía muy mal internet y tenía que conectarme por el teléfono [datos móviles compartidos al computador], te juro... era muy complejo. No estaba preparada tecnológicamente, entonces fue muy complejo, me angustiaba el tema. Ahora que ya me pusieron un buen internet, que eso fue ya el año pasado, hace tiempo, por suerte, me cambió la vida”.

Se aprecia, entonces, que gran parte de la angustia era producida por no contar con las condiciones materiales necesarias para sostener la modalidad de educación remota de emergencia, por lo que una vez que se soluciona el problema, la angustia desaparece. El profesor 1, contratado con media jornada en dos carreras distintas de la facultad, atribuye su calma con la situación de los estudiantes que le han tocado, siendo los problemas técnicos el único percance:

“La verdad es que [me he sentido] bien, no he tenido mayor problema. Afortunadamente, bueno, no sé si he tenido suerte yo o qué, pero me ha tocado en mis cursos, desde el año pasado, buenos grupos, chiquillos que de verdad están bien motivados. Además, que bajo las condiciones que estamos, que son pa’ todos difíciles, yo encuentro que se han portado excelente. La verdad es que, bajo estas condiciones, que de repente a uno le cambie y se tenga que quedar en la casa con todo el estrés que eso significa, no me puedo quejar, la verdad es que he estado súper bien, los chiquillos. Así que por ese lado no he tenido mayores problemas. Más que nada problemas técnicos, ese es como mi única dificultad, que a veces tengo problemas..., pero eso es ya una cuestión más doméstica que otra cosa”.

También la angustia y los nervios fueron disminuyendo en la medida que avanzó el semestre, de la sensación de que iba a ser muy difícil dictar clases remotas se pasó, en el curso del primer semestre, a ver lo positivo de la modalidad. Dos profesoras vivieron esta experiencia de manera similar:

“Yo creo que al principio fue difícil, estaba muy nerviosa sobre todo por el tema de que al principio tuve que hacer clases asincrónicas. Me tocó... nosotras decidimos que no iba a haber evaluaciones ni clases sincrónicas mientras había un paro, pero que sí iba a haber, íbamos a subir materia. Entonces hubo profes que empezaron como a subir ppt y todo, [pero] yo sentía como muy raro subir mis ppt sin clase po’. Entonces empecé a grabar como... y no sabía ocupar Zoom, entonces ocupé un programa raro que había online, gratis, que me dejaba hasta 15 minutos... y empecé a grabar y era raro, porque era como yo hablando sola, como tirando mis tallas sola. (...) Pero igual me sirvió como entrenamiento, digamos, de ver cómo y hasta qué punto podía seguir haciendo más o menos las mismas clases, pero online. Y de ahí cuando terminó el paro, ahí recién, o sea, empecé con clases así, sincrónicas. Ponte igual tener personas en vivo que interactuaban... y ahí traté nada po’, siempre estar muy pendiente del chat, de las mismas preguntas, porque, claro, eso fue como decisiones que tuve que tomar, si hacía las mismas preguntas interactivas o [si] ya asumía que iba a ser menos participativo, pero traté como de jugármela, de interpelarlos constantemente para que ojalá hubiese algo de intercambio en las clases. Y a medida que eso fue funcionando, como que he encontrado que no ha sido, para mí por lo menos, tan terrible, en realidad. Como que incluso he disfrutado -yo creo- las clases, he podido conectar un poco [con] los estudiantes, mantener como algún tipo de

comunicación... He hecho todas las clases sincrónicas cuando se puede, he optado, digamos, por ese formato, que es el que más me acomoda”.

- *Profesora 3, contratada con jornada completa en el departamento de Trabajo Social.*

“De todas maneras, al principio pensé que iba a ser mucho más difícil y después, te digo al principio, me refiero no sé, a marzo, abril, mayo... yo te diría que ya tipo julio, yo ya estaba feliz (ríe). Ya como que en julio empezó el invierno, a hacer frío y dije: esto es fabuloso, que se puedan hacer tantas cosas, es que se pueden hacer muchas más cosas y de verdad, o sea, yo he estado súper creativa, he estado eficiente, he estado mucho más activa y más contenta, incluso, en muchos sentidos. Porque, como te digo, antes yo perdía mucho tiempo en auto, por ejemplo, lo cual me agotaba, me agotaba manejar. Entonces solamente el bajarse del auto, a lo mejor, a veces dos horas al día en el auto, que si lo multiplicai a la semana son diez horas, de lunes a viernes pueden ser diez horas arriba del auto, si es que no más. Ya tenís diez horas que uno no está sentado arriba del auto, son diez horas, a lo mejor, mucho mejor empleadas en tiempo de más calidad, hacer las cosas con más calma, menos apurada..., yo en ese sentido siento que mi calidad de vida ha mejorado mucho”.

- Profesora 2

En una línea similar el Profesor 4, contratado con jornada completa en el departamento de Antropología, ha señalado que su adaptación también ha sido progresiva, pero resalta en su relato lo forzado que fue el proceso de adaptación y que, en realidad, no es la modalidad por la que optaría si pudiese elegir:

“Ya, mira, te puedo contar de que mi experiencia ha sido una etapa así como progresiva. Inicialmente, cuando empezamos el año pasado fue como una experiencia, fue como un contacto muy brusco al tema de la enseñanza remota, de la cual yo no tenía experiencia, es decir, tenía... nunca yo había desarrollado una actividad docente que fuera a distancia. (...) Yo diría que logré sortear de una manera bastante rápida y de cierta manera eficaz todo eso, y me acuerdo perfectamente que, ya a mediados del mes de abril, me manejaba perfectamente [en] las plataformas. Indudablemente, de una manera bastante autodidacta, es decir, tuve que ensayar por mi propia cuenta. Y en el día de hoy, digamos, por trazar el principio hacia el fin ¿no? En el día de hoy yo diría que me siento bastante cómodo en lo que respecta a la docencia virtual. Mis incomodidades, digamos, los elementos que yo señalaría que todavía me ocasionan algunos problemas es, sin duda, la capacidad de tener una interacción de co-presencia, cara a cara con los estudiantes, obviamente ¿ya? Pero creo que no me afecta tanto como lo he escuchado por ahí a otros

colegas ¿ya? Yo entiendo que los estudiantes están presentes o no están presentes, pero que en definitiva lo que importa es la calidad de la enseñanza que uno logre hacer a través de este método. Yo diría que es gradual, fue una inmersión muy brusca y actualmente yo diría que siento algún grado de comodidad ya haciéndolo. De hecho, le veo algunas ventajas. (...) seguramente yo, voluntariamente, no hubiera trasladado mis clases a la virtualidad ¿ya? (...) [sin embargo], raya para la suma, creo que he tenido una adaptación forzada, por cierto, forzada, no deseada, pero una adaptación relativamente exitosa ¿ya? Digamos... le daría positivo, le daría una nota positiva, un 5,5 (ríe). Un 7 de ninguna manera, pero un 5,5, un 6, sí, sí”.

Además del proceso de adaptación que se resalta en el relato anterior, también encontramos algunos puntos interesantes relacionados con una capacitación, más bien, autodidacta y una dificultad o desafío asociado con la retroalimentación en el aula digital. Ambos temas se abordan en mayor profundidad en apartados siguientes. En este caso encontramos un docente que no estaba tan familiarizado con esta modalidad de enseñanza y aprendizaje, configurándose como un caso más vulnerable ante la amenaza. En contraste, el Profesor 3, que *boletea* en el departamento de Psicología, ha señalado que ya había roto el prejuicio de la modalidad a distancia y contaba con experiencias personales como estudiante bajo esta modalidad, experiencias que permitieron que se adaptara de mejor manera a la emergencia:

“Cuando uno ve la experiencia personal, o sea, como trabajador, es inseparable de lo que ha sido también la experiencia de uno como estudiante. En mi caso particular, por ejemplo, yo siento que no fue tan complejo el trabajo, digamos, con lo online, porque yo vine haciendo varias formaciones de manera online, en donde yo estuve participando en el rol de estudiante. Me gusta mucho estar haciendo especializaciones y todo, entonces yo ya había visto esto, incluso de otros países, entonces era algo que me resultaba... más bien cercano. Entonces no fue tanto el impacto (...), fui rompiendo prejuicios hasta el punto de que hice un diplomado de manera online, un postítulo, y con súper buenos resultados, una formación muy, muy buena, sacándole el jugo a esto, el tema de los grupos, las encuestas que te aparecen ahí en la pantalla, todo muy, muy buena experiencia. Entonces yo ya venía con eso, entonces al ir sumándome a yo hacer clases, te diría que es bastante positivo (...) Ahora, es cierto que trae algunas complicaciones, el tema del trabajo online, sobre todo, por ejemplo, con todo esto de que se pierde algo de la frescura sensorial, de una emoción. Sobre todo, cuando [no] hay, por ejemplo, no hay imagen, eso es como lo más complicado. Sobre todo, si es en psicología y estamos hablando de repente de emociones, de vínculo y todo esto, es como difícil, yo te diría que eso es lo más difícil. Pero como en lo técnico no creo que es tan complejo, quizás como la estabilidad del internet o esas cosas, por un lado, y quizás sí pensaría que.... Por un lado el tener el trabajo con internet democratiza el conocimiento, por un lado, te fijas, como que hay mayor acceso,

pero al mismo tiempo igual acentúa las diferencias, porque de repente no sé po', tú haces una pregunta y la persona dice, pucha, permiso, voy a poner micrófono y tú escuchas de fondo que están con la tele prendida, que están en una situación donde les están hablando encima a la persona sus familiares... Entonces ahí uno se da cuenta que esto también refleja mucho de las diferencias que hay en nuestra cultura y sociedad, por cierto”.

Nuevamente se aprecian algunas de las complicaciones que trae la modalidad. En el relato se resaltan la pérdida de la interacción cara a cara y las condiciones materiales para el adecuado desarrollo de la modalidad. A lo anterior se agrega la dificultad de poder generar cercanía con los estudiantes y la pérdida de espacios de receso o transición entre actividades:

“Yo de repente he dicho que he echado mucho de menos de la presencialidad, (aparte de, por supuesto, el contacto con los estudiantes que [permite] generar a lo mejor mayor cercanía, es más fácil generar mayor cercanía que cuando estamos en una situación online, porque necesitamos más trabajo activo del profe, pienso yo, y de los estudiantes también...) como los espacios de transición [que] no están, porque acá estamos online, apagamos una reunión y de repente así al segundo tenemos que empezar otra, entonces estos espacios de transición que ocurrían, por ejemplo, mientras tú estabas caminando al otro lugar... yo eso sí que lo echo de menos, porque sobre todo porque además hago consulta, no solo clases, entonces me ayuda a poder ir descargando un poco emociones y las asociaciones que uno tiene de repente de las historias que uno escucha. Eso sí he echado de menos, como que para mí eran muy importantes esos espacios de ir desconectándote progresivamente para retomar algo nuevo”.

- Profesor 3

A pesar de estas problemáticas y de los complejos procesos de adaptación de la vida en general ante la situación pandémica, los docentes entrevistados, pensando en un contraste entre el inicio y la situación actual, señalan que hoy se encuentran mejor preparados para desarrollar sus actividades regulares:

“Ha cambiado en términos de que uno está más familiarizado con ciertos usos de plataformas, de programas. Para mí ha sido difícil, sí, pero yo diría que estoy en un nivel de docencia remota, diríamos, intermedio, ¿ya? No soy demasiado, demasiado básica, pero tampoco he llegado a ser extremadamente sofisticada o de nivel súper extra avanzado. No me considero así. Ha habido colegas que están mucho más complicados y que se les hace mucho más difícil. No sé, el año pasado, al principio, no sabíamos cómo hacer una cápsula, una cápsula de diez minutos, ya, diez minutos y en diez minutos sintetiza todo lo que podrías decir en dos horas. Hoy día estamos más preparados para eso”.

- Profesora 4

Si bien esta sensación generalizada de encontrarse mejor preparades es un aspecto que se reconoce como positivo, también la prolongación de la situación pandémica en el tiempo trae con ella nuevas problemáticas asociadas con una sensación de cansancio, agotamiento o fatiga. Este tipo de sensaciones, según señalan algunos docentes, se deben a la idea de que la pandemia es un evento transitorio que cada vez se prolonga más y más en el tiempo:

“Mira, sí. En lo así experiencial, fenomenológico, sí ha cambiado, en varios planos. Un plano inmediatamente, que te lo señalo, es lo siguiente: al principio, al inicio de esta actividad, [está] el tema de que esto iba a ser muy transitorio, muy transitorio ¿ya? Compensaba mucho los esfuerzos y también, de cierta manera, permitía un grado de menor prolijidad, porque [entre comillas] se va a arreglar ¿ya? Yo pensé, cuando estábamos realizando las clases, durante el mes de marzo, a fines del mes de marzo, bueno, para primavera ya estamos en clases... Por lo tanto, existía una idea de transitoriedad, de soportar. El segundo semestre ya la cosa se puso un poquito más difícil y las nubes se pusieron mucho más negras en lo que respecta a las expectativas y la actitud personal, de cierta manera yo me vi enfrentado, bueno, vamos a tener que estar en esto durante muy largo tiempo, y de cierta manera eso me llevó a tener que trabajar más, trabajar más, preparar mucho más las cosas. Y ahora ya terminando este tercer semestre de experiencia virtual, yo diría que me he sentido bastante más cómodo, bastante más cómodo, independiente de que volvamos a la presencialidad mañana o que esto ocurra el próximo año o en dos años más. Me he sentido más cómodo, se me ha hecho amigable, por llamarlo así ¿ya? Yo creo que pasé una... no sé cómo llamar, una etapa, que sería el tema de que esto es muy transitorio, el tema de una adaptación así, de cierta manera, fatalista, y el tercer lugar a una suerte de fluidez, una adaptación a esto”.

- Profesor 4

“Está pasando generalizadamente que ha sido un semestre muy, muy, muy agotador por efecto de acumulación y por temas de incertidumbre, y también por todo este tema también de que parecía en enero, febrero, estaba ya como terminando y de repente viene esta ola y es como que tú decís ‘cómo... me estoy empezando a parar y me llega así como un martillazo encima’. Entonces yo creo que eso se vio, de hecho, en marzo, abril, funcionó más menos bien, pero después empezó, así como, ahí se notó como que hubo un cambio. [Larga pausa] Una caída a mitad de semestre muy, muy grande y como que se notó harto en los estudiantes”.

- Profesor 2, contratado con jornada completa en el departamento de Sociología

Para finalizar este apartado parece pertinente resaltar el relato del Profesor 2, en este señala nuevamente el desafío que ha sido llevar a cabo educación remota de emergencia y reflexiona sobre el rol de los docentes al transmitir seguridad emocional y establecer posibles medidas de reparación para subsanar algunas de las consecuencias de la situación de emergencia:

“No, es que al inicio no tenía idea, entonces claramente al inicio fueron todo un poco como de ensayo y error, de cómo hacerlo, de cómo funciona... y yo creo que no me demoré mucho, así como en armar un poco el tema más de infraestructura online y todo eso pa’ poder lidiar con la situación de equipo, pero ahora.... O sea, es lo que decía más al principio, yo creo que hay ciertas cosas que se pueden seguir utilizando, que tienen ciertas ventajas. Como que ya aprendí a hacer videos y cápsulas, entonces ya no necesito... es como un recurso que voy a poder seguir usando y creo que lo voy a seguir usando. Y ojalá que otros más. Entonces yo creo que, en general, bueno, tratando de sacar lo mejor posible en términos como de mi trabajo, igual como que ha sido un desafío forzarnos a pensar la docencia de otra forma y buscar otras herramientas. Y eso como que igual hay mucha ganancia encuentro yo, hay harta ganancia. En términos de lo que implica pa’ los estudiantes, bueno, encuentro que hay, por lo mismo, mucho ensayo y error. Y yo creo que [pausa] no sé, yo creo que... o sea yo trato de transmitirles siempre que esto no es una... no estamos haciendo como si, o mientras tanto, o que esta es una peor versión del curso, sino que esto es una versión del curso de la misma calidad que si yo lo haría presencial, no es un menos ni... pa’ nada. Pero aun así, lo que me preocupa son las otras cosas, como que he pensado harto en eso. En las otras cosas que se están perdiendo aparte de los contenidos por no estar en la universidad y cómo uno podría de repente intentar suplir eso. Como pensar estratégicamente. Si es que en algún momento volvemos a fines de este año a el próximo, subsiguiente, qué podemos hacer, como profes, pa’ poder como compensar todas esas cosas que no se pudieron hacer, que los estudiantes no pudieron vivir, en términos más prácticos. Yo creo que eso es mi preocupación ahora”.

7.2.b.- Capacitaciones

La universidad, en tanto institución, también debió reaccionar rápidamente ante la contingencia, por lo que ofreció instancias de capacitación para sus docentes con el fin de que contaran con las herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para desarrollar sus asignaturas. Los docentes entrevistados en general no asistieron a estas instancias, por diversos motivos, pero valoran positivamente la existencia de aquellas, reconociendo que pueden contar con el apoyo de la universidad. En el caso de la Profesora 1, los instructivos le sirvieron para adecuar sus metodologías:

“Capacitación, capacitación [énfasis], no asistí a nada y, si me mandaron algo, no me metí. Lo que sí nos mandaban millones de instructivos, protocolos, recomendaciones... y ahí sí que aprendí, porque tanto en la Chile como en la Alberto Hurtado era como consenso, y más lo que yo busqué, era como las clases online no podían superar una hora. Hay profes que se conectan tres horas sincrónicas, pero todos los especialistas dicen que eso es como “usted no lo haga”, entonces yo no lo hice, como siguiendo a los que saben y, además, que los videos, si uno hacía videos, tenían que ser máximo 15 a 20 min. Lo cual, nuevamente es un desafío para ramos, por ejemplo, de teoría...”.

Por su parte, la Profesora 2 pudo contar con apoyos personalizados para sus necesidades, pero tampoco participó de instancias dirigidas a mayor público:

“Mira, honestamente, no sé, no me atrevo a contestar, porque yo solo tuve una reunión, yo sé que se hicieron cosas [asociadas con la capacitación para la modalidad a distancia], pero no las he tomado. Solo tomé una reunión privada que me ofrecieron de capacitación con una profesional, que no recuerdo el nombre, que me ayudó con el tema de... de qué es lo que era... de subir material a YouTube, porque eso también era un tema, como no se podían subir a U-cursos los videos, y entonces me ayudo en un momento a subir material a YouTube..., pero súper buena la instancia de saber que tú podi llamar a alguien y que te van a atender personalizado, o sea, de lujo, yo lo encontré de lujo, porque era una persona que sabe mucho, no recuerdo el nombre de ella... y me ayudó mucho. Las otras cosas han sido la plataforma de Zoom, que alguna vez por ahí tuve algún problema, también llamé al servicio de la plataforma de ayuda y súper bien”.

Sin embargo, también hay docentes que no participaron de estas instancias por considerarlas *muy básicas*. Esto nos permite preguntarnos si también debería haber capacitaciones orientadas a saberes más avanzados, a más posibilidades. Así fue la experiencia del Profesor 1:

“Me llegó la información [de las capacitaciones], pero no fui a ninguna, porque miré de lo que trataban y era como... uno sabe esas cosas... y no es que uno crea que se las sabe todas, pero me dio la impresión de que estaba, más bien, orientada a los colegas, a las colegas que son... que tienen un uso más bien como medio obligado con los equipos computacionales... Que todavía hay gente... y no solo gente mayor, sino que también gente más joven, que rehúsa un poquito el trabajo continuo con las pantallas po’. Entonces era un poquito básico ¿cachai? Y uno tiene hartas cosas que hacer también...”.

También fue relevante mantener una comunicación activa con otras colegas que, en sus experiencias colectivas y distintos grados de experticia, permitieron enfrentar la contingencia de mejor manera:

“No, yo creo que preferí hacerlo por mi cuenta, también tengo una tremenda ventaja de que mi pareja, mi esposa, también es profesora universitaria. Entonces, de cierta manera, también nos complementamos en los respectivos aprendizajes, y también conversando con colegas ¿no? sobre los diferentes -como nosotros les llamamos- <tips>. Para poder abordar ciertas cosas me acuerdo, que los primeros elementos que nos provocaban algún grado de problema es que, si efectivamente los alumnos visualizaban, cómo se desarrollaban los sistemas de grabación, cómo se archivaban, etc. Todas esas cosas las sorteamos, no tanto con ayuda de la facultad, que entiendo que existieron y que fueron efectivos, pero no lo solucionamos mucho con eso, sino que lo solucionamos más bien con la ayuda de personas cercanas ¿no? Y también por experimentar nosotros mismos. (...) Yo creo que la mayoría de nuestros colegas estaban bastante desorientados frente a esto, al igual que nosotros. Por lo tanto, ensayaban bastante. Hay algunos colegas que efectivamente tenían mucha expertise sobre el tema audiovisual, sobre la confección de programas ¿ya? A través de Facebook, qué se yo, que indudablemente nos ayudaron mucho. Yo me acuerdo, que varias veces acudí a [un colega en particular] y también personalmente a algunos funcionarios del área de informática que... más bien porque los conocía personalmente ¿ya? Les dije ‘oye, apóyame como en esto’”.

- Profesor 4

El Profesor 3, por su parte, relata su visión al respecto en relación con su experiencia en otras universidades en las que trabaja y la situación general de las capacitaciones para adecuarse a las nuevas necesidades educativas; además, retoma el tema de la dificultad que muchas veces tienen los docentes para asistir a este tipo de actividades por carga laboral y/o choques horarios:

“Lo que yo he observado, bueno, yo no sé si tengo que hablarte exclusivamente de la Universidad en la Chile... [no] Ya, no cambios claramente porque las instituciones están haciendo formación a los profesores. Por darte un ejemplo, en mi caso, una de las universidades le pagó, nos pagó una formación de docencia online obligatoria, con el compromiso de que la hagas ¿te fijas, es decir, si tú quieres seguir en la universidad tienes que hacer cursos de formación y porque además está virando el aprendizaje para allá, de hecho, la universidad... ya es fuerte, está siendo cada vez más lo online, entonces como que quieren preparar a sus docentes para que estén preparados para tener nuevas metodologías. Sí, he visto eso, he visto cursos y formación cada cierto tiempo de Zoom avanzado o de metodologías de enseñanza en temas online, absolutamente que ha habido un cambio, que no había al principio. Y esto implica contratación de equipos de docencia que formen a estos especialistas, o el tema también de la docencia híbrida ¿te fijas?, están permanentemente capacitaciones, el gran tema acá es que si tú no estás... no eres de

planta y no estás contratado con la universidad, no siempre puedes participar, porque te topa con otras clases que puedes estar haciendo en otra universidad, pero de que ha habido, es muy evidente que ha habido un cambio”.

Finalmente, encontramos una visión más crítica al respecto, de cierto modo se percibe que la universidad y la facultad están haciendo lo mínimo en términos de capacitaciones. Lo que el Profesor 2 plantea es una necesidad de que la universidad se haga cargo estructuralmente de la situación, otorgando pautas y estrategias más avanzadas, elementos que trasciendan tutoriales de herramientas relativamente básicas:

“La universidad, en general, no se ha hecho más eficiente en esta época y yo creo que podría haberlo hecho. Porque un esfuerzo un poquito más.... Es como: talleres por si no sabes usar Zoom, ya, pero esa cuestión ya todo el mundo la sabe... y algunos recursos para la evaluación online. Yo me metí en algunos de esos cursos y te muestran como las herramientas y yo digo como, esas herramientas las puedo buscar yo, o sea, no tengo problemas en poner en Google: buscar herramientas pa’ evaluar. Y las puedo encontrar, las puedo usar. Pero no po’, yo necesito un sistema, así como una forma de estructurar la docencia y la enseñanza que esté pensada más... no que me manden a YouTube..., si no estoy buscando eso, estoy buscando que la universidad se haga cargo estructuralmente de cómo llevar esta situación. Y preguntarse también [con]mucho respecto, de qué significa la docencia y qué va a significar de aquí a futuro también”.

7.2.c.- Plataformas, Artefactos, Condiciones Materiales

Hemos señalado que las condiciones materiales son clave para sostener la modalidad de educación remota. En todos los casos los docentes señalaron que han debido adaptar o adquirir nuevos computadores, mejorar sus conexiones de internet, comprar accesorios que mejoran la calidad técnica de sus clases (micrófonos, cámaras, iluminación, entre otras) o ingeniárselas con algunos de los elementos que tenían disponibles. Esto se debe a que el cambio que trajo la pandemia fue muy violento y muy rápido. Si no lograbas adaptarte, simplemente no podías ser parte de las clases y del sistema universitario remoto. Es por esto, que adaptar o adquirir artefactos para alcanzar las condiciones materiales mínimas que te excluyen o incluyen de esta modalidad es algo clave. Estos aspectos inciden tanto en las experiencias individuales como en la calidad de las clases en general. Así lo plantea la profesora 1:

“Es que ha sido súper frustrante, porque como te decía, para mí, con una mala conexión, la experiencia es PÉSIMA. Entonces, tanto uno como dando clases, pero me imagino [que]

quien escucha y que está con una internet muy precaria [también], entonces, la cuestión de la brecha digital, sin duda, es clave”.

No contar con las condiciones materiales mínimas también tiene efecto a nivel emocional, pues genera situaciones de estrés en que se pierde el ritmo de la clase, dificultando la labor docente, pues se vuelve agotador. La misma profesora señala:

“Creo que [el tema de la conexión a internet] es clave ¿cachai?, porque si uno... [si es que se escucha] entre cortado, que el audio, que a la profe se le cae la cuestión. Me ha pasado, se cae la clase y vuelvo, y es como [con voz de estudiante] ‘¡chuta! se cayó la profe...’ y ya, volver, y yo, como profe, ULTRA estresada, ‘se cayó, no se va a conectar...’ más encima mi computador Mac wateó mal, o sea, tengo que llevarlo a que le cambien la batería, una cosa tan simple, pero no he podido ir a dejarlo al servicio técnico porque tengo que dejarlo cuatro días, no puedo vivir cuatro días sin mi computador. Entonces, no lo puedo tener sin estar desenchufado, entonces a veces la batería se vuelve loca y llega a cero [%], me pasó el martes, me caí de la clase porque la batería quedó en cero y fue como [frustración visible]... y esos minutos uno los pasó pésimo como profe, porque se está perdiendo la audiencia, como el rating. Entonces, es muy, muy estresante y son cosas muy concretas, muy materiales, muy de tecnología”.

Además de lo planteado anteriormente sobre el extracto, es relevante señalar dos ideas interesantes. La primera es la dependencia hacia el computador, no puede vivir cuatro días sin el computador, pues en contexto de pandemia es un vínculo fundamental con el mundo, es un mediador necesario para trabajar, para recrearse, para interactuar con las amistades, entre muchas otras posibilidades. De este modo, una falla técnica se vuelve fatal para nuestra *vida*, como señala la profesora. En segundo lugar, es interesante la idea de la clase como un espectáculo, donde la profesora es la anfitriona y los estudiantes son su audiencia, que la ve a través de la pantalla y pueden estar prestando atención, pueden estar haciendo cualquier cosa detrás de su cuadrado negro e incluso desconectarse de la sesión, por lo que es interesante el concepto de rating, de hecho, la profesora puede ver en tiempo real cuantos participantes hay en la reunión, por lo que se hace evidente cuando hay estudiantes que se van retirando de la sesión. Se profundizará sobre estas dinámicas en el apartado de retroalimentación.

Muchas veces las soluciones técnicas que deben gestionar los docentes se hacen con recursos propios, todos los docentes entrevistados sortearon sus dificultades tecnológicas por sus propios medios. En ocasiones tiene que ver con preferencias personales, pero no se reconoce un apoyo sistemático o estructural por parte de la universidad. La Profesora 1 señala su perspectiva al respecto:

“Si las universidades entregaran [instrucciones] como ‘ya, profes, van a ser docentes online, pero van a recibir apoyos tecnológicos pa’ que estén así, solo preocupados de la docencia, o sea, de dictar la cátedra...’ sería genial, pero no es así. Preguntaron igual en la Chile si teníamos problemas de conectividad, pero también daba como plancha decirles como: [pone voz vulnerable] ‘no mi internet...’, o sea, yo igual mi internet es súper mala, como que igual en algún momento lo dije, pero no iba a pedir que me mandaran un internet ellos pa’l celular po’, o sea, los estudiantes eran prioridad [para ella], entonces también ahí pasan esas cosas que ahí uno tiene que resolver con los recursos propios...”.

El Profesor 4 también presenta una opinión similar al respecto:

“Exactamente, ...en ese sentido, yo creo que es importante señalar que ni la universidad ni la facultad, que me imagino que la facultad es más difícil porque es más carente ¿no? Ni la universidad ni la facultad hizo ni una mención al hecho de que nosotros estábamos trabajando a la distancia con nuestros propios equipos y con nuestras propias conexiones de internet, que se tuvieron que aumentar, por supuesto, la densidad de las mismas. Es decir, nos arreglamos como podíamos, esa es la verdad. Yo creo que ha sido lo general para todo el resto de los colegas”.

En ambos casos encontramos posturas críticas del apoyo institucional para facilitar la realización de clases a distancia. Por una parte, hay cierta empatía, considerando que los recursos son limitados y que podría estar privándose a los estudiantes de los equipos tecnológicos y, por otra, se reconoce *que se las arreglaron como pudieron* y que, en ese arreglo, se agrega cierta carga que impide estar únicamente pendiente de dictar la cátedra propiamente tal. Lo anterior nuevamente confirma la relevancia de los artefactos mediadores en el proceso educativo. Además de estas posturas críticas, se concibe que la adquisición de nuevos equipos y artefactos tecnológicos es una inversión, así lo plantea la Profesora 3:

“Y yo como que enchulé mi compu, igual invertí como en mejorar las condiciones pa’ poder hacer buenas clases por Zoom, ¿cachai?”

Y no solo son artefactos que permiten *hacer buenas clases por Zoom*, sino que también artículos que mejoran las condiciones de trabajo en general, como, por ejemplo, una buena silla de escritorio, habilitar una habitación del hogar como espacio de trabajo docente, entre otras posibilidades. El Profesor 2, de hecho, se reconoce como *parafernático para cosas más técnicas*:

“Yo igual soy un poco así como medio parafernático para cosas más técnicas y tengo como... sí, tengo todo... qué se yo, me compré un micrófono, tengo doble monitor, tengo

una cámara externa... tengo... de hecho ahora estoy parado, porque estoy trabajando parado, en fin, como adecuarme todo el tema para estar como muy, muy, mucho rato también en mi escritorio, en mi casa. Y pensando más encerrado, entonces dije, por ejemplo, si estoy sentado todo el día y encerrado, no, entonces como que ahora voy a trabajar parado. Entonces me compré un escritorio pa' poder trabajar parado y toda la parafernalia que eso implica y... y sipo, o sea, tengo como este espacio, por suerte, reservado para trabajar, que es bien cómodo”.

La Profesora 4 también ha comprado una gran cantidad de accesorios para *tratar de que esto funcione*, accesorios que, dicho sea de paso, nunca hubiese querido tener en su casa:

“Pero en el paso he ido comprando: audífonos, teclado, mouse que ha fallado, aro de luz para iluminar un poco... es toda una implementación que nunca hubiese querido tener en mi casa, primera cosa. Entonces sí, ha significado en términos materiales el eso... el amplificador de Wifi, no, lo he comprado todo, todos los dispositivos posibles para tratar de que esto funcione. Sin embargo, la conexión no siempre es favorable, es una constante eso. Así que tiene sus imprevistos cotidianamente”.

Por su parte la Profesora 6, contratada con jornada completa en el departamento de Psicología, *se siente como tik toker*¹⁸ dado que debió adquirir un aro de luz, mientras que el Profesor 1 caricaturiza la situación al asimilar sus adquisiciones tecnológicas al equipamiento de *streamers*¹⁹ profesionales:

“Sí, claro, tuve que mejorar mi red, porque somos cinco personas acá y hay ocasiones en que estamos los cinco en Zoom, entonces no... una conexión así muy básica no... se revienta. Pero eso nada más, bueno, y he tenido que comprar [el] clásico equipamiento de streamer po'..., que el micrófono, la cámara, me faltan solo las luces de neón nomás como para poder tener mi canal de Twitch (ríe)”.

Este mismo profesor tampoco se hace mucho problema con los percances que puedan tener sus equipos tecnológicos, señala:

“Yo no tengo problema, siempre he sido de buena relación con la tecnología, así que no... de hecho no voy nunca a, no recurro a nadie que me resuelva los problemas del computador, sino que los resuelvo yo mismo. Ya sea de software o hardware..., no tengo problemas ahí en meter mano, abrir piezas, cambiar cosas o software...”.

18 Personas que graban videos en la plataforma Tik Tok (entretenimiento).

19 Personas que realizan transmisiones de contenido en vivo a través de plataformas especializadas para estos fines en internet, una de las más populares es Twitch.tv

Esto sin duda es una habilidad importante, pues si *no se puede vivir sin el computador*, como señaló la Profesora 1 anteriormente, la habilidad de solucionar los problemas de manera autónoma se vuelve una ventaja. La Profesora 3 señala al respecto:

“Yo soy súper dependiente igual del compu, lo ocupo pa’ todo, o sea, desde... en la noche veo películas con el compu también, que es como mi recreación, mi descanso ¿cachai? Y pa’ hacer clases sipo, o sea, [que fallara] sería problemático, no podría po’. Me quedaría sin posibilidad de trabajar, o sea, a no ser que ya realmente estemos volviendo a la clase presencial nomás y..., pero igual preparo mis clases con ayuda del compu”.

Aquí nuevamente se refuerza la idea, que aplica tanto para estudiantes como para docentes, de que no solo se junta el trabajo y la vida personal, al estar todo el día en el hogar, sino que -además- se junta todo en el mismo computador. La Profesora 1 lo plantea explícitamente:

“O sea, mi vida es básicamente estar al frente de esta pantalla (ríe). Bueno, es lo que todos han discutido ¿no? Cómo la pandemia nos colocó en esta posición muy extraña de estar todo el día frente al computador, para trabajar, para estar con los amigos, para ver películas, todo (ríe), pa’ comprar pa’l súper..., todo frente al mismo aparato, entonces (ríe) es como... pa’ escribir los papers, entonces es como, no sé, antes uno iba a hacer clases a la U, no sé, se iba en bici, en la micro, en el metro..., llegaba allá y hacía la clase, copuchaba un poco con un colega que se encontraba en el pasillo, después volvía a la casa y después volvía a escribir en el iPad. En cambio, ahora yo me desconecto del Zoom y, ahí mismo, ya, tengo que seguir con el paper, con el artículo, lo que sea, entonces es bien agobiante”.

Se profundizará sobre las consecuencias de la imbricación entre trabajo remunerado y vida personal en el apartado de carga laboral y conciliación trabajo-vida personal. Pero, por el momento, parece pertinente señalar algunos aspectos asociados con la valoración de dos de las principales plataformas utilizadas en la FACSOC para la docencia remota: Zoom y U-cursos.

A los docentes entrevistados en general les agradan Zoom y U-cursos, tienden a valorarlos de manera positiva, pero sostienen que podrían mejorar, en especial Zoom, que es funcional, pero *es lo que hay*, es la plataforma que se ha impuesto por sobre otras alternativas. U-cursos es mejor valorado, también reconocen que podría mejorar, pero es bueno, es práctico, conveniente y ha ido mejorando con el tiempo. El Profesor 2, sin embargo, considera que U-cursos es bastante ineficiente, *‘hay que hacer muchos clicks para llegar a lo que estás buscando’* señala y, por lo mismo, genera sus propias plataformas, que considera más eficientes para compartir los contenidos de sus cursos. De todos modos, los docentes reconocen que Zoom es estable, seguro, permite una buena

conexión, es compatible con distintos equipos y sistemas operativos, además de que es el que se ha impuesto como hegemónico en términos de plataformas de videoconferencia, pasó a ser *al que estamos acostumbrados* y el que más acomoda. El Profesor 2, además, plantea la siguiente crítica de la plataforma U-cursos y la necesidad de mejores sistemas de seguimiento:

“Yo creo que tener así como una página con su foto, con sus notas, su asistencia, intercambios, feedback, evaluaciones más periódicas... y creo que la universidad debería avanzar hacia eso, pero a mí me parece que se han movido súper lento, como que está todo el mundo... esperando... como que, ‘no, pa’ qué vamos a modificar esto, si vamos a volver presencial pronto’. Pero eso lo dijeron el año pasado en abril ¿cachai? Ya va más de un año y seguimos trabajando con la misma herramienta que es pésima pa’ este contexto online. Yo no sé cómo están... o sea para mí es un misterio cómo lo hacen otros profes, porque yo si no tuviera el tema de la página web, por ejemplo, reportes de progreso, monitoreos... es como que no, si yo siguiera la lógica presencial, que mi curso es fundamentalmente la clase que yo hago una vez a la semana... es como que... no entiendo, la verdad, como que para mí es un misterio cómo puede funcionar algo así, en este contexto”.

7.2.d.- Retroalimentación

En este subtema se abordan las especificidades de las interacciones que ocurren en contexto de educación remota de emergencia, predominando el concepto de *retroalimentación* o el de *rapport*, en referencia a las situaciones que describen los docentes. Aquí es clave el tema de la interacción en el aula digital, considerando las prácticas recurrentes en la interacción mediada que encontramos en esta y, también, los efectos que tienen este tipo de interacciones en la labor docente y sus sentimientos personales.

La Profesora 4 lo resume de la siguiente forma:

“Las desventajas son las que tiene la educación remota, la posibilidad de establecer un vínculo, digamos, social, afectivo... es difícil ¿no cierto? Tú estuviste con el grupo, el grupo con el que estuvimos es un grupo al cual yo no conozco [larga pausa], ellas no me han visto nunca y yo no los he visto nunca”.

En relación con las interacciones más concretas dentro del aula relata lo siguiente:

“Ellos me ven y yo no los veo. Está el tema de la presencia o ausencia, no sabes. En la sala de clases [presencial] tú sabes quiénes están presentes y ausentes físicamente e intelectualmente, digamos, quiénes están ahí en la clase y están en otra cosa. En esto no sabes nunca, no sabes nunca, estás con cámaras apagadas la mayoría de las veces. Yo intenté que tratáramos o intentáramos el que cuando alguien intervenía tratase de prender la cámara, esa fue como mi máxima obligación, aunque no era obligación, sino que dentro de las posibilidades. Son estudiantes que vienen del colegio con una estructura de aprendizaje y de evaluación escolarizada, extremadamente escolarizada, entonces eso complejiza todo el proceso de enseñanza”.

Ante esta situación, la herramienta de separar a los integrantes de la sesión en grupos más pequeños ha sido una estrategia interesante, también genera más posibilidades de interacción y reflexión colectiva:

“El tema de los grupos a mí me parece interesante en términos de que permite que se vean entre ellos, que hablen entre ellos, ellas. Que hablen más de lo que hablan en conjunto, en la masa, o sea, cuarenta estudiantes en un espacio donde... bueno, uno de los principios del debate es la interrupción, aquí no se puede. No se puede, la interrupción hay chicharreo solamente, no hay la posibilidad de que domine una voz o la otra, y eso quita espontaneidad, por una parte, la persona tiene que pensar en lo que va a decir, las intervenciones son breves, acotadas, como que la posibilidad de reflexión colectiva se limita. Entonces, el grupo permite un poco más aquello, permite más la reflexión colectiva. Y la dinámica de trabajar en grupo y después volver a la sala con todos y plantear... tiene, bueno, la lógica de que en general son algunos los que siempre representan, hay otros que se quedan atrás, pero permite oír ciertas voces. Lo otro es que yo prefiero, por ejemplo, grupos aleatorios, sobre todo en estos cursos que no se conocen, porque ahí van viendo a otros. En cambio, en cursos donde... yo hago cursos de metodología, en metodología se trabaja esencialmente diseño de proyectos, entonces son grupos fijos, hay grupos que están predefinidos. Y las salas constituyen como un espacio privado de trabajo, curiosamente (ríe). Privado pero grupal. (...) Lo que no tengo claro es si el aprendizaje de las contrapartes es el mismo. Eso no lo tengo claro, porque, bueno, ha habido que modificar también todo lo que tiene que ver con procesos de evaluación”.

Por lo mismo, la incertidumbre sobre la *audiencia* o el *rating* y el aprendizaje son factores clave al indagar sobre las interacciones. Esta incertidumbre se debe a la práctica recurrente por parte de los estudiantes de mantener apagadas sus cámaras y micrófonos, manteniendo una participación aparentemente más reducida en comparación a la modalidad presencial, al menos, así ha sido percibido por los docentes. La Profesora 1 representa un caso tipo, pues se ha visto más afectada por el tipo de interacciones que se han consolidado durante la modalidad remota. Posteriormente, se señalan los casos de

docentes que no se han visto tan afectadas a nivel personal, pero -por lo mismo- no desarrollan tanto sus ideas al respecto como sí ocurre en el caso de la Profesora 1, que relata su experiencia y sus sensaciones de este modo:

“Yo entiendo a los estudiantes también como público, en la sala de clases, pero el público de los avatares, de cuadraditos, es un público raro, porque no lo ves, está conectado y tú dices: ‘chuta, igual se conectaron 45’, que un amigo me decía: [pone voz del amigo] ‘¡oh! terminé el semestre siempre con todos conectados...’ [vuelve a hablar como ella] ¿y si están durmiendo? O sea, no te asegura nada que estén conectados, como... y ahí [en la clase], la experiencia con el público es muy rara.

(...)

Este año también fue como, ya, las clases sincrónicas... ‘a ver, aquí entra...’, uno supone que la persona que sale conectada, supone que la persona está al otro lado de la pantalla, pero yo no sé si están durmiendo, si se fueron a jugar... o haciendo cualquier cosa (ríe). Uno ve un avatar conectado y es como bueno, ya. (...) Me conectaba a discutir [material audiovisual asincrónico] y no tenían preguntas, como que denotaran que habían visto el video con claridad, tomando apuntes. Entonces desistí y también por lo que te decía, por el cansancio, dije: ‘bueno, mejor paso clases, más tradicional, el PowerPoint...’, siempre tratando de hacerlos bonitos, llamativos..., pero bueno, como sistema más tradicional, asegurando que estén presentes y que los contenidos lleguen, que es como la duda permanente que uno tiene en este formato, como ¿están ahí? ¿están escuchando? ¿se quedaron dormidos o no? Entonces, todas esas incógnitas de si están pudiendo incorporar los contenidos, porque es re, re difícil saber hasta las evaluaciones, y ahí son los aprendizajes, como entre sorpresas y decepciones (ríe) todo junto”.

En el fondo, la incertidumbre sobre los receptores en la comunicación es una constante que se mantiene más o menos hasta las instancias de evaluación, que es un indicador directo, una instancia clara de retroalimentación para evaluar el desarrollo del curso. El problema es mantener las evaluaciones como las únicas instancias disponibles para el seguimiento y retroalimentación, ya que en general son pocas y tampoco lo dicen todo. También sería problemático solamente aumentar estas instancias, pues sería agregar carga académica, tanto para estudiantes como para docentes. Por cierto, en modalidad presencial era más fácil realizar un seguimiento del curso en la sala de clases. Así lo percibe la misma profesora:

“Bueno, en online u offline un curso es heterogéneo, hay gente que va a mil y hay gente que va a menos, y [hay quienes] enganchan con los contenidos y otros que no, los tiempos, hay gente que trabaja, que es madre, que es padre, que cuida... en fin, más encima la pandemia y todo eso es complicado. Entonces, es muy difícil ir acompañando esa participación, porque por lo menos en la sala de clases uno les ve la cara (ríe), entonces, si

se están quedando dormidos o están anotando o no, o si están como discutiendo sobre un tema, o si te miran o no te miran, uno ahí va evaluando.... Aunque sean 50 o un curso chiquito, como que ahí vas procesando. Uno sale de la clase y sabe cómo anda... Hoy no engancharon tanto o sí, funcionó bien y ya..., pero en la clase online es muy difícil para mí saber qué está pasando al otro lado de la pantalla. (...) Entonces, claro..., el feedback es muy difícil, porque no los ves, así de simple”.

No ver a les estudiantes no significa que no puedan interactuar ni que no lo hagan, efectivamente pueden activar sus cámaras, el micrófono, escribir en el chat de Zoom, enviar correos, entre otras posibilidades. En esas interacciones es donde les docentes tienen la posibilidad de ir evaluando y relacionarse con sus estudiantes, pero es distinto a lo presencial y se genera una diferencia significativa entre quienes se hacen partícipes de ese tipo de instancias de interacción y quienes no lo hacen:

“Hay estudiantes que me escriben, como [que] no son muy buenos para hablar en la clase, pero después me escriben como [con voz de estudiante]: ‘Hola profe, sabe que bla, bla, bla’. Entonces yo les respondo. Hemos construido una relación en el semestre a base de mensajes, pero yo sé quién es, cuando leo sus trabajos me acuerdo de su historia, de las preguntas que tuvo, sé que está interesada... y como que ya te la imaginai, a la estudiante o al estudiante. Pero esos que nunca te contestan, no te mandaron un mail, nunca contestaron un chat, nunca pusieron algo en el foro, como que no los viste, fueron como un misterio, un vacío. Y eso se hace fome, porque por último en la sala uno los veía sentados al final, como no pescando, pero uno los veía igual, como que estaban ahí. Y uno va, y yo [a] los que se sientan al final siempre les voy a echar la talla, y como que ir a molestarlos un rato (ríe) así como, ya, qué pasa aquí, como que es la sección relajada de la sala y como que uno igual generaba una dinámica distinta con los de primera fila que con los de al final, pero igual uno trataba de hablar con todos po’. Pero bueno, eso no se puede hacer aquí”.

En el caso particular de esa profesora, no le ha afectado tanto la tecnología, por ponerlo de cierta forma, la interfaz misma de la plataforma Zoom y sus funciones, sino que las prácticas, el proceso de socialización que hemos tenido en nuestro uso de la plataforma, proceso que ha culminado en la práctica recurrente de apagar la cámara, por distintos motivos, evidentemente. En este sentido, su relación con la plataforma, con las interacciones que permite, con las formas en que desarrolla sus clases y sus sentimientos asociados con estas serían muy distintos solamente si les estudiantes encendieran su cámara:

“Cómo decirlo..., cuando los estudiantes prenden la cámara y uno les ve la cara es como el cielo, es como ¡los estoy viendo! (ríe), los puedo mirar. Porque hablarse a sí mismo, es la

experiencia más desagradable que hay en el mundo (ríe)..., como ese monólogo es, es desesperante, porque claro, ya, uno está con el slide [diapositiva del PPT], pero igual uno se ve en el cuadradito y es como ya, ahí estoy, y cuando eso es como... es muy desanimante, de verdad. Entonces cuando uno los ve, que prenden la cámara e incluso ver que están en un lugar físico, como yo poder ver acá, que estay en una pieza..., como que se puede imaginar. Pero solo un avatar (ríe) de un gatito o de lo que sea que usen, o una letra, ni siquiera le ponen foto, por último..., o sea, la foto algo dice de la personalidad del estudiante, pero cuando sale "RP" o cualquier cosa así es como... no es nada, o sea, no tengo cómo construir ese vínculo, entonces, aunque se use la misma plataforma, y sea tedioso, si se usara Zoom y los chiquillos sí prendieran las cámaras, sería genial. O sea, yo me animaría, o sea, me pasó, lo viví. Partí súper entusiasmada con cámaras prendidas y ahora, al final de semestre, nadie prende y yo también me desanimé".

También le ocurrió en una situación de fin de semestre:

"La última clase, claro, como la convivencia virtual (ríe) de fin de curso, ahí prendieron las cámaras, agradecían y eso hasta como que salía en Twitter, que los profes lloramos cuando pasa eso. Bueno, yo casi lloré también, porque no... no he visto a esos jóvenes en todo el semestre, y de repente aparecen y los ves, y es como que te emocionai, porque es inevitable..., si cuando uno hace clases es porque esta cuestión le gusta".

La profesora plantea que se siente en una situación *mucho más humana* cuando los escucha, cuando los ve, y si se cumplen ambas condiciones es feliz, para ella eso es lo máximo. Pero también entiende que no es nada personal, que hay situaciones muy complejas y que muchas veces la misma plataforma de Zoom *podría explotar* si 50 personas tienen la cámara encendida al mismo tiempo. Es decir, hace su trabajo, es comprensiva e intenta ver lo positivo; pero eso no quita que se sienta mal emocionalmente con la situación:

"Hacer clases y no pasarla bien, pa' mi es como... como un corto circuito, como que algo no funciona. Insisto, no tiene que ver solo conmigo, tiene que ver con un millón, un montón de factores. Pero, claro, este segundo semestre yo no sé cómo vamos a terminar los profes, porque, además, yo hablo con profes que están en distintas universidades, algunos son de planta, algunos de media jornada, algunos boletean, igual que yo, como en toda la variabilidad de situación profesional..., están todos súper cansados, todos, así como ya... y como muy agobiados de que los estudiantes no hablen, que no prendan las cámaras, de que uno diga: ¿alguna pregunta?, después de que pasaste TEORÍA y no hay preguntas (...). Entonces, también uno entiende y siempre está tratando de hacer el ejercicio de empatizar con los estudiantes, pero pa'l otro lado igual como que nos vamos sintiendo solos".

Por lo mismo, como ha debido hacerlo mucha gente en estos tiempos, decidió buscar ayuda profesional para enfrentar la situación:

“Me he tenido que hacer el ánimo de asumir que van a ser clases online, que voy a seguir haciendo lo mismo..., y ahí, de hecho, apoyo psicológico, fue como, ‘ya, bueno, voy a empezar con terapia, porque esta cuestión no me la puedo’ (ríe). Así que esta semana agendé consulta y fue como... ‘¿por qué?’ [desde la consulta]... ‘no, porque se viene un segundo semestre online, y aparte de otras cosas’, pero es como... necesito apoyo porque el tema está muy pesado, ya no.... Me canso, pierdo el ánimo y la idea es no perder el ánimo, porque hacer clases es una cuestión que disfruto DEMASIADO, entonces, eso me frustra ¿no? Porque ir a hacer clases es algo que a mí me da mucha alegría, mucha”.

El Profesor 4 pasó por algo similar, pero señala que luego del *shock inicial* logró adaptarse un poco mejor, sin embargo, aún extraña el feedback presencial:

“Mira, a mí personalmente me chocó, al principio, como una experiencia nueva esto de estar hablando frente a una pantalla y no estar mirando a los estudiantes. Eso en primer lugar, el primer choque. Un segundo choque es por mi estilo de hacer clases. Mi estilo de hacer clases presenciales era un estilo del típico profesor que se mueve por toda la sala ¿ya? Incluso en los aularios grandes, que camina hacia el fondo, vuelve, qué se yo, y que también utiliza mucho la gestualidad y el, digamos así... el tablero, el pizarrón para hacer dibujos y le pregunta a los alumnos insistentemente ¿ya? De manera de generar dinámicas, digamos, que no fuera solamente co-presencia, sino que también fuera participativa. Esas dos cosas me chocaron mucho, mucho inicialmente. Posteriormente, llegué a comprender que respecto a los estudiantes se da una estructura equivalente a la situación presencial, es decir, un pequeño, pero siempre y significativo y constante grupo de alumnos era muy activo. Yo intenté seguir manteniendo las clases en el sentido de interacción, entre paréntesis, eran muy activos y participaban bastante, incluso preguntaban, interrumpían, etc. Algunos de ellos utilizaban las cámaras abiertas, otros no. Por lo tanto, me llegué a acostumbrar a esto que se daba en la situación de co-presencia, también se daba en una estructura virtual y me quedé relativamente conforme con ello, pero, sin embargo, claro, hasta el día de hoy, no obstante, la experiencia que tengo y, digamos, la adaptación que hubo a este medio virtual de enseñanza, echo de menos el tener el feedback de observar a los estudiantes. Y también echo de menos a mis posibilidades de preguntarles e interpelar a algunos directamente, de tal manera de ir fomentando que se suelten un poco, etc. Echo mucho de menos eso. Creo que no es muy fácil desarrollar clases virtuales y que estas terminen siendo parecidas a las que eran las presenciales o muy equivalentes a las presenciales ¿ya? Creo que es bastante difícil”.

La Profesora 5, contratada con media jornada en el departamento de Antropología, presenta una visión interesante, señala que no ve mayores diferencias entre hacer una clase sincrónica con todas las cámaras apagadas y grabar un video:

“Me dan ganas de apagar la cámara a mí incluso, total estoy solo hablando, al final es como grabar una cápsula en vivo.”

En la experiencia de otros docentes la situación ha sido distinta, sienten que, a pesar de no ver a sus estudiantes, efectivamente están ahí, detrás de sus pantallas. Con ver que hay participación, sea por audio o por chat y que el número de estudiantes conectados en la sesión es adecuado, parece suficiente, no se configura como una situación problemática y no incide a nivel emocional en su persona. Al respecto, el Profesor 2 señala:

“O sea, esta cuestión de que los estudiantes, que bueno, ha salido en todas partes, que ya no prenden las cámaras, que llegan más cansados, que ya no es tan ameno.... Entonces eso igual ha producido, o sea como que, de observar el desgaste, como que yo estoy en mi casa y lo que yo veo es desgaste, como que una especie de cansancio, agotamiento, y eso igual, claro, igual repercute...; depende cómo te pille, pero yo tengo así colegas que están destrozados por eso, como que ‘¡oh!, como que el curso no funcionó, como que los estudiantes no van a mis clases y no prenden la cámara, ni siquiera se despiden’ [dramatiza]. Y yo igual les digo [que] igual no hay que tomársela personal, si es una cuestión que pasa en todas partes, pero, aunque uno diga ‘no, esta cuestión no es personal’, igual a algunas personas les afecta. Yo creo que igual afecta, pero a mí, por suerte, yo creo que soy más así, yo creo como más... no sé si resistente, no es que me afecte de una manera muy... depende del día también, pero en general..., porque no es la única estrategia que tengo de docencia, entonces digo ‘ya, sí, esto no resulta, pero estas otras cosas que sí igual parece que están resultando’. Pero a otras personas igual les llega súper fuerte, sé de algunos colegas que están así... agotados y también, claro, con una actitud... o sea, que no solamente ellos se lo toman personal, sino que también a veces como que se lo toman personal con los estudiantes, los terminan como que ‘¡oh! ¡Y estos no tienen ni la deferencia de prender la cámara!’, como si fuera una cosa más como de actitud, como de displicencia...”

Por su parte, el Profesor 3 se lo toma con humor, señala satíricamente que:

“Sí, es verdad (ríe). No, pero ahí por eso de repente yo saco y empiezo a ver con... con la gente que está supuestamente conectada y empiezo a hablarles y a preguntarles a las personas que están ahí en el misterio, que me den luces para saber si es que están vivos, o si de pronto tengo que ir ahí a algún funeral y si no me han invitado, o sea, ese tipo de

cosas son muy importantes para mí, como ¡POR FAVOR!, personas, ¡MANIFIESTENSE! (ríe)”.

El Profesor 1 lo asocia con la cualidad *multitarea* que poseen los estudiantes hoy en día, planteando que muchas veces eso es lo que otros docentes pueden considerar problemático:

“Yo no les pido que prendan la cámara en general, bueno, además que tampoco los puedo obligar, pero la verdad es que además he tenido buena asistencia. No he tenido problemas de una baja... de gente conectada, aunque yo, por supuesto, entiendo perfectamente que estas cuestiones muchas veces son enchufar el computador y escuchar mientras uno hace otra cosa. Pa’ mí eso no es ningún problema, mientras estén prestando atención, yo eso les digo, pueden estar cosiendo, armando un Lego, jugando Among Us, como me tocó el año pasado pillar a algunos (reímos); pero lo importante es que estén prestando atención, porque hoy día es diferente a cuando yo estudiaba. Hoy día los chiquillos son multitarea ¿no?, pueden hacer muchas cosas a la vez, y eso, bueno, no todo el mundo lo entiende y entonces de repente se enojan si no les prestan atención... Yo la verdad simplemente pido que estén ahí, ¿no?, que reaccionen cuando haya que reaccionar y que luego rindan”.

En el fondo el profesor siente que si sus estudiantes están conectados le están prestando atención, una forma interesante de prestar atención, pues pueden tener su atención distribuida en más de una cosa a la vez. De todos modos, al final lo que le interesa es que rindan en las evaluaciones y, al parecer, no ha tenido problemas con eso, por lo que se encuentra tranquilo.

En el caso de la Profesora 3 esta tranquilidad ante la incertidumbre de lo que hay del otro lado de la pantalla se soluciona con un interpelar constante a sus estudiantes, en esa interpelación constante y en la participación que recibe de vuelta logra sentir que, efectivamente, *están ahí*:

“A mí no me pasa eso que he cachado hartos profes que dicen: ‘nada más deprimente que las pantallas apagadas’, y como que hay una cosa así súper dramática del Zoom. Yo la verdad no lo he vivido así, o sea igual estoy, hago preguntas, trato como... pero siento, me ha pasado en clases, que igual siento que ESTÁN ahí. A veces siento que están menos ahí, me dicen: ‘profe, tenemos una prueba mañana’ y cacho que están, así como que están, pero que están estudiando, entonces, claro, y por eso siempre trato como de tener material audiovisual, de tirar algún video corto, una imagen, de hacer algo más... de interpelarlos a partir de algo como pa’ que, pa’ que estén más pendientes. Como tratar de que sea un poco dinámico, entretenido”.

Eso, sin embargo, es distinto para cada curso, la misma profesora señala:

“Claro, el hecho que estén ahí como escribiendo en el chat o como que me voy dando cuenta de que están. Pero yo creo cada curso es un mundo igual. Nosotros hemos estado viendo que hay generaciones que se están conectando más, otros menos, ¿cachai?”

Puede sostenerse que quizás las experiencias diferenciadas de los docentes respecto de la modalidad de clases depende de muchos factores, entre ellos, podríamos encontrar: la generación de los estudiantes, el grupo curso, la cantidad de estudiantes en el curso, el tipo de contenido que se enseña en el curso, la metodología con la que se enseña, entre otras posibilidades. La Profesora 3 señala que para ella ha sido fácil, pues su curso permite que sus estudiantes se relacionen más con los contenidos a partir de sus experiencias personales:

“Yo creo que yo tengo suerte con que el ramo es, entre comillas, como más entretenido temáticamente que otros ramos, donde a los profes les ha costado mucho más que los estudiantes enganchen po’. Tengo como más posibilidades, herramientas de poder conectarlo con las discusiones cotidianas, vida personal y política”.

También comprenden que prender la cámara es problemático, tanto por las dificultades de conexión, la necesidad de contar con un artefacto que te permita conectar una cámara y también porque es una invasión a la privacidad:

“Yo creo que es una mezcla entre la calidad de la conexión (...) y es timidez también po’, yo creo que ahí... a veces... están en la cama, también, así como que hay unos que me dicen: ‘profe, estoy acostada’, cachai... (...) Claro, ‘estoy despeinado, me da como vergüenza’, y los estudiantes de segundo igual es heavy, imagínate que nunca han estado en la U ¿cachai?,... o casi nada, entonces también es [tema]. Y yo creo que también es... como un poco una invasión a tu privacidad también po’, es como que alguien vea tu pieza, tu cocina, tu dormitorio o tu familia corriendo por detrás ¿cachai?, igual como que son distintos factores...”.

- Profesora 3

Es por estos diversos factores que es importante establecer canales de comunicación que permitan que estudiantes y docentes se retroalimenten, se escuchen. Porque en este entendimiento es que se puede reflexionar y hacer que la experiencia de educación remota de emergencia sea abordable para ambas partes. Así lo plantea la Profesora 2:

“Yo creo que el escuchar a las estudiantes es clave, es clave siempre, en lo presencial y lo no presencial. En este momento en particular, con todo lo que estamos viviendo como humanidad, se ha tornado más importante, creo yo, que antes”.

Lo anterior nace de una preocupación que tiene la profesora sobre los estados de salud mental de sus estudiantes y del estamento estudiantil en general. Considera muy importante preguntarles cómo están, cómo se han sentido, cómo se encuentran los estados mentales, entre otras preguntas de este tipo. Por lo mismo, señala que el año pasado tuvo la oportunidad de hacer un taller de salud mental:

“Yo, el año pasado, hice un taller de salud mental para acompañar a las estudiantes, y ese taller de salud mental fue súper bueno, porque pude ver como el lado B, como era un taller de salud mental tuvieron que ir al grano respecto a ese tema [cámara apagada], entonces ahí podíamos hablar de eso y podíamos hablar, bueno, ‘¿por qué no te gustaría que te vieran?’ Entonces ahí es donde salió mucho la verdad de la situación, y que tiene que ver con que muchas de ellas están en situaciones de, no sé po’, muchas están tristes, muchas están hacinadas, muchas están con los niños arriba, saltando, muchos están en la cocina. Tuve, me acuerdo, situaciones así como, no sé po’, o sea, a ver... yo creo que esta es una situación estresante pa’ la mayoría de las personas en el planeta, entonces hay que ser súper comprensivo, por lo tanto, yo no me urjo y no me preocupo, y no pienso que es contra mí que no ponen la cámara (ríe), porque no sé, no me lo tomo en la personal ni por si acaso, ¿me entendís? Entonces yo digo, bueno, si conmigo, que tienen confianza, entre comillas, como pa’ decirme todas las cosas que se les ocurren, porque no tienen mucho problema en ese sentido, creo yo, chuta, yo pienso, es porque realmente no pueden nomás po’. Entonces no me urjo la verdad, no les ando pidiendo nada, no les pido más; me parece que... mira, en general, entregan los trabajos a tiempo, en general, he tenido súper pocos problemas en ese sentido, como que me anden, no sé, pidiendo prórrogas pa’ los trabajos, como que, no sé, no sé, o que estén muy desconectadas..., en general, me pasa que como que yo veo que avanzan, hacen trabajos buenísimos, entonces, estoy tranquila”.

Apreciamos nuevamente que la estrategia de abstraerse y evaluar las condiciones en que se está educando actualmente permite que mantengan la calma respecto a no ver las caras de sus estudiantes, igual sienten que están ahí y que participan. Pero lo que deja a los docentes tranquilos en estos casos también es que sus estudiantes mantengan un buen desempeño académico, pues ese es, como señalamos anteriormente, uno de los principales indicadores con los que se cuenta en esta modalidad para realizar el seguimiento del curso. En modalidad presencial también es relevante, pero se sumaba a la interacción en el aula, salían sabiendo cómo fue la clase y en qué está el curso. Así lo valora el Profesor 1:

“Sipo, claro, [la instancia sincrónica es importante] porque ahí pueden hacer preguntas o aclarar dudas. De repente ni siquiera cuestiones como de contenido de los cursos, sino que muchas veces cosas de, qué se yo po’, de ‘profe y cuándo va a ser la... y nos va a dar más plazo’ y ese tipo de interacciones que, aunque parezcan como insignificantes, son re importantes pa’ poder negociar el buen, como el buen desarrollo de un curso, ¿cachai?, porque los chiquillos se organizan, tienen sus grupos y ellos tienen sus intereses, y uno no tiene manera de acceder a eso, si es que no establece una relación con ellos po’”.

Generar instancias de retroalimentación en el aula digital también ha sido más fácil y muy provechoso, así lo señala la Profesora 2:

“Sí, [generar instancias de retroalimentación] ha sido más fácil, porque ellas están súper... yo siento que hay una necesidad súper grande también de comunicarse. Sí, de todas maneras, como que eso siento yo, que necesitan comunicarse, entonces, las instancias de comunicación las han tomado muy bien. Esa ha sido mi experiencia”.

Es decir, reservar espacios sincrónicos para este tipo de instancias no solamente permite mantener un seguimiento más profundo del estado del curso, sino que, además, es una instancia de comunicación que estudiantes y docentes *necesitan* para mantener una relación humana en la educación. La idea no es que la docencia se transforme en material audiovisual, en tutoriales o reseñas que se pone a disposición de los estudiantes, sino que exista esa relación que va más allá del material; y para eso las instancias sincrónicas de retroalimentación son muy relevantes. Considerando lo anterior, también es interesante cómo cambia este balance entre los materiales audiovisuales, por ejemplo, y la interacción cara a cara (sea esta mediada o no):

“Sí, uso hartito ese material [audiovisual]. Este año lo he usado menos, porque me ha sido mucho más importante la interacción, yo siento este año, más que.... Antes, cuando estábamos presenciales, yo les ponía más videos, de estos videos grabados (ríe), cáchate, todo al revés. Y ahora, que estamos online, o sea que estamos virtuales, entonces he puesto menos videos”.

- Profesora 2

Finalmente, la diferencia en la percepción de los docentes sobre la interacción, sea esta en la retroalimentación directa o en la participación, se debe, en parte, a que hay cursos que se han adaptado de manera diferente, en términos de participación, por la cercanía que puede existir o no con las temáticas que desarrolla ese ramo en particular y las instancias que tienen para comunicarse. De este modo, los docentes sienten mayor cercanía con sus estudiantes, sienten que están ahí, que están poniendo atención y participan, porque

relacionan la materia con sus experiencias personales, se abre la posibilidad de expresar sentires, pensamientos e intereses. La Profesora 6 también ha señalado que muchas veces les estudiantes realizan más intervenciones cuando se discuten temas relacionados directamente a las evaluaciones, esto pudo confirmarse en las clases observadas de las distintas carreras. En otros cursos, más teóricos, por ejemplo, en asignaturas donde se da cátedra durante hora y media en lo que pareciera ser un monólogo de contenidos que sale de una sola voz, este tipo de instancias se ven más relegadas que en su contraparte, configurándose más distancia entre docentes y estudiantes, pues se limitan sus posibilidades de interactuar, lo que demuestra que una *traducción* directa, es decir, replicar la clase presencial a través de la mediación tecnológica no es muy beneficioso.

No solo son importantes esas instancias de retroalimentación, sino que también es importante mantener la estructura del curso ordenada, principalmente en términos de planificación:

“Yo creo que una de las cosas que me han agradecido harto es que soy ordenada y que, por ejemplo, termino las clases e inmediatamente armo la carpeta, subo la clase, el pdf..., porque dicen que había, ha habido profes que han sido muy desordenados, y eso, sobre todo en tiempos de pandemia, es como un estresor adicional. Entonces, decir más o menos cómo van a ser las evaluaciones... también la retroalimentación, eso también me dicen que de repente los profes ponen nota y no retroalimentan, entonces no saben qué hicieron mal... Igual me es desgastante, pero como que casi que hago, así como comentarios párrafo por párrafo, les devuelvo preguntas, le digo al ayudante también que haga comentarios. Entonces, yo creo que todo eso de acompañar más... [es importante]”.

- Profesora 3

Así también lo plantean una profesora y un profesor, respectivamente, que tenían experiencias previas con modalidades de educación a distancia:

“Estaba súper preparada, sabís que, yo creo que tuve suerte. Me siento súper suertuda en eso, porque nunca pensé que esto me iba a ayudar, como este cambio de mentalidad, porque al final cuando tu preparai cursos en E-learning, tienes que aprender una metodología, un diseño instruccional distinto, entonces ese diseño instruccional, por suerte, yo ya lo había trabajado, entonces me ayudó mucho a entender la lógica de cómo pedirles los trabajos a los estudiantes, de un poco la cosa de la anticipación, ¿te fijai?, que hay que ser súper ordenado cuando tu trabajai en manera virtual, mucho más ordenado como con la calendarización; entonces, presentarles el primer día como la ruta, la ruta de viaje, la bitácora, un poco para que no se pierdan. Porque cuando tení la presencialidad todo cambia, uno ya sabe que voy a ir a la universidad tal día, tal hora, y te voy a

encontrar con el profe; en cambio acá, ahora está todo que uno puede ver los videos de las clases a cualquier hora... cambió todo”.

- Profesora 2

“Yo trato de que sea todo dentro de los tiempos oficiales..., por una cuestión también que tiene que ver con ellos, que es como tener un orden respecto de cuándo es que son las evaluaciones, cuándo es que son las clases... Yo les hago un calendario, los trato bien como escolares, pero igual... pero no es porque no tenga confianza en ellos, sino porque hay como que formatearse de nuevo pa’ trabajar en la casa, y si uno no tiene un calendario, un orden, que normalmente a uno se lo da la presencialidad, de tener que ir a la sala tanto... a tal hora... es lógico que se produzca desorden y se pierdan. Entonces es como, claro, es como eso”.

- Profesor 1

Entonces, dado que esta modalidad requiere de mucha autonomía y buen manejo del tiempo —porque se junta la universidad con la vida personal en el hogar— es importante mantener la planificación del curso ordenada y con un canal de comunicación activo. Esto se debe a que el orden del curso no se sostiene en la asistencia a un lugar físico, en un horario determinado, semana a semana, se pierde la rutina y se desdibujan los límites entre lo académico y lo personal, que deben conciliarse en el hogar.

Una profesora, contratada con jornada completa en el departamento de Sociología, y que otorgó acceso a los contenidos de su curso, ha empleado una metodología en el diseño de sus cursos que ha dado buenos resultados y parece pertinente de resaltar. Esta metodología permite incorporar los aspectos positivos y necesarios que se han relatado en los párrafos anteriores a partir de las experiencias de los docentes. Señala que ha intentado seguir los consejos de personas expertas en la materia, profesionales del área de la psicopedagogía. A partir de ese conocimiento es que ha empleado una metodología en que sube cápsulas audiovisuales a U-cursos de quince minutos aproximadamente, al igual que apuntes detallados de los contenidos de cada clase. Si sus estudiantes tienen dudas de los contenidos pueden resolverlas en el foro de U-cursos, en que se abre un *hilo* nuevo para cada sesión. La idea es que sus estudiantes mantengan cierta autonomía en el aprendizaje al revisar estos materiales, pero, además, se abren instancias sincrónicas de retroalimentación en que pueden resolver dudas y problemas que puedan surgir durante el desarrollo del curso. A esto se agregan canales de comunicación claros y distribuidos, primero a través de delegadas estudiantiles y, luego, con ayudantes; con el fin de que la comunicación sea más eficiente. A este canal de comunicación se agregan reuniones periódicas del equipo docente con las delegadas estudiantiles, que -por cierto- no quita instancias en que se reúne todo el curso. De este modo, apreciamos una metodología que

permite resolver problemas de interacción y se presenta como otra estrategia viable para llevar a cabo la educación remota de emergencia.

En relación con la participación en el aula digital, que concierne a la discusión de los contenidos, hay que hacer dos aclaraciones. La primera es que tampoco nos encontramos idealizando la modalidad presencial, ambas modalidades tienen sus ventajas y desventajas. Actualmente, la modalidad de educación a distancia es problemática por el contexto y la forma en que ha sido implementada, configurándose como educación remota de emergencia. Volviendo al tema de la participación, sin embargo, se ha señalado que:

“Yo creo que en clases presenciales siempre también hay un grupito que es el que participa más. (...) [Ahora igual,] siempre hay un grupito de estudiantes, yo creo que de 60, siempre son máximo 15 los que más hablan”.

- Profesora 3

Es decir, la participación, en términos de intervenciones de los estudiantes sobre el contenido de las clases, no ha cambiado mucho. Lo que sí ha cambiado es la forma en que se participa, pues ahora la interacción es mediada y las prácticas que se han generado —bajo el proceso de socialización que hemos experimentado en nuestro uso e interacción con las plataformas— nos han llevado a las formas de interacción que señalamos a lo largo de este apartado y en apartados anteriores. En segundo lugar, es pertinente resaltar la relevancia del chat de Zoom para la participación en el aula digital. Lo planteamos anteriormente en el apartado de los estudiantes como un espacio de menos riesgo y menos compromiso —nadie te ve, nadie te escucha—, los docentes también se han dado cuenta de su relevancia:

“Me fui dando cuenta que el chat era clave y que a veces como que van escribiendo y, entonces, lo que yo trato de hacer es ir siempre leyendo en voz alta lo que aparece en el chat, como para incorporarlo, y así como que se va..., pero sí me ha pasado, por ejemplo, y sobre todo ahora, cuando hago clases con profes invitados, [es] que no pescan el chat po’, y me ha pasado así y como que... siempre les digo: oye, estén atentos al chat, porque los estudiantes... y si es que los estudiantes ponen algo en el chat léanlo en voz alta y, en general, no lo hacen. Entonces ahí me doy cuenta que no es común. Pero siento que sí es una recomendación que yo, por ejemplo, le hago a otros profes. Porque eso permite como dinamizar y que esas voces que a veces la gente es más tímida como que no hablaba de repente escribe..., o sea, yo creo que el chat es, en mi caso, yo creo que es, no sé, quizás la mitad o más de la mitad de la interacción se da por el chat.

- Profesora 3

En relación con preocupaciones sobre el bienestar y según la perspectiva del Profesor 3, lo más fundamental para la participación es generar un clima de seguridad emocional en el aula y en la asignatura:

“Esta es como una opinión más personal, yo no sé si es que sea algo como demasiado compartido, pero, o sea, para mí es fundamental que, si estamos trabajando en un contexto de enseñanza, de aprendizaje..., o sea, no hay posibilidad, en mi opinión, de aprendizaje sin seguridad emocional, o sea, es un requisito, es una condición para el aprendizaje la seguridad emocional. Y ahora, ¿cómo hago yo para poder construir un clima de seguridad emocional? Y ahí, obviamente, la persona que está ahí como docente es fundamental. Entonces, si yo quiero estimular participación, para mí tiene que haber cercanía ¿te fijas? Y si yo quiero introducir cercanía es imposible que yo pueda dar una clase exclusivamente expositiva, neutra, o sea, tiene que estar marcada por los aspectos personales, por historias, por momentos de distensión. Yo creo que, en ese sentido, a diferencia a lo mejor de lo presencial, lo online le demanda más al profesor como más fuerza, más actividad para poder ahí desplegar también las características personales. Entonces, yo creo que quizás eso me ha servido, no sé si..., sinceramente, yo creo que deben haber otros espacios, pero claro, puede ser que no estamos tan acostumbrados a mostrarnos ¿te fijas?”

El Profesor 2 también reconoce la importancia de ese sentimiento de seguridad, se diferencia del concepto de seguridad emocional anterior en la medida que no se asocia netamente al clima de la clase misma, sino que, más bien, a la seguridad de que los contenidos que se están aprendiendo son de igual o mejor calidad que los que se imparten para el mismo curso en modalidad presencial:

“En el fondo volvemos, por ejemplo, a qué es lo que se requeriría para que ustedes se sientan sobre todo... tranquilos con su formación y, qué se yo, apoyos más fuera de temas de contenido, no sé si psicológico, no sé cómo sea, pero más así de... A ver, lo que yo les digo a mis estudiantes, sobre todo les dije ahora último que tuvimos también un encuentro así más como de feedback de fin de semestre, como [que] nos juntamos en grupos pequeños y lo que trato de transmitirles es justamente el tema de la... como de la seguridad, como que tengan la certeza..., igual como que da un poco [de cosa] decirlo como hablando de mi propio curso, pero que tengan la certeza que esto es un buen curso, o sea, que la formación que tienen ustedes es la que se espera que alguien de sociología recibe en la generación que están ustedes, no es algo de... no es de peor calidad ni es menos que lo que se enseña en otras universidades de Chile ni tampoco del extranjero, como que miro los programas..., esto es lo que ustedes tienen que aprender, esto es lo que se enseña acá. En el fondo yo creo que lo más importante es que sientan esa seguridad de base, que siéntanse seguros que, aunque no aprendieron cosas acá, a lo mejor no todos lo

aprendieron, pero igual tienen la base para poder aprenderlo a futuro. En sus pegas o si hacen investigación, es eso, y ese tema de la seguridad es como de... y yo creo que igual ayuda, por suerte igual ayuda el contexto institucional, porque por lo menos igual estoy en la Chile, entonces eso ya es un piso que al menos nosotros, por ejemplo, lo tenemos mucho más fácil que otras universidades. Pero, aparte, es como que yo veo muchas inseguridades, como que, ya, aprendí a hacer esto, pero ¿es más penca que lo hubiera aprendido si hubiera estado presencial? ¿me estoy perdiendo? Yo creo que siempre hay una sensación como que, ya, igual lo hice, me saqué buena nota, pero pucha, como que igual parece que es un poco penca, porque es online. Entonces, tratar de decirles '¡no po!', transmitirles la seguridad, pararse sobre un piso que les de la certeza para caminar hacia adelante, yo creo que eso requiere... va a requerir harto trabajo. (...) Es contención y también como dar seguridad, es como que, oye, siéntete seguro que tuviste... que a pesar de estos años o tiempo que fueron online, igual tuviste una formación de primera calidad. Yo creo que es la responsabilidad que tenemos en la universidad po'. Si igual es como dar así lo mejor posible, el mejor producto posible para... porque en el fondo es nuestra pega, si los estudiantes se lo merecen po''.

Antes de concluir el presente apartado, es relevante explicitar algunas de las afirmaciones más importantes que permiten profundizar sobre la percepción que tienen los docentes de sus estudiantes. En primer lugar, es pertinente señalar el reconocimiento de las condiciones y situaciones complejas que ha producido o acrecentado la pandemia. Se reconoce que hacia el final del semestre ya están cansados y no consiguen leer los contenidos; la Profesora 1 también lo atribuye a la carga acumulada de todos los cursos:

"Lo otro, uno hace clases y tienen cinco cursos más, seis cursos más, entonces también entiendo que están aburridos, que están cansados y que, bueno, pasa nomás..."

También señala que es más difícil con los estudiantes de primer año, porque la transición de la escuela a la universidad es ruda y -más aún- en pandemia, entonces, es necesario reflexionar para que dicha transición sea lo menos *violentamente simbólica posible*. En esta misma línea la Profesora 4 señala lo siguiente en relación con las evaluaciones:

"Uno, es difícil, dos, es... ¿cómo decirlo? Es complicado, porque hay elementos de orden subjetivo ahí. Nosotros tenemos un sistema escolar donde la desconfianza, en términos de evaluación, es mutua. Ah, el estudiante desconfía de que el profesor lo quiere pillar y el profesor desconfía de que el estudiante va a copiar (ríe). Entonces eso, que es parte de nuestra cultura societal, se expresa también en esto, y aquí hay que confiar, ¿ya?, hay que confiar y es raro eso, nos es extraño. Entonces es difícil, es difícil. (...) también hay que diversificar la evaluación en términos de los productos. En ciencias sociales nosotros estamos acostumbrados a que el producto académico por excelencia es el ensayo [pausa],

ya, el ensayo, y si nos ponemos más sofisticados lo queremos en formato de artículo para revista indexada con norma APA rigurosamente aplicada. En primer año no se puede po'..., no puedes aplicar eso, es como un salvajismo, digamos, pensar que los estudiantes en primer año pueden hacer ese tipo de producciones”.

Además, señala su visión sobre la socialización de ambas partes con la tecnología:

“O sea, obviamente, ha habido un proceso de socialización nuestro y de los estudiantes, donde yo creo que ellos tienen más ventaja que uno, tienen más ventaja que uno porque son generación zeta, súper tecnologicados..., aunque a veces uno se sorprende ah (ríe), se sorprende que no... es tanta la posibilidad que lo que tiene que ver con producción académica, es muy débil de parte de ellos. O sea, yo este año estuve enseñando a usar Word, así de básico digamos o a usar el Drive, que fue como una magia que les hice en una clase. Les dije: ‘¡miren, vamos a trabajar con Drive!’ y fue como ¡wow! De los cuarenta había 20 que no sabían que eso existía”.

A lo anterior, se agregan las brechas económicas, que se percibían menos en modalidad presencial, como lo plantea el Profesor 1:

“Ha quedado bien en evidencia que las brechas económicas que normalmente en la universidad, a nivel presencial, como que pasan piola ¿no? Los estudiantes que tienen más dificultad..., porque de alguna manera la gente se prepara pa’ esto ¿no? (...) En el fondo operai como el resto. Pero bajo estas circunstancias se nota mucho ¿cachai? Hay sectores de Santiago donde la conectividad es pésima y ahí las chicas y los chicos no tienen manera de como... de mejorar eso, porque no depende de ellos po’, ¿cachai? Lo que significa que no pueden estar a veces en las sesiones presenciales [sincrónicas], que tienen que resolver problemas en su casa, que antes podían no hacerlo, porque estaban en la universidad, ¿cachai? Eso creo que ha sido bien, bien difícil. La universidad, me parece, que ha hecho un esfuerzo grande ¿no?, como de poder entregar equipos, qué se yo, pero se notó mucho, se notó mucho. Sobre todo, al principio de la pandemia, se notó mucho, mucho esta diferencia entre quienes podían, pa’ quienes no fue ni un problema ‘ah, sí, bueno, me quedo en mi casa, me conecto’ y quienes no tenían cómo, ¿cachai?”

En una línea similar el Profesor 4 señala:

“Yo creo que hay dos o tres cosas que están presentes ahí. Una, son las condiciones materiales, efectivas, de disponibilidad tecnológica del estudiante. No todos los estudiantes tienen la condición adecuada, ni hablar de la óptima, no tienen condiciones adecuadas, tienen dificultades de conexión. Separo inmediatamente el sector de los estudiantes, que no creo que sea el mayoritario, pero sí es significativo cuantitativamente

¿ya? Será un 20% de los estudiantes que tienen serias o importantes dificultades. Luego, un segundo tema, que yo diría es un tema actitudinal de los estudiantes con respecto a prender las cámaras. Yo creo que ahí hubo una suerte de... no sé cómo llamarlo... una suerte de actitud más bien negativa y de... y quizás una forma no consciente, pero si real, de desconsideración hacia el docente. En mi caso particular, de desconsideración a la importancia que tiene para el docente tener algo supletorio de la clase presencial y poder observar a los estudiantes. Yo creo que eso los estudiantes no lo consideraron en general. Y lo otro, hay un sector de estudiantes que efectivamente son gente práctica, yo creo que debe ser la mitad de los estudiantes, no tengo estadísticas, yo creo que tú y el profesor Amigo pueden después sacar las estadísticas, yo creo que hay un sector práctico de estudiantes, no menor del 50%, que mientras se está en la clase [está] desarrollando otras actividades y está pensando fundamentalmente en sus posibilidades posteriormente de acceder a la clase, escuchar con una mayor velocidad, etc. Y, por lo tanto, no necesariamente estar atento. Diría que ese es un sector, no menos del 50%, en mi opinión ¿ya? Salvo en los cursos muy chiquititos, por lo cual eso se puede minimizar. Pero yo hago un curso enorme, un curso de 96 alumnos, primer año, primer semestre. Yo creo que ahí, los pragmáticos que yo llamaría no el 50%, un poquito menos, el 40%, 35%. A medida que pasan las clases aumenta ese sector, va aumentando. Pero yo diría que se dan esas tres condiciones”.

Evidentemente, esos porcentajes son lo que percibe el profesor, el mismo lo señala, pero es interesante en la medida que surge en otro relato; el Profesor 3 lo plantea como una *cifra negra*. En el fondo, se reconoce que falta información sobre la condición del estudiantado y su percepción de la educación remota de emergencia, para lo cual el autor de esta humilde tesis espera haber contribuido con su grano de arena en la sección de *Estudiantes*:

“Tengo que decir que a veces uno como profe no logra tener toda la dimensión de saber todo lo que está ocurriendo detrás de una pantalla en negro; [de] eso probablemente los equipos más directivos de la facultad o de la escuela sí tienen más ideas. De repente te alcanzan a filtrar esta información, si uno tiene que estar atento, por ejemplo, con algún estudiante en particular, pero ahí yo creo que hay... no sé si llamarle una cifra negra, o hay algo que no está del todo bien reflejado de que hay gente que esto igual le resulta muy complejo, por espacio físico, por condiciones de recursos de internet ¿te fijas?, que quizás en este momento está pasando así medio solapado, porque a nivel social y cultural está habiendo esto del IFE y todo esto como que lo está, yo creo, como ocultando, pero hay que ver qué pasa después de toda esta. Sí, yo te diría que para mí ha sido positivo, pero tengo igual un enigma respecto del impacto del total de grupo de estudiantes, no me queda del todo claro que sea positivo para todos ¿te fijas? Quizás no sé, ponte tú, para la gente que estudia vespertino puede ser un aporte súper bueno, pero pensando para la gente diurna,

pensando que sobre todo a veces los chiquillos son más jóvenes, hay un tema igual con, ponte tú, la socialización. Yo también atiendo a adolescentes de repente en consulta y he podido seguir muy de cerca cómo para ellos no ha sido muy bueno esto, o sea, te encargo el estallido de síntomas de angustia, crisis de pánico y todo esto por este cambio en el foco, digamos, y yo he podido así he podido preguntarles, in situ, cómo ha sido para ti [con voz de paciente] ‘no, por favor al fin lo presencial’ ¿te fijas? Es como que lo chicos, los adolescentes y me atrevería a decir también en cierta medida los que están en primeros años de universidad o los que están en diurno, yo no sé si sea algo tan, tan cómodo. Porque en el fondo, se pierden elementos que son importantes también para generar comunidad, como en el fondo tiene que ver esto del encuentro con los otros, de poder de repente salir del infierno que tenís en casa y poder ver otras voces, poder escuchar otros... otras realidades. Yo creo que ahí hay como una experiencia negra, como en el sentido de una cifra negra que no se ha investigado y que quizás eso, ahí se podría investigar. Ponte tú, si uno hace esta investigación, eso ahí hay algo como pendiente que meterse ahí para visibilizarlo”.

El Profesor 2 construye sus cifras negras en base a su teoría de los tres tercios de un curso, a partir de su visión genera una estrategia especial en el desarrollo de la asignatura que permite el desarrollo adecuado y éxito de esta:

“Igual hay que tener en cuenta cuál es la composición de los cursos en términos de heterogeneidad y matrícula. Y eso claramente va cambiando en el tiempo, o sea, antes en sociología entraban, qué se yo, 20, 30 personas; hasta hace poco tiempo. Ahora son 80, 90. Entonces lo que uno ve finalmente en la sala o en la composición del curso, o sea, yo hago dos secciones, entonces veo a la generación completa. Y uno se da cuenta de que probablemente esos 20 o 30 que estaban antes igual siguen ahí, como el tercio que te acompaña a principio a final del curso, a esos no hay como mucha necesidad de motivarlos, ellos van a estar ahí, van a estar hasta el final, van a estar preguntando y están como activos. Pero claro, ahora con el tema de la gratuidad y un montón de otras cosas que tienen que ver con el financiamiento de la facultad, qué se yo, y de ampliar matrículas, por los dos lados, hay mucha más heterogeneidad. Entonces, yo creo que gran parte del éxito del curso no tiene que ver con que este tercio le vaya bien, que igual está motivado, sino que cómo uno rescata a los otros dos tercios. Y que a mí siempre... y esto igual lo hablé con unos colegas de [otra universidad], que el éxito del curso se juega en recuperar al tercio del medio, porque en general hay un tercio que probablemente no le interese el ramo y como que no es culpa tuya, como que no va a pescar, o tiene circunstancias personales especiales en ese tiempo, está enfermo o qué se yo. Hay muchas cosas que no son personales, no tiene que ver con que el profe sea simpático o que le vaya bien en el curso, son muchas cosas que... hay un 20% o un tercio que probablemente va a tener dificultades para sumarse al ritmo del curso o no tiene interés, y hay un segundo

tercio que puede debatirse entre sumarse, en el fondo, y entusiasmarse o caerse. Y es una visión muy general, pero a mí me ha servido pensarlo así, porque en el fondo pa' mí no es como..., o sea, porque yo podría contentarme y decir como: 'un grupo igual fue capaz de sacarse un 7, entonces todo el resto son tontos o flojos' ¡NO PO'!, si no se trata de eso. Porque igual en una universidad buena siempre hay gente inteligente y competitiva, y hay un grupo de gente que le interesa más [los temas que enseña], entonces como que está esperando mi curso y yo noto así que están como con entusiasmo, y hay un grupito súper, un grupo pequeño, yo diría en este caso como de 10, 20 personas que les gusta esto y se nota, se nota que les gusta mucho y le sacan partido. Pero el tema, claro, igual hay que dedicarse un poco a ellos, pero el tema es no perder de vista el resto, si el resto es justamente donde se juega el éxito, no con ellos".

La dificultad, entonces, radica en rescatar el tercio del medio, pero para el Profesor 2 eso es lo complejo en modalidad a distancia, pues no solo están las clásicas intersecciones con diversas desigualdades que se acrecientan o se hacen más presentes en este contexto, sino que, además, se pierde el aspecto comunitario y de socialización, las prácticas, que se aprenden presencialmente en la interacción del campo universitario:

"Y eso yo creo que, es decir, en este contexto online, está muy difícil, porque yo creo que esas como claves para incorporarse y transitar entre distintos grupos, que además obviamente está cruzado por brechas como de desigualdad, como que claramente hay ... heterogeneidad, [que] se aporta más bien por gente que viene más de regiones o gente que antes no habría entrado a la universidad por temas socioeconómicos, ahora puede entrar. Entonces, claro, el tema en todo el contexto online, ellos no tienen ningún acceso a temas más presenciales, que tiene mucho que ver como con aprender por modelamiento cuáles son las claves pa' moverse en el ámbito universitario, o sea, contactarse con gente distinta, saber cómo funciona..., cómo se le habla al profe, cómo uno... en fin, entonces, como que gente como que empieza como a restarse creo yo, se van quedando atrás, porque no... porque no aprenden de la forma que se aprenden estas cosas, que no es leyéndose un libro, sino que es viendo cómo otros, que ya se manejan -no solamente hay compañeros, sino que gente de cursos superiores- y uno dice '¡ah ya!'. Esta es como la forma y toda esa cosa más de formas que se aprende en la presencia, no están ahora. Entonces, gente que está muy desfavorecida y creo que el impacto que va a tener esto, que también se ve en la educación, sin duda, en la parte escolar, es que van a aumentar las brechas de desigualdad que justo ahora en este periodo, que no sé po', es un poco paradójico, que justo teníamos la ley de inclusión que está empezando a andar en la educación escolar, la gratuidad que ya se estaba como metiendo e insertando dentro del sistema universitario; y ahora llega esto y como que todas las brechas como que se vuelven a ensanchar, es como... y ya, bueno, se vio en la Casen a nivel poblacional, aumentó la desigualdad y eso que bien está medido a nivel de ingresos tiene fuertes

componentes culturales. Yo creo que las desventajas que va a tener la gente de estas generaciones es que, claro, no se alcanzó como a... si uno quiere decir, como a nivelar académica y socialmente en el contexto universitario, de una forma mucho, mucho más difícil. Que es lo que permite, que es la gracia de la presencia en la universidad po', de estar en el campus. Esa cosa que no tiene que ver con los contenidos y que es muy importante, sobre todo para el mundo profesional, aprender como esa pequeña... la distinción po', pa' qué vamos a decir, sociología estudia eso. Esas pequeñas claves de habitus, todas esas cosas que no po', [por] la cámara no podía aprenderlas".

Aquí la reflexión se vuelve interesante, toma un giro hacia la teoría de Bourdieu y nos recuerda este currículo oculto que va más allá de los contenidos, pero que es igual de relevante. No solo esto, sino que también existe un componente identitario que se fragmenta, pues se pierde cohesión y se dificulta la generación e identificación con la comunidad estudiantil. El Profesor 3 desarrolla esta línea de pensamiento de la siguiente manera:

"Es demasiado importante la presencia para generar pertenencia, entonces, incluso en términos identitarios SOY DE ESTA INSTITUCIÓN, SOY DE ESTA UNIVERSIDAD y lo reconozco... es fuerte esto, entonces, por eso te digo como a nivel identitario la presencia es importante y yo creo que ahí hay un tema. (...) y acogiendo esto mismo que yo te digo ¿no? Como de que para aprender necesitamos poder generar, en mi opinión, clima emocional de seguridad; sí, uno lo puede lograr online, pero es más difícil y yo creo que en eso es importante que haya una presencialidad, ya sea al inicio o intercalada para poder ir afirmando estos sentimientos de pertenencia, que igual son súper importantes para la integridad de estudiantes, entonces como claro, 'yo soy estudiante', como mi rol social, pero resulta que estoy frente a la pantalla exclusivamente, no estoy yendo, no tengo este tema del pase escolar obligatorio, o sea, ¿te fijas? Como cosas que a lo mejor son tan accesorias, uno diría, pero que te van armando identidad igual. Yo creo que sería interesante también visibilizar eso e investigar un poco más sobre eso, cosas de las cuales - por cierto- no tengo respuesta (ríe), son enigmas".

7.2.e.- Carga laboral y conciliación trabajo-vida personal

"Para nosotros hacer clases mediante este sistema es enormemente agotador"
- Profesor 4

Conciliar la vida personal y el trabajo siempre ha sido un tema problemático para los docentes. Entre planificar las clases, dictarlas, preparar y corregir evaluaciones, entre otras labores, se tiende a trabajar más horas de las que estipulan sus contratos. En

contexto de pandemia y educación remota de emergencia esto se dificulta, puesto que se junta la vida personal y el trabajo en el mismo lugar: el hogar, donde los límites de cada ámbito tienden a desdibujarse. Para la Profesora 1 un día común en pandemia se ha transformado en una jornada laboral que abarca el día completo:

“En pandemia, un día común para mí se transforma en un día entero de trabajo, no le he podido poner límites. Entonces, hay días que me despierto a las 7:00, otros días que me despierto a las 10:00, pero es porque me quedé trabajando hasta..., por ejemplo, me pasó anoche, que me quedé hasta las 2:00 escribiendo, entonces hoy día me desperté súper tarde, como a las 9:30, pero porque me había acostado a la hora del queso. Entonces ha sido súper... como que no logro un día promedio, como que depende de hasta qué hora me quede trabajando.... No, ha sido un desastre mi gestión de los tiempos, como que el trabajo se lo comió todo... El fin de semana trabajo igual (ríe), como que no, (...) ha sido muy poco sistemático. Incluso hubo un momento en que me empecé a despertar a las cinco de la mañana (ríe), como dos semanas, para ordenarme y a las 7:00 estar haciendo como cosas no de la pega antes de ponerme a trabajar, como leer, o hacer yoga, o cualquier cosa, como por salud mental..., pero claramente me duró dos semanas, porque a las cinco de la mañana tampoco..., porque tampoco es chistoso despertarse a esa hora (ríe)... no, ha sido bien problemático tener como un día normal que uno dijera: trabajadora de ocho horas y después hacer otras cosas, como, no, se fue a las pailas eso que antes era más posible.

A la Profesora 3 le ha pasado algo similar, el trabajo ocupa la mayoría de su tiempo y no ha logrado reducirlo:

“He estado trabajando... de verdad 7 días a la semana y el fin de semana trabajo quizás 6 horas ..., pero en la semana varias veces me tiro así 12 horas a veces incluso, 10, 12 horas, ¿cachai?. Entonces ahora lo que hago es incorporar dentro de esas 12 horas el Pilates y un par de como breaks, ¿cachai?, pero no he podido reducir significativamente las horas de pega, no me ha resultado. Por ejemplo, este fin de semana descansé y no descansaba hace tres semanas ni un día. Porque se me juntaron [varias cosas]. Y eso igual ha sido como difícil, de hecho, ... tengo un cartel acá en mi pared que dice: “aprender a decir que no”, como, ya, porque siempre... pequeñas cosas que al final van sumando e igual importa, ¿cachai?, como está súper difícil yo encuentro. Y está como normalizado, naturalizado la explotación, yo siento, en la vida académica. Aun cuando no todas las personas trabajan igual, ¿cachai?, pero... pero sí po’, y a mí me preocupa en términos de salud, a mí ahora me encontraron como un montón de problemas, y todos me dicen que al final es por estrés y por exceso de trabajo.

En este relato encontramos una visión que considera el campo laboral académico como un campo en que la *explotación* es normal, mientras más proyectos de investigación, cátedras y publicaciones, mejor, mayor será el prestigio. Pero un estilo de vida sustentado en un exceso de carga laboral se vuelve dañino para la salud, tanto mental como física. De todos modos, esto no es algo nuevo, lo que pasa es que ahora los límites son más difusos, porque todo ocurre en un mismo espacio, pero esto también sucedía antes de la pandemia:

“Yo creo que ahora el límite es mucho más difuso aún, pero como yo te contaba antes, yo hace años ya que tengo oficina en mi casa y ya no tengo vida personal muy separada de la pega, entonces ahora sí es como que la pega se vino pa’ la casa de una manera más... Como el otro día veía un meme que era: ‘no es como que trabajo en mi casa, sino que mi casa es como mi trabajo...’ no sé, ¿cachai?, como que ya es una invasión total. Pero para mí no es tan distinto a como era antes, más allá de que antes iba a hacer la clase a la U y después volvía a mi casa, ¿cachai? Pero ya la falta de separación entre pega y vida personal ya la tengo media asumida (ríe), aunque no deja de ser un tema. No deja de ser un tema pa’ mi vida de familia, pareja, amistades, es un tema, ¿cachai?, es como ‘yapo, para la weá’ (...) Pero por lo menos yo me siento afortunada de trabajar en algo que me gusta y que me apasiona, entonces como eso implica que... claro, no voy como a un trabajo que odio para después añorar como mi vida, sino que ya está todo como bien conectado”.

- Profesora 3

La Profesora 6 también ha señalado que adaptar los materiales para llevar a cabo educación remota de emergencia significó una mayor carga:

“Definitivamente el año pasado [2020] trabajé mucho más, porque estábamos desarrollando el material. (...) Todo proceso de adaptación implica un gasto energético superior, en especial cuando fue tan abrupto”.

En efecto, los límites también se vuelven más borrosos en contexto de pandemia, dado que no hay un ir y venir, un retorno que separe los espacios, una ida y una vuelta que ocupa tiempo. La Profesora 1, por ejemplo, intenta cambiar de ambiente dentro de su hogar para que no se vuelva tan agobiante estar todo el tiempo en el mismo espacio:

“Es todo el rato lo mismo... me cambio del living a una pieza chica donde tengo el computador, a la pieza, me siento en todos lados de la casa durante todo el día (ríe) como pa’ tener algo de variabilidad, pero el rollo es que, claro, no hay un retorno, como un ir y volver, entonces se hace muy agobiante”.

Ante esta problemática el Profesor 3 señala que ha adoptado la siguiente estrategia:

“Uno tiene que buscar las estrategias, o sea, por último, no sé, tratar de terminar un poquito antes la reunión para poder tener un espacio para estirar el cuerpo, poder hablar con tu familia acá, entonces esas son cosas que uno busca”.

La situación también es distinta para los docentes que tienen hijos. Señalan que hay que tener espacios bien ordenados y delimitados, hay que hacer un esfuerzo extra por delimitar y conciliar el trabajo remunerado con la familia. En sus relatos se hacen más evidentes los modos en que articulan su trabajo remunerado con su trabajo doméstico y de cuidado:

“Lo que pasa es que el computador está todo el día prendido, entonces, es como que uno va pasando, se sienta, sigue haciendo cosas, se sienta y trato de.... Mira, ayer ponle tú, ayer fue feriado. Ayer me senté después de almuerzo, me senté como a las 15:00 ponle tú y me paré a las 19:00, o sea, cuatro horas sentada. Creo que con suerte me paré a tomar agua, pero estuve así cuatro horas de corrido. Entonces, todos los días son un poco distintos dependiendo de las necesidades, pero después me volví a sentar a corregir pruebas y estuve... me senté después de la comida, me di un recreo y, no sé, fue hasta la una de la mañana [que] estuve anoche. Entonces, depende de la exigencia; ayer tenía que corregir pruebas, entonces me quedé hasta la una. Otros días... nunca me acuesto tarde, pero tenía que hacerlo y me embale la verdad, y estaba entretenida así que le di, la terminé. Pero, mira, yo tengo una rutina, así que me levanto todos los días temprano, tengo que enchufar a mis niños en clases, que van, que tienen clases virtuales; los enchufo a las 8:00, 8:30, 9:00, por ahí ya estoy como lista, como a las nueve, diez, digamos, de la mañana ya estoy desocupada entre comillas de eso, y ahí me instalo, como a las nueve de la mañana más o menos. Y ahí me instalo y trabajo tranquila, y después tengo que parar, hacer almuerzo, todas las cosas un poco de la casa, y después del almuerzo sigo... así... y trato de moverme un poco también, porque hay que moverse”.

- Profesora 2

“Estoy como la mujer orquesta, haciendo diez mil cosas, entonces tengo la sensación permanente de que estoy en deuda con todo, de que estoy en deuda con mi casa, de que estoy en deuda con mis hijos y que estoy en deuda con mi trabajo. Eso es muy distinto cuando vas a trabajar a tu lugar de trabajo físico, porque hay un contexto claro y definido en el cual te dedicas solo a trabajar, entonces no estás en deuda con tu casa porque ya la dejaste organizada y tus hijos también. (...) Todos los espacios personales de recreación quedaron completamente olvidados”.

- Profesora 6

“Pero sí, bueno, tratar de disponer de un espacio en donde sea mucho más silencioso. Imagínate, yo tengo un bebito chico ahora, entonces es como más complejo de repente eso de estar compartiendo un mismo espacio, porque cuesta de repente concentrarse ¿no? Porque de repente uno escucha (ríe) si no sé, está llorando, es muy difícil ahí disociarse acá cuando pasa eso”.

- Profesor 3

“Independientemente del espacio físico, es decir, como una habitación que uno tenga, tiene un montón de complicaciones también, de hecho, yo estoy mucho a cargo de mi hijo, que además está en clases online él mismo, y ha pasado por muchos periodos de altos y bajos que ha sido súper difícil... Y de mi casa, porque en el fondo no tengo como ayuda doméstica en este periodo, por temas también de contagio y eso, entonces claro, implica como mucha versatilidad y eso igual es agotador. Porque estoy de repente en una reunión o estoy haciendo clases, después voy a hacer el almuerzo y después, en el fondo mi hijo quiere que lo ayude con las tareas, después tengo otra reunión y después tengo que ir a comprar o tengo que limpiar el baño; entonces, como que estoy todo el día... No es que tenga una jornada laboral pura, eso no lo tengo nunca, estoy todo el día saltando, no sé, tengo que terminar rápido, colgar la ropa que tengo lavando, en fin, estoy todo el día saltando entre una y otra. Y con temas de crianza y cuidado eso, o sea, al principio me costó mucho, me costó hartito la verdad, fue difícil como poder así, como malabrear y estar así como todo el día con tres o cuatro pelotas dando vuelta. Y ahora ya estoy acostumbrado, por suerte, como que creo que ya como que no me causa un mayor peso y como que digo: ‘es así’. Entonces, no tengo como un día que me siento tres horas en la mañana a escribir un artículo, no, eso ya no existe, con suerte puedo estar conectado así una hora, una hora y media, y después tengo que ir saltando y haciendo varias cosas, y encerrarme un rato acá a trabajar. Pero es como una nueva forma que igual está media... también tiene su atractivo; encuentro que es mucho más real, digamos, como que uno igual se hace cargo de sus propias cosas, como de la limpieza y de la crianza de sus hijos, como que mucho tiempo dedicado a eso igual ha sido súper bonito. Pero sipo, como tener tres o cuatro cosas en paralelo que ni una de las cuatro para, así que [es] difícil”.

- Profesor 2

De este modo, se vuelve evidente que conciliar las distintas actividades es problemático, hay que *malabrear* un poco de todo, muchas veces relegando el tiempo personal, como señala la Profesora 6. El poder pasar más tiempo con sus hijos, sin embargo, también es valorado positivamente, en especial cuando se cuenta con espacios más amplios en los hogares, así también lo señala el Profesor 1:

“[Ha sido] complicado, pero igual es entretenido, o sea, yo creo, trato de ver las cosas... más positivamente... La posibilidad de estar con mis muchachos, con mis hijos, que ahora

los tengo 24/7, igual se aprovecha... Tiene sus problemas, qué se yo, que de repente se cruza en la clase el chiquitito, pero nada del otro mundo, tampoco es que vaya a perder la pega porque se me cruce mi hijo chico en la cámara, ¿cachai? Pero la verdad, mira, yo no me quejo, porque al menos mi casa es relativamente espaciosa, puedo moverme, tengo colegas que están en departamentos muy pequeños, donde de verdad que están con problemas de conexión, con los chicos..., entonces me da un poquito de pudor siquiera como quejarme un poco de tener que estar en la cocina trabajando, que la verdad no es tampoco la gran, no es difícil”.

En los relatos anteriores también se valora positivamente la posibilidad de *moverse*, de contar con espacios más amplios y combatir la obligación de estar en una silla frente al computador todo el día trabajando. Es sumamente importante, porque no moverse tiene consecuencias serias en el cuerpo y el bienestar. La Profesora 3, por ejemplo, tuvo problemas por estar sentada tantas horas:

“El año pasado me pasó más la cuenta, sobre todo el estar sentada tantas horas, ¿no? Como que tuve que invertir en kinesiólogo, igual tuve problemas así heavy a la espalda y ahí tuve que ergonomizar mi escritorio. (...) Y tuve que ir al kinesiólogo y ahí fue como ya, y ahí empecé a cachar que de repente estaba como de 9:00 a 21:00... casi como... y claro, y en la U salís al cafecito, dai una vuelta, no sé po’... Y claro, y ahora también [traté] de retomar una rutina de ejercicios (...) como que ese tipo de cosas sí las tuve que incorporar, porque si no estaba... no, mi cuerpo no aguantaba estar tantas horas frente al compu, más que nada por la cuestión física... de dolores y todo”.

Si nos acercamos de manera más específica a indagar sobre algunas de las características concretas de la carga laboral del trabajo remunerado de les docentes, encontramos las siguientes perspectivas:

“Yo creo que [la carga de trabajo] ha cambiado, no sé si... porque generalmente las pegas de los profes son, no es como que tú entrai a una hora y salís a una hora, y estai como siempre haciendo lo mismo, sino que es como olas ¿cachai?, como que de repente tení peak de pega y de repente tení poca pega... y así ¿cachai? Yo diría que ese flujo ha cambiado. Antiguamente era como más regular, se podría decir como que uno mirara una onda, o sea, como hartas olitas ¿cachai?, y ahora es como un poquito distinto, son como grandes olas ¿cachai?, grandes vanos, después nuevamente olas... y que tiene que ver, también, con los tiempos de la gente, porque cuando uno está presencial estai resolviendo problemas todo el tiempo en la interacción con la gente. En cambio, ahora uno se reúne, define tareas..., bueno, vienen estas olas, de repente bajan y así, ¿cachai? Como que ha cambiado..., por eso no te sabría decir si es que ha aumentado tanto, pero sí ha cambiado el ritmo más que la cantidad”.

- Profesor 1

“No, yo creo que la carga laboral ha sido bastante, bastante alta. Mucho más alta que la situación presencial, me explico. En la situación presencial hay muchas maneras de transmitir información, muchas maneras y que se pueden dar simultáneamente y alternar, compensar; dentro de las cuales está el desplazarse, el lenguaje gestual, preguntarles directamente a los alumnos, escuchar las respuestas, irse por las ramas cuando una respuesta es bien general y te permite a ti hacer una escalada hacia otro tipo de temas, etc. En cambio, en la virtual, como la que estamos teniendo, hay que de cierta manera atenerse a un guion ¿ya? Y eso constriñe mucho la clase, y como la constriñe, como hay una alta exigencia de selección, ese guion te hace trabajar mucho en la preparación de la clase; eso, por un lado. En segundo lugar, cuando uno empieza a utilizar medios audiovisuales para el registro fundamentalmente del ppt, también se suscita exactamente lo mismo. Uno podría hacer ppt muy bonitos, más o menos, simpáticos, no simpáticos, planos o no planos en una situación presencial. Pero, en una situación virtual, también hay una exigencia mucho más alta sobre el ppt, que te hace que esté ahí lo justo, lo condensado, que se sincronice con lo que estás hablando efectivamente, cosa que la situación presencial..., como te dijera, es más flexible, se acomoda todo muy fácilmente. Los errores se subsanan en tiempo real, en cambio, en una situación virtual el error no solamente no se subsana en tiempo virtual, sino que queda registrado. Se puede subsanar después, en un tiempo futuro, digamos, en el próximo minuto lo puedes arreglar, pero en el minuto pasado queda congelado. Y ese, por supuesto, para alguien que quiera ser un buen profesor, o qué se yo, hacer bien las cosas, es un tema terrible, porque queda una huella de un gaje tuyo (ríe)”.

- Profesor 4

De este modo, se comprende que uno de los elementos que ha significado una mayor carga implica la elaboración de cápsulas:

“Acá en la Chile ha sido algo distinto, [lo] que para mí ha sido una sorpresa y esto sí ha ameritado más tiempo; y cuando te digo más tiempo, [me refiero a que] a veces estoy preparando en la semana anterior el tema de las cápsulas. No sé si tú sabes eso..., ... primera hora del curso [es] cápsula teórica, que ellos tienen que haberla visto previamente, haber visto previamente el video y, en la segunda hora, es... sincrónica, en donde se resuelven las dudas. Entonces, esto sí me ha ameritado muchas más horas... de trabajo ¿ya? Muchas más horas de trabajo, porque implica grabar, el tiempo..., o sea la cápsula y, en mi caso, la verdad es que no lo he podido hacer, o sea, los chiquillos tienen que tenerlo antes de la clase ¿te fijas? Por lo tanto, no es que yo pueda grabarlo, ponte tú, si tengo como [sigla de la asignatura] de 10:15, perdón, de 8:30 a 11:45, no puedo yo

sentarme a las 8:30 y hacer la grabación en ese momento, sino que tengo que haber conseguido un tiempo antes para poder hacer la grabación. Entonces, ese ha sido un tema como que ¡WOW!, ha sido dedicación horaria extra que es una propuesta que hicieron acá en la universidad y que, si bien pareciera ser bastante cómodo para los chiquillos, yo diría que ahí es más trabajo para uno ¿ya? Porque tuve que alterar los horarios míos para poder tener esa grabación, no tengo tiempo, así como para poder hacer ediciones y todo eso”.

- Profesora 3

“Grabar las cápsulas quizás no sea más en tiempo que las tres horas de clase de antes, pero agotaba más, se hace más pesado y toma más tiempo, en el sentido de que hay que encontrar más momentos para prepararlas”.

- Profesora 5

Revisar estas cápsulas también se vuelve agotador, se configura como problemático el volverse extremadamente consciente de la imagen de sí mismo, sabiendo que, además, queda plasmada para siempre en la cápsula:

“Yo me acuerdo, que en las primeras clases del año pasado y también hasta parte del segundo semestre, yo quedaba agotado, agotado. A pesar de que no me muevo ni nada de eso, pero agotado, agotado. Porque hay una autoobservación muy fuerte ¿ya?”.

- Profesor 4

El trabajo docente también se ha vuelto más eficiente en varios ámbitos, de partida ya no se utiliza tiempo en movilización, tampoco hay conversaciones de pasillo, salidas a comprar almuerzo o café, se han simplificado tareas administrativas y las reuniones laborales a través de Zoom también se perciben como más eficientes. A pesar de todo esto, como revisamos anteriormente, la carga laboral no se ha reducido. También se consideraban estas instancias más sociales (café, almuerzo) y la posibilidad de moverse como algo positivo, junto con la posibilidad de tener *tiempos de transición* entre actividades. En relación con la eficiencia durante la modalidad no presencial la Profesora 2 señala:

“Mira, me he dado cuenta, que esta manera de trabajar, dentro de todo, primero es que es súper eficiente. Es eficiente, cada vez la encuentro más eficiente, eficiente porque creo que uno puede lograr llegar a mucha gente, que incluso uno puede hacer más cosas que antes, porque se perdía mucho tiempo en movilización. Mi perspectiva es que ojalá continúe en gran parte así y uno pudiera ir a la universidad a dar -no tengo idea- una clase presencial, claramente. Pero que, a lo mejor, todo lo demás continuara así; creo que sería fabuloso. Porque hay muchas tareas administrativas, muchas tareas que son de reuniones, a lo

mejor, con los demás académicos, que las podemos seguir teniendo así. La coordinación... hay muchas cosas, te fijai, que son, que se pueden hacer por Zoom”.

De todos modos, conciliar la vida personal con el trabajo docente es problemático, en especial para aquellos docentes que dependían mucho de la separación de espacios o, al menos, que estaban muy acostumbrados a ella. La Profesora 4, por ejemplo, señala que hace un par de años había logrado deshacerse de su escritorio en la casa, porque terminaba trabajando más de la cuenta. Con la llegada de la pandemia tuvo que traerlo de vuelta y, nuevamente, se sumaban más horas a su jornada docente, que se superpone de manera más estrecha con su jornada de trabajo doméstico, resaltando -además- su condición de mujer en la división sexual del trabajo:

“Empecé a hacer la lista, a ver cuánto había ocupado de tiempo en cada cosa y llegué a un promedio de 55 horas semanales de trabajo, entonces fue como ¡wow!, claro, estoy cansada. (...) Además yo soy mujer, tengo la tarea doméstica, además, compartida, pero tarea doméstica. Estoy haciendo clases y estoy pensando en qué vamos a comer, estoy haciendo clases y voy y está toda la losa sucia, etc. Entonces es agobiante, ha sido agobiante tratar de mantener cierta estabilidad emocional, ha sido la tarea constante. (...) Lo que sí he logrado este seme... este año, a diferencia del año pasado, es liberar mi fin de semana, me mato toda la semana, pero el sábado lo dedico a la pega doméstica y el domingo lo dedico al ocio”.

El Profesor 1 reconoce que para él y muchos de sus colegas la conciliación se ha dificultado bastante; señala que la mayoría está *haciendo horas gratis en conjunto con sus familias*, pero ha empleado como estrategia el *atrincherarse en una buena madriguera*:

“También está el hecho de las enfermedades mentales; mucha gente que está realmente medio, como medio a punto de estallar, estudiantes, profesores, funcionarios... por diferentes razones ¿cachai? Hoy día está todo el mundo haciendo horas extra gratis, ¿cachai?... con su familia (ríe) ¿se entiende? En el fondo hay mucha gente que está acostumbrada, no sé po’, tenía su horario, llegaba en la noche y a esa hora se dedicaba a su familia, a resolver sus problemas y hoy día está todo el día en eso y, por supuesto, que hace corto circuito. (...) Hay que hacerse una buena trinchera, ¿no?, una buena madriguera, una buena cueva donde uno pueda estar ahí cómodo, porque si no te volví loco”.

El Profesor 4, por su parte, recalca la importancia de separar espacios:

“Bueno, eso se arma medio difícil ¿ya? Quizás para el caso nuestro, de mi familia, las cosas sean más fáciles ¿ya? Porque nosotros ya no tenemos hijos en casa, por lo tanto, la casa es

nuestra. Y lo otro es que no tenemos casa ni departamento enorme, pero sí tenemos un departamento adecuado, que nos permitió siempre contar con un espacio de escritorio. Y también poder utilizar otro espacio como escritorio independiente. Entonces así ha sido, por lo menos para nosotros; es nuestra gran ventaja, ha sido muy facilitador esa diferenciación. Nosotros trabajamos mientras estamos en el escritorio, pero tenemos otros espacios, no autorizamos la mesa del comedor, ni el baño, ni la cocina, ni el balcón, nada; nosotros trabajamos en el escritorio. Y eso es, yo creo que es un lujo, no todos los colegas tienen esa posibilidad. Por supuesto, prácticamente ningún estudiante -o muy pocos estudiantes- tienen esa posibilidad, nosotros sí”.

Por otra parte, el Profesor 2 sostiene que un aspecto muy necesario y que ha sido fundamental para afrontar de mejor manera su carga laboral y asegurar el adecuado funcionamiento de sus asignaturas ha sido su equipo de ayudantes y apoyo docente:

“Por suerte, ... se ha podido compensar un poco el caso de docencia y el trabajo en el curso; por ejemplo, yo ahora tengo 17 ayudantes, que igual hacen harta pega. Y tengo un apoyo docente que además es increíble, entonces, ...igual hay cursos que uno asume como equipo, de otra forma sería imposible; o sea, si no tuviera como esta configuración gigante... y es una de las ventajas además de trabajar acá en la Chile, que hay gente muy seca, hay gente muy buena que se suma y es muy entusiasta, entonces le ponen energía y eso igual ... ha sido una diferencia grande, en el fondo, creo yo. Como en el interés de los estudiantes, de los ayudantes, como que ha sido... ha sido una muy buena experiencia hasta ahora, súper, súper buena”.

7.2.f.- Reflexividad

La actual crisis también ha abierto posibilidades de reflexión o, al menos, ha forzado su aceleración. Les docentes entrevistados destacan positivamente la posibilidad de reflexionar sobre cómo se educa, cómo se trabaja y cuáles son las condiciones en que se educa y se trabaja, entre otras consideraciones. La Profesora 2 lo plantea de la siguiente manera:

“Ese es un tremendo tema, cómo se trabaja y cómo se educa, sí. Qué es lo que uno también espera del trabajo, qué es lo que uno desea como empleado, qué es lo que uno desea como profesional, qué es lo que uno desea también de su empleador, digamos, y también las metodologías de enseñanza (...) En el fondo hay cuestiones que yo no me las habría preguntado antes y ahora me las tengo que preguntar. Y bueno, hay que puro ponerse creativo nomás, es un desafío. Eso pienso”.

En la misma línea la Profesora 3 señala que se ha articulado como un desafío pedagógico, que nos ha permitido preocuparnos de situaciones que siempre debieron preocuparnos:

“Yo creo que sí, que es un desafío pedagógico... Una de las cosas que yo he pensado mucho es que en contexto de pandemia nos estamos preocupando más por temas, por condiciones, para el estudio de estudiantes, que yo siento que siempre nos deberían haber preocupado. Que no solamente por la pandemia nos debería preocupar la salud mental, si están trabajando [jornada laboral], entonces yo siento que hay un potencial de que esto sea una experiencia que transforme un poco la educación, las prácticas pedagógicas en la facultad. Y eso es algo que a mí me entusiasma, que me gustaría que fuera así, digamos. (...) Yo espero que todo esto dé frutos también, como dicen: ‘de la crisis salen cosas buenas’. Yo creo que de esta crisis tenemos que, ojalá, humanizar un poco más y tener una educación... y que no por eso sea más débil, ... sino que se pueda fortalecer a partir de un reconocimiento de cuáles son las condiciones con las que efectivamente la gente está pudiendo educar en Chile”.

El Profesor 2, por su parte, ha reflexionado sobre el rol de la docencia y los pros y contras de la educación presencial y la educación a distancia:

“Por un lado, yo creo que uno está obligado como a pensar la forma en que uno hace docencia, qué es esencial del curso y el aprendizaje [de] hacer como docencia más frontal, en una sala, versus otros recursos también que hay disponibles para poder hacerlo. Entonces, ... como que he aprendido mucho respecto del rol de la docencia presencial en el aula como una de las estrategias fundamentales de aprendizaje. Y cómo eso, en el fondo, se asume como la única forma o la principal de transmitir conocimiento. Y ahora, la verdad, como que me lo cuestiono bastante.... O sea, estoy súper seguro de que esa no es la única [forma]; el tema, también, es si en algunos casos es la mejor o no, es más eficiente o no, si es lo que los estudiantes más bien necesitan o si está más bien centrado en lo que el profesor quiere hacer o le acomoda más hacer. Como que me he hecho muchas preguntas. Y respecto, en general, de mis cursos, también tengo una sensación un poco así... ambivalente porque, por un lado, me parece que la docencia online, o al menos lo estoy pensando... como si esto fuera optativo, en el fondo, si uno pensara de aquí a futuro como que se vuelve a la presencialidad, qué pasa con el tema online. Como que ya, volvemos 100% presencial o hay ciertas cosas que aprendemos de lo que pasó acá. En mi caso, como que yo me di cuenta de que había muchas cosas que funcionan muy, muy bien online e incluso mejores. (...)

Yo encuentro que, ya, no es como algo que hay que desechar, pero es que en el fondo hay que pensarlo dos veces, es necesario siempre y... ¿cuándo es más necesario? Porque yo he pensado, tal vez, hacer un énfasis más en este tipo de metodologías más tradicional al principio del semestre e ir variando cada vez más a clases como sincrónicas periódicas,

sean presenciales o no, y mucho más énfasis en trabajo más presencial con grupos más pequeños de estudiantes, cosas más prácticas, y en el fondo que, una vez que se adecúen al ritmo del curso, dejar como cápsulas, videos, y que en el fondo el trabajo sea mucho más práctico y más de contacto presencial.... Y también sea mucho de pensar el curso sin el foco en la docencia creo, es muy extraño pensarlo así, pero... o sea, no digo en la docencia en el rol docente como encargado del curso, sino que como en el espacio de la docencia frontal, esa es como una estrategia dentro de varias cosas”.

Por lo mismo, ya es posible identificar una transformación en la educación producto de la pandemia. Se percibe que esta modalidad *llegó para quedarse*, aceleró un proceso por el cual la universidad eventualmente habría tenido que pasar y será difícil deshacer los cambios que ya si hicieron. La Profesora 3 lo percibe de la siguiente manera:

“Yo tengo esa impresión, de que Zoom llegó para quedarse y que en realidad lo podríamos haber estado ocupando antes también, y no habíamos atinado (...); yo creo que hay muchas cosas que efectivamente Zoom puede hacerlas más eficientes”.

El Profesor 1 también lo plantea de este modo:

“Mi percepción es que, bueno, la docencia cambió y va a ser difícil como deshacer los cambios que ya se hicieron. Yo tengo la impresión de que una vez que volvamos el tiempo que uno pasa en la sala... bueno, las cosas cambian..., porque las burocracias, a veces, son bien fuertes y se resisten a los cambios, pero yo diría que lo más lógico es que se acorten estos tiempos de clases como presenciales... y quizás más uso de plataformas, y que ya se sabe que se puede confiar en ellas, ya se sabe que se pueden hacer cosas con eso. Y creo que por ahí eso también es difícil de deshacer”.

Para la Profesora 4 se vuelve relevante la experiencia de socialización que hemos tenido a partir de la modalidad remota; sería este proceso de socialización el que contribuye a la proyección futura de la modalidad remota o alguna de sus variantes una vez superada la crisis:

“No es lo mismo, ahora, yo creo que ya estamos claros que la educación remota va a ser parte de nuestro cotidiano, es decir, ... el retorno va a estar dado por elementos de una educación híbrida, mixta, no sé cómo se le quiera llamar..., porque esto ya se instaló. (...) Ya nos socializamos en esta modalidad, sí. Proceso de socialización secundaria... cómo aprender, cómo enseñar. (...) Estamos todavía en un escenario de incertidumbre, donde no hay un horizonte temporal que diga que esto va a finalizar. Más bien aparece como la idea de la intermitencia ¿no? De que tal vez vamos a tener educación remota y presencial en

forma intermitente los próximos dos años. Por lo tanto, seguimos en un fenómeno que está en desarrollo”.

Al reconocer el fenómeno como uno que se encuentra en pleno desarrollo y que todavía ronda la incertidumbre, la profesora 4 ubica la educación remota de emergencia en el marco de una crisis dentro de otra crisis:

“Yo sostengo que estamos, en nuestro sistema educativo, ... viviendo una crisis dentro de una crisis ¿ya? Esa es mi tesis al respecto. Veníamos en una situación de crisis desatada, digamos, o demandada desde el espacio social y político, ideológico..., que ya lleva su década y estábamos en un momento en que la crisis estaba ahí, como esperando una chispa, digamos, para una curación sobre temas de financiamiento, sobre temas de gestión, de administración. Y la pandemia nos instaló una crisis sobre esa otra crisis, que era bastante estructural, y que se vuelve a evidenciar en las mismas situaciones; o sea, la desigualdad, las brechas... la educación remota las patentó muchísimo más, las evidenció violentamente. Mucho más en el sistema escolar que en el sistema de educación superior, pero hay que pensar que nuestra facultad tuvo que proveer chips de conexión, tablets, computadores...

(...)

Hay harta deserción, creo yo, hay una deserción que se ha aumentado en este proceso en la educación superior y en la escolar. Y hay una sensación de no-aprendizaje también muy generalizada, “creo que aprendo menos”. Y hay una sensación, no sé, yo a veces creo que estoy haciendo clases a distancia, que estamos haciendo formación profesional a distancia. Así como antes se hacía por correspondencia, ahora se hace con video, con video grabado (ríe). Que no es la experiencia que ha habido de educación a distancia en este país, que no sé, tele educa y todas esas experiencias que existían, pero no para formación profesional.

La incertidumbre que aún se mantiene presente en relación con la educación remota de emergencia también puede atribuirse a lo inestable que sigue siendo estructuralmente el proceso de socialización con las diferentes plataformas mediadoras de la educación y las prácticas que estas permiten sostener. El Profesor 4 plantea esta problemática a partir de la perspectiva de las *comunidades morales*:

“Mira, un aspecto que no lo he conversado con nadie, que me gustaría tirártelo a ti y a tu profesor, es que hay, en las relaciones humanas y en las relaciones de clase, una suerte de comunidades morales ¿ya? Como de acuerdos tácitos, de normas ¿ok?, de respeto, aceptación, no sé, esto que llamamos el trasfondo, el trasfondo que permite la vida en común. Bueno, en el campo de la virtualidad y de la enseñanza virtual yo diría que eso no se ha construido todavía, como que no hay una comunidad... llamémoslo así... moral, que

se haya construido sobre esto. Ejemplo, pa' no hablar así de manera siempre tan enredada. La comprensión del estudiante con respecto a los profesores y a sus condicionamientos y limitaciones ¿ya? Y la comprensión del profesor de la situación del estudiante y sus condicionamientos. Como que no hay; estamos funcionando todavía en nublado, en nublado ¿no? No hay un estado... como quién dice ¿cuál sería la mejor condición armónica o equilibrada, moral para esto? Por ejemplo, usar cámara o no usar cámara, preguntar o no preguntar, aceptar el chiste bueno o el chiste malo o no, reinterpretar la ironía, eso no corre, no corre mucho aún. Yo creo que ahí hay una necesidad de que los participantes colectivamente en sus segmentos se sienten un poco y traten de establecer cuáles van a ser los puntos medios”.

Este desencuentro lo atribuye, en parte, a la percepción transitoria de la actual crisis y lo compara a la adopción temprana de WhatsApp:

“Yo creo que, en gran medida, por la imagen o la expectativa de transitoriedad de esto ¿ah? Tú te recuerdas de que, al inicio en la comunicación de WhatsApp, se suscitaban muchas, llamémoslo así, desencuentros e incomprensiones ¿no? Porque uno cuando escribe, escribe de repente demasiado duro o demasiado blando y no se entiende mucho los sentidos. Y se empezaron a desarrollar paulatinamente ciertas normativas, que en el fondo es construir una comunidad moral, es decir, no escribas con mayúsculas salvo que quieras subir el tono de tu voz ¿ya?, y cosas por el estilo, a eso me refiero (...) como normas de cortesía, un manual de Carreño virtual (ríe). (...) Al final, nosotros vivimos en un mundo de presunciones, llamémosle presunciones, expectativas les diría yo, un mundo de expectativas, sobre esa base. Entonces, tú dices o supones que hay una norma que dice 40 minutos, trazas una expectativa sobre ello, y sobre esa expectativa estableces tus juicios, tus evaluaciones y tus comportamientos ¿ya? Esa es un poco la idea, y si esa expectativa se afirma un poquito más con nuestra capacidad de atención ¿no?, con lo que tiene nuestro cuerpo, sería mucho mejor (ríe).”

8.- Discusión, Comparación y Contraste

En general, es posible sostener que tanto estudiantes como docentes han pasado por situaciones similares. Los problemas que han vivido se asemejan bastante, principalmente, en lo que concierne a las condiciones materiales, la salud física y mental, la retroalimentación (especificidades de las interacciones) y la conciliación entre vida personal y trabajo remunerado/estudio. Las diferencias, por su parte, se vislumbran en ámbitos como la relación entre pares, en las cuales el estamento estudiantil, por ejemplo, presenta dificultad para desarrollar y sostener vínculos significativos; mientras que, en el caso de los docentes, esto no surgió como problema durante las entrevistas y, de hecho, se tendía a resaltar una relación colaborativa, de apoyo mutuo para realizar su labor ante la contingencia. Sin embargo, también extrañaban las instancias de transición en que había interacción con sus colegas (conversaciones de pasillo, salir a tomar un café, almorzar, entre otras). Estar largas horas en una silla frente al computador, frente a la pantalla, ha tenido consecuencias negativas en este ámbito para estudiantes y docentes. Algunas de ellas son: problemas de espalda, dolor de cabeza y dolor de ojos, entre otras consecuencias problemáticas para el cuerpo.

Tanto docentes como estudiantes señalan que han debido adaptar sus espacios, adquirir nuevos artefactos o mejorarlos, contratar mejores planes de internet, entre otras posibles adaptaciones. En realidad, el componente problemático de la adaptación se debe, en gran medida, a lo apresurada que fue la transición hacia la modalidad a distancia, configurándola como educación remota de emergencia, pues si no se cuenta con las condiciones materiales, con los artefactos tecnológicos mediadores de la interacción, simplemente no se puede ser partícipe de esta modalidad. Es por esto, que las personas entrevistadas siguen estando activas en la facultad, pues han logrado adaptarse —en distintos grados— a la situación y, para lograr adaptarse, han debido asegurar las condiciones materiales mínimas que permiten sostener la modalidad remota de educación. Recordemos que en la sociedad digital la tecnología cumple una función básica en la mediación de las relaciones y la gestión de los procesos económicos, sociales y políticos (Rivera 2019), procesos de los que la educación sin duda es parte. En este contexto, es que las plataformas digitales generan procesos de socialización a través de la mediación tecnológica, la cual se va construyendo en las interacciones entre usuarios; es decir, una socialización digital que se produce a medida que utilizamos estos sistemas para comunicarnos y establecer relaciones (Rivera 2019). La socialización digital se comprende como “el proceso de interiorización de una serie de valores, prácticas y subjetivaciones que se producen a partir de la participación en entornos digitales” (Rivera 2019, p. 20). Se expresa en los problemas asociados con la retroalimentación entre docentes y estudiantes, al igual que en sus relaciones interpersonales en contexto de educación remota de emergencia, en las cuales el estudiantado -en general- ha visto

dificultadas sus posibilidades de generar vínculos significativos con sus pares y sus docentes, en especial, en los primeros años de carrera.

El aula digital actualmente se configura como un espacio de cámaras y micrófonos desactivados, con formas de participación que requieren prestar atención tanto a voces que irrumpen de manera súbita, emoticones de manos levantadas y notificaciones del chat. Sin embargo, estas prácticas que ha engendrado la socialización digital también podrían ser diferentes, de hecho, aún son difusos los límites y posibilidades en torno a estas. Un docente señalaba que aún hacía falta alcanzar una *comunidad moral*, falta un *manual de Carreño* de la educación digital, esto es, normas y pautas más claras que delimiten las interacciones, de modo tal, que todas las partes involucradas se encuentren más cómodas en su interacción. Un estudiante señalaba algo similar, al plantear que todo es aún muy confuso y contradictorio, no por la plataforma en sí, que tiene una interfaz fácil e intuitiva, sino por el efecto que la plataforma tiene al canalizar las discusiones académicas. Lo anterior puede comprenderse a partir de algunos de los factores de análisis propuestos por Rivera (2019) para el estudio de las instituciones digitales. Por una parte, está el diseño y arquitectura funcional, que define el modo en que la estructura digital condiciona las relaciones sociales y los procesos de socialización que tienen lugar en ellas y, por otra, el tipo de relación entre usuarios, que se refiere al tipo de mediación que ejerce la plataforma, es decir, a la naturaleza del vínculo que habilita.

A partir de lo anterior y en relación con la Teoría del Actor Red, reconocemos que los actantes no humanos son fundamentales, esta nos permite relevar su participación en las interacciones e identificar relaciones y prácticas a partir de un enfoque sociomaterial en el marco de un proceso de socialización digital. Lo anterior permite abordar la complejidad de los espacios tecnológicamente potenciados de la actualidad, espacios en los cuales las tecnologías mediadoras y las prácticas y relaciones que sostienen inciden de manera significativa en las experiencias de quienes forman parte del proceso educativo. La investigación sobre tipos de interacción, que incluye las interacciones estudiante-contenido, estudiante-estudiante y estudiante-docente, es uno de los cuerpos de investigación más sólidos en el aprendizaje en línea. En resumen, muestra que la presencia de cada uno de estos tipos de interacción, cuando se integra de manera significativa, aumenta los resultados del aprendizaje. Por lo tanto, una planificación cuidadosa para el aprendizaje en línea incluye no solo identificar el contenido a cubrir, sino también prestar atención a cómo apoyará los diferentes tipos de interacciones que son importantes para el proceso de aprendizaje. Este enfoque reconoce el aprendizaje como un proceso social y cognitivo, no simplemente como una cuestión de transmisión de información (Hodges, et.al 2020, p. 8).

Entonces ¿qué es lo fundamental en este caso? Que *lo material* (computador, internet, plataformas, entre otras) sostiene las relaciones educacionales en contexto de educación a distancia y el proceso de socialización digital, que se estabiliza cada vez más a medida que pasa el tiempo, tiene efectos en las relaciones humanas en general y en las experiencias con la educación remota de emergencia en particular, constituyendo situaciones novedosas y problemáticas. Esto implica que Los objetos no son meros intermediarios que no generan ninguna diferencia, sino que mediadores activos que generan diferencias y tienen un impacto concreto en las interacciones humanas.

En concreto, es posible apreciar la agencia de los mediadores, en primer lugar, cuando la conexión a internet es lenta, entre cortada, o simplemente se cae. Si la conexión es deficiente la experiencia que tienen docentes y estudiantes en el aula digital cambia. Se dificulta mantener una continuidad en la medida que el audio se entrecorta -o derechamente se cae la sesión- y no se logra captar la totalidad de los contenidos. También produce un efecto de desmotivación dado que la experiencia usuaria se valora de manera más negativa, en contraste a una experiencia con conexión óptima. En el caso de los docentes deben repetir, retomar los hilos conductores e incluso adoptar estrategias que privilegien la elaboración de contenido audiovisual asincrónico. Por su parte, los estudiantes también deben solicitar que se repitan las ideas, puede que decidan salirse de la sesión y optar -en el mejor de los casos- por revisar la grabación de la clase en otro momento. Algo similar ocurre con los aparatos mismos con los que una persona se conecta, el computador —y en varios casos también el celular inteligente— es el aparato que media la relación con la universidad y, en contexto de pandemia, muchas dimensiones de la vida en general. En consecuencia, la relación con la institución universitaria se sostiene a través de este aparato mediador que, en caso de fallar, deja absolutamente varado a le estudiante e incluso excluye de la posibilidad de relacionarse con la universidad. Además, el hecho de que nuestras interacciones se encuentren mediadas para acceder a la educación superior significa que, físicamente, debemos estar sentados frente a una pantalla durante muchas horas. Esto no es trivial, pues -como se señaló anteriormente- puede tener serias consecuencias físicas en el cuerpo, además de consecuencias emocionales producto de la crisis sanitaria en general y el aislamiento o soledad que implica enfrentar la universidad detrás de un computador, en lugar de la compañía de las amistades que se van generando en el marco de la vida universitaria en el campus. En efecto, no solo se junta la vida personal y el estudio trabajo en el hogar, sino que en un mismo dispositivo. Así, la relación que se tiene con este es sumamente relevante y condiciona, en parte, nuestra percepción del mundo al que accedemos a través de ellos.

En segundo lugar, es posible relevar la agencia de la plataforma Zoom. Por una parte, la práctica recurrente de mantener cámara y micrófono desactivados en la interfaz de Zoom

por parte del estudiantado genera modos particulares de interacción en la clase sincrónica. Si las cámaras estuvieran activadas, seguramente cambiarían las dinámicas de participación e interacción de las clases, también habría menos espacio para hacer algo más que asistir a la clase en paralelo (multitarea). Como lo planteaba un estudiante entrevistado: *“...es mucho más cómodo quedarte callado y no participar, y no opinar cuando el profe no puede ni verte la cara”*, en especial cuando muchas veces no están las condiciones materiales y emocionales óptimas para hacerlo. En la misma configuración de Zoom se puede optar por que cada vez que se acceda a una reunión en la plataforma, esta inicie con la cámara y micrófono desactivados. De este modo, simplemente se accede a la reunión mediante un enlace y permanece un cuadrado negro, uno que plantea constantemente la pregunta para quienes participan de la sesión de: ¿hay alguien ahí? ¿qué está haciendo? ¿está pendiente de lo que sucede en la clase? ¿qué hay detrás de este gran muro de cuadrados negros? Por otra parte, el chat de la interfaz se presenta como una fuente relevante de agencia. Anteriormente se caracterizó el chat como un espacio más privado, de menos riesgos y menos compromiso. En efecto, la agencia del chat se encuentra asociada a sus notificaciones, en la medida que alguien plantea una idea o pregunta por el chat aparecerá una notificación que deberá abordarse a la brevedad. La notificación atrae atención y, por tanto, es capaz de generar cambios en el desarrollo de una clase. Lo interesante es que hardware (computador, internet), software (Zoom) e interfaz (botones de activar/desactivar cámara y notificaciones) interactúan en conjunto para configurar la experiencia de la clase digital. Cuando una persona humana accede al enlace de la clase concebirá esta red como un todo y, por tanto, actuará de una manera determinada con ella. En la medida que, por ejemplo, el internet comience a fallar cambiará la forma en que se entabla la relación y se cobrará mayor conciencia sobre este actante en la red. Así, se vuelve interesante desagregar algunas de las entidades actantes para comprender su relevancia en la red.

¿Por qué es relevante identificar estas fuentes de agencia? Porque la prevalencia de cámaras desactivadas, por ejemplo, es un fenómeno que las personas entrevistadas reconocen como un problema dado que tiene consecuencias reales en sus actividades cotidianas. En efecto, los objetos no son meros intermediarios que no generan ninguna diferencia, sino que mediadores activos que generan diferencias y tienen un impacto concreto en las interacciones humanas (Latour 2005). Hay docentes que tienen que ir a terapia en la medida que les afecta significativamente. También hay estudiantes que desertaron o congelaron sus carreras, que *botaron* cursos y que tienen que ir a terapia psicológica, porque las clases en contexto de educación remota de emergencia son demasiado para sobrellevar sin apoyo profesional. En consecuencia, esta modalidad de educación tiene un impacto real y concreto en la vida de quienes forman parte del proceso educativo. La vida, en general, se vive a través del computador y el celular, lo que se configuran como una extensión del “sí mismo” y dicha extensión se facilita a través de

las plataformas. Hay estudiantes que no se conocen en persona, sino que solamente a través de diversas plataformas; *hablan* por WhatsApp, se *ven* en Instagram, hacen *juntas* en Discord y *asisten* a clases por Zoom, entre otras posibilidades. En síntesis, las plataformas y lo material-tecnológico condicionan las prácticas y el tipo de relaciones que se pueden sostener, se comprende como un proceso de socialización digital, que nos permite indagar sobre cómo lo digital se ha convertido en parte del mundo material, sensorial y social que habitamos (Pink 2016). Lo cual cobra mayor sentido aún cuando recordamos que el campo *onlife* implica que “las interacciones de los sujetos siempre se articulan en significados y prácticas que suceden en línea y fuera de línea, lo cual, lleva a tomar en cuenta el ensamblaje de ambos espacios” (Bárceñas y Preza 2019).

Evidentemente, hay quienes han logrado afrontar de mejor manera que otros la situación pandémica y el cambio educacional que trajo. En general, estas personas han sido quienes contaban con mejores condiciones de base para adaptarse a la contingencia, pues se encontraban en condiciones de menor vulnerabilidad ante la amenaza. Recordemos que, en contexto de la globalización que nos condujo a la situación pandémica actual, la amenaza se materializó de distinto modo según el grado de vulnerabilidad. En este sentido, los riesgos de desastre se materializan con la expresión real de un potencial destructivo, esto es, la *amenaza*; mientras que las condiciones de incapacidad o debilidad al momento de reponerse de los efectos de la amenaza se denominan *vulnerabilidad*, la cual determina la intensidad del desastre (Vargas 2002). Para reponernos del desastre fue sumamente necesaria la tecnología, pero tanto estudiantes como docentes contaban con condiciones materiales variadas que se traducen en distinto grado de vulnerabilidad y necesidad de adaptación. Esto se refleja en casos de docentes y estudiantes que no debieron hacer mayores cambios a sus espacios y/o equipos (a pesar de que todos debieron hacerlo en algún grado), mientras que otras personas debieron hacer cambios más drásticos en esta materia. En el fondo hablamos de grados de protección y capacidad de reacción inmediata. Luego, la facultad y las mismas personas, dentro de sus posibilidades, pretendieron iniciar una recuperación básica e iniciaron una incipiente reconstrucción (Vargas 2002)²⁰.

Si bien la tecnología constituye una de las principales herramientas para enfrentar los efectos de la pandemia, también genera nuevas problemáticas, mientras que pueden incrementar las condiciones de vulnerabilidad y constreñir posibilidades de recuperación. Algunos de estos problemas son: la exacerbación de la brecha digital y otras desigualdades, una despersonalización y mayor distancia entre pares y en el aula, problemas en la comunicación y retroalimentación efectiva producto del cambio apresurado de medio (proceso de socialización en construcción, con límites aún difusos).

²⁰ Véase Figura 2: Componentes del Riesgo de Desastre. Resumen de Conceptos. Elaborado por Vargas (2002, p. 18).

Además, cuando Vargas (2002) señala que la vulnerabilidad determina la intensidad del desastre, también lo concibe como *el grado de destrucción de la vida*. ¿De qué modo puede considerarse la destrucción de la vida en este caso particular?, puesto que, evidentemente, no se asemeja a riesgos “clásicos” como el que plantea Beck respecto a lo ocurrido en Chernóbil o al ejemplo de Vargas (2002) de los riesgos de deslizamiento en una comunidad humana. Sin entrar en mayor detalle sobre la evidente destrucción de la vida producida por el virus mismo y las decisiones y gestión del gobierno, es posible hablar sobre un grado de destrucción de la vida en términos de relaciones sociales, pues la vida como la conocíamos hasta ese punto no implicaba estar tantas horas frente al computador, donde los límites entre la vida doméstica y la vida laboral/estudio cada vez se hacen más difusos al estar una mayor cantidad de tiempo en el hogar. Al mismo tiempo, la mayoría de las relaciones sociales se vuelven mediadas por aparatos y plataformas tecnológicas, y la rápida implementación con la que se debió llevar a cabo este cambio es lo que determina la intensidad del desastre y las posibilidades para lograr adaptarnos a estos cambios en la vida cotidiana y de nuestras relaciones en general, al igual que en contexto de la educación superior en particular. En efecto, el riesgo que subyace a lo descrito anteriormente implica que la vida humana acabe intervenida por la tecnología más allá de su propia voluntad.

El proceso de adaptación sin duda no ha sido fácil para nadie, pero el grupo de estudiantes y docentes que fue entrevistado ha señalado que *han dado lo mejor de sí* para afrontar la situación. En un inicio algunos sentían mayor motivación, mientras que otros sentían agobio producto de la incertidumbre, pero en la medida que avanzó el primer semestre y se alcanzó el segundo, la situación se estabilizó un poco más. Ese primer semestre, sin duda muy distinto, sentó la base experiencial que ha permitido que estos segundo y tercer semestres, que se han realizado en modalidad remota, se completen sin mayores inconvenientes. De hecho, no ha habido ninguna paralización estudiantil - después de la inicial- en el segundo y el tercer semestre de educación remota. De cierto modo, nos fuimos acostumbrando a la situación y eso ha permitido abordarla de mejor manera, pero también se ha vuelto tediosa, como cualquier rutina. No todos mantienen ese impulso inicial de *vamos a salir juntas de esta*; ahora, simplemente estamos en clases y las clases son de este modo, porque la situación está de tal o cual forma. En este sentido, los estudiantes cumplen con sus obligaciones para sacar adelante el semestre y avanzar en sus carreras, mientras que los docentes cumplen con sus jornadas laborales. Lo que ha cambiado es la modalidad bajo la cual se cumplen dichas obligaciones. En efecto, en la medida que avanzaba el tiempo se apagaban cada vez más las cámaras y los ánimos.

Esto es problemático en la medida que la educación remota de emergencia se concibe como una modalidad temporal o transitoria. La situación puede agravarse en la medida que se alargue la emergencia y no se planifique en paralelo una estrategia efectiva de

implementación de educación a distancia que permita superar la situación de emergencia. Es por esto, que muchas veces se hace presente una sensación de malestar y fatiga en docentes y estudiantes, pues, como se exploró en los resultados, estar dos años en una emergencia aparentemente transitoria se vuelve agobiante. De hecho, la “fatiga pandémica” es un concepto instaurado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para referirse al agotamiento físico y mental propiciado por las medidas restrictivas aplicadas para el control del coronavirus (WHO 2020). Es por esta fatiga que, seguramente, hemos visto el regreso de las movilizaciones en el segundo semestre de 2021, que corresponde al cuarto semestre dictado en modalidad remota en contexto de pandemia.

A mediados del cuarto semestre dictado bajo modalidad remota, el estudiantado nuevamente ha optado por paralizar las actividades de la facultad, demandando condiciones que permitan un retorno seguro a la modalidad presencial o a una modalidad híbrida transitoria, como sí ha ocurrido en otras facultades de la universidad. Lo interesante es que en este caso quienes impulsaron las movilizaciones fueron, principalmente, estudiantes de primer y segundo año, lo que se contrapone a la situación de mejor adaptación que era posible apreciar en las entrevistas que se realizaron en el semestre previo. De cierto modo la fatiga pandémica, la incertidumbre y el saber de casos de otras facultades y universidades que retomaban de a poco sus actividades presenciales contribuyeron a la necesidad de este grupo más joven de estudiantes de movilizarse por un retorno a la modalidad presencial.

9.- Consideraciones Finales

A modo de conclusión, se sintetizan los principales hallazgos. Recordemos, en primer lugar, la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las significaciones y valoraciones de estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (FACSO) sobre el uso de plataformas digitales en contextos educativos durante la pandemia global de Covid-19? Respecto del estamento estudiantil, por una parte, se reconoce como relevante la cohorte, generación o año que se encuentran cursando los estudiantes, pues cambia su relación con la modalidad a distancia y, por tanto, sus valoraciones y significaciones de ella. Los estudiantes de primer y segundo año en general aceptan y enfrentan de mejor manera la situación, en especial quienes se encuentran cursando primer año, que, de cierta forma, asumían las implicancias de la modalidad remota. Sin embargo, como se ha visto recientemente a mediados del segundo semestre de 2021, es precisamente este grupo, junto con estudiantes de segundo año, quienes han impulsado las nuevas movilizaciones por el retorno a la modalidad presencial. En este grupo de primer año una consideración que surgió de manera recurrente es la falta de comparación directa con otro tipo de modalidad presencial en la educación superior. Los estudiantes que se encuentran de tercer año en adelante tienen una relación distinta, en general, se han visto más afectadas por el cambio en la modalidad, pues *ya no es como antes*, además de que el cambio fue brusco y se arrastraba la tensión del *estallido social*, que habría iniciado una incipiente educación remota de emergencia, que alcanzó su mayor expresión con la pandemia. Por ende, el impacto diferenciado de la cohorte en torno a las percepciones y valoraciones de las clases remotas se hace patente y requiere de un análisis más profundo, considerando que esto repercute sobre la salud mental y las disposiciones motivacionales del estudiantado.

Por otra parte, el hecho de que en contexto de pandemia el hogar constituya un *entorno dual*, como señalan los estudiantes, incide también sobre los modos de estudio, motivaciones y salud mental. Esto, pues significa un cambio en los *ritmos de estudio*, que deben adaptarse a las múltiples dinámicas en el marco del hogar, lo cual a su vez genera una mayor necesidad de organización y, por ende, mayor valoración de esta capacidad. No obstante, en este contexto, los estímulos que impulsan a abstraerse de las clases son mayores —cualquiera puede ocultar fácilmente la actividad que está realizando— (muchos tampoco asisten a las clases), lo cual lleva, en muchos casos, a que los estudiantes experimenten, emocionalmente, una sensación de frustración, debido a que no logran cumplir el principal objetivo de organizarse y *cumplir* con sus obligaciones y *rendir* académicamente.

En lo que concierne a las relaciones interpersonales, es notorio que el descenso de relaciones de amistad significativa entre estudiantes de tercer año hacia arriba y la

mayoritaria ausencia de ellas en el caso de estudiantes que iniciaron su carrera mediante clases remotas (primer y segundo año), conlleva un problema de cohesión e integración grupal genérico. Esta situación influye sobre las dinámicas dentro de las clases, la participación disminuye -debido a la poca afinidad entre compañeros- y también las conversaciones con sus docentes fuera de las clases. Para el caso de las relaciones estudiante-estudiante fuera de las clases, les entrevistades señalan que los vínculos de amistad disminuyeron, a pesar de que también pueden visualizarse estrategias de mantenimiento de estos lazos primarios como -por ejemplo- seguirse por Instagram, hablar en Discord y organizarse a través de WhatsApp. También son fundamentales las relaciones que se establecen con los artefactos mediadores, que son la condición necesaria para sostener la modalidad de educación remota, siendo la calidad de estos artefactos y conexiones un factor sumamente relevante al indagar sobre las experiencias personales y la percepción que se posee respecto de la modalidad. Recordemos que los objetos no son meros intermediarios que no generan ninguna diferencia, sino que mediadores activos que generan diferencias y tienen un impacto concreto en las interacciones humanas, es decir, un mediador es todo aquello que transforma, traduce, distorsiona y modifica el significado o los elementos que deben soportar. Su *input* nunca es un buen predictor de su *output*; por lo que hay que tener en cuenta su especificidad cada vez (Latour 2005).

Respecto del estamento docente encontramos que, al igual que en el estamento estudiantil, el proceso de adaptación ha sido problemático, principalmente por las condiciones materiales necesarias para hacerse partícipes de la modalidad remota de educación. En este sentido, el proceso fue más problemático en un inicio y acabó por normalizarse, alcanzándose situaciones de bienestar y comodidad en varios casos. Sin embargo, también hay problemas asociados con la salud mental que tienen que ver, en parte, con la práctica recurrente de los estudiantes de no activar sus cámaras en las sesiones sincrónicas y, por otra parte, con las condiciones agobiantes propias de la extensión de la pandemia por un largo periodo de tiempo, considerando que la percepción de la emergencia era, más bien, transitoria. En este sentido, la fatiga pandémica es una situación que debe estudiarse en la medida que continúe el confinamiento, pues repercute en la salud de los docentes, así como también del estudiantado. En la misma línea también se ha transformado la carga laboral, en que muchas veces el trabajo remunerado ocupa todo el día de los docentes. Por lo mismo, se vuelve dificultoso conciliar la vida personal con el trabajo remunerado, lo que influye en las significaciones y valoraciones de la modalidad a distancia. Pero no todo es negativo, pues presenta la oportunidad para quienes son madres y padres de pasar más tiempo con sus hijos, que -en general- es valorado positivamente por ellos. También se valora positivamente, por ejemplo, el no tener que trasladarse, puesto que permite *ahorrar tiempo* y evitar el estrés del tráfico ciudadano, al igual que permite una *mayor eficiencia en*

el trabajo, entre otras valoraciones positivas. Asimismo, se ha presentado la posibilidad de reflexionar sobre la educación y la labor docente, permitiendo que se abran nuevas perspectivas educativas. Como señaló la Profesora 3: *“de la crisis [también] salen cosas buenas”*.

Cabe señalar, además, que nuestra relación con los artefactos y plataformas se ha configurado como problemática, en tanto la socialización secundaria que hemos tenido como estudiantes y docentes nos ha llevado a adoptar las prácticas que se han señalado a lo largo de este texto. Algunas de estas prácticas son: mantener cámaras y micrófonos desactivados, mantener un clima de participación reducido en el aula digital, realizar tareas -de cualquier tipo (trabajo doméstico, entretención, entre otras)- en paralelo mientras se desarrolla la clase, guardar un registro audiovisual de la clase, realizar -principalmente- evaluaciones grupales, pasar largo tiempo frente al computador, entre otras. En efecto, sobre estas prácticas -que hemos ido construyendo en conjunto como participantes de esta modalidad- es que han surgido varias de las problemáticas. Por lo tanto, reflexionar sobre estas prácticas constituye el primer paso para abordar los problemas que de estas mismas han surgido, con el fin de superar la educación remota de emergencia y avanzar, finalmente, hacia una educación a distancia de buena calidad, que aprenda de los éxitos y los errores que se han podido identificar hasta el momento.

Finalmente, es necesario acotar que, si bien el presente estudio constituye una necesaria primera exploración de la contingencia, se requiere profundizar sobre la temática en diversos ámbitos, por lo que quedan abiertas las líneas de investigación para quien desee seguirlas. Sería provechoso estudiar el fenómeno en distintos niveles, pues la presente investigación se limita a una sola facultad de una universidad, por lo que ampliarla a distintas facultades, universidades u otros establecimientos de educación superior, secundaria o primaria sería interesante, tanto a escala nacional como internacional.

10.- Bibliografía

Aanestad, M. (2003). The Camera as an Actor Design-in-Use of Telemedicine Infrastructure in Surgery. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)* 12, pp. 1–20. <https://doi.org/10.1023/A:1022492210898>.

Adams, C & Lynn Thompson, T. (2011). Interviewing objects: including educational technologies as qualitative research participants. *International Journal of qualitative studies in education*, 24(6). pp. 733-750.

Asún, R. & Comité Docente de Sociología. (8 de mayo de 2020). Carta a los/as estudiantes de sociología. Documento institucional.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (19-20 de mayo 2020). La educación superior en tiempos de COVID-19. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>

Bárceñas Barajas, K y Preza Carreño, N (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis*, 10 (18), 134-151. ISSN 2007-2678.

Beck, U. (1986/1998). *La sociedad de riesgo, hacia una nueva modernidad*. Barcelona, España: Paidós.

Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) Universidad de Chile, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Red EduGlobal, Oficina Regional de la UNESCO para América Latina. (2020). Covid-19: Nuevos Contextos, Nuevas Demandas y Experiencia Docente en Chile. La enseñanza vivida por 2205 docentes de establecimientos educacionales a lo largo del país. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.uchile.cl/noticias/170429/estudio-revela-como-los-y-las-docentes-se-han-reinventado-en-pandemia> Documentos Adjuntos.

Cresswell, K.M., Worth, A. & Sheikh, A. (2010). Actor-Network Theory and its role in understanding the implementation of information technology developments in healthcare. *BMC Med Inform Decis Mak* 10, 67. <https://doi.org/10.1186/1472-6947-10-67>.

Czerniewicz, L., Trotter, H. & Haupt, G. (2019). Online teaching in response to student protests and campus shutdowns: academics' perspectives. *Int J Educ Technol High Educ* 16, 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0170-1>.

García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), pp. 09-28. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>

Han, Byung-Chul. (2014). En el Enjambre. Barcelona: Herder Editorial.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. México DF: McGraw-Hill, 6ta edición.

Hine, C. (2000). Etnografía Virtual. Barcelona: Editorial UOC.

Hodges, Charles & Moore, Stephanie & Lockee, Barbara & Trust, Torrey & Bond, Mark. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.

Jirón, P., & Imilan, W. (2016). Observando juntos en movimiento: posibilidades, desafíos o encrucijadas de una etnografía colectiva. Alteridades, 26(52), 51-64.

Latour, B. (2005). Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory. Oxford: Oxford University Press.

Lima Gusso, Battisti Archer, Bordignon Luiz, Torres Sahão, Gomes de Luca, Oliveira Henklain, Gomide Panosso, Kienen, Beltramello, Gonçalves. (2020). ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: DIRETRIZES À GESTÃO UNIVERSITÁRIA. Educação & Sociedade, 41, e238957. Epub September 25, 2020. <https://doi.org/10.1590/es.238957>

MacLeod, A., Cameron, P., Ajjawi, R., Kits, O., Tummons, J. (2019). Actor-network theory and ethnography: Sociomaterial approaches to researching medical education. *Perspect Med Educ* 8. pp. 177-186. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0513-6>.

MacLeod, A., Cameron, P., Kits, O., Tummons, J. (2019). Technologies of Exposure: Videoconferenced Distributed Medical Education as a Sociomaterial Practice. *Acad Med*. 94(3). pp. 412-418. doi: 10.1097/ACM.0000000000002536. PMID: 30475270.

Montero, D & Asún, R. (15 de junio de 2020). Carta a estudiantes. Documento institucional.

Pink, S., Horst, H., Postill, J, Hjorth, L., Lewis T & Tacchi, J. (2016). Digital Ethnography: Principles and Practice. London: Sage.



Profesorado FACSO (28 de abril de 2020). Carta profesores Facultad de Ciencias Sociales. Documento institucional.

Rivera, Javier de (2019). Sociología de las instituciones digitales. El estudio del consumo colaborativo. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid.

Román, J.A.M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. L, núm. Esp. Universidad Iberoamericana. Ciudad de México.

Said, C & Labrin, S. (9 de diciembre de 2019). Crisis desata un “boom” por las aulas virtuales en universidades. La Tercera. Recuperado de <https://www.latercera.com/nacional/noticia/crisis-desata-boom-las-aulas-virtuales-universidades/932253/>.

Sanahuja, J.A. (2020a). COVID-19: riesgo, pandemia y crisis de gobernanza global. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/341398998_COVID-19_riesgo_pandemia_y_crisis_de_gobernanza_global?enrichId=rgreq-710f529bc0e736494279749455745130-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdIOzM0MTM5ODk5ODtBUzo4OTEzOTkyNjg0NzQ0ODNAMTU4OTUzNzU1NTg0OQ%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf

Sanahuja, J.A. (2020b). Cómo afrontar la crisis de COVID-19 en la sociedad del riesgo. The Conversation. Recuperado de: <https://theconversation.com/como-afrontar-la-crisis-de-covid-19-en-la-sociedad-del-riesgo-146026>

Universidad Adolfo Ibáñez. (2020). Charlas Gobierno UAI: Globalización 2.0. La sociedad en riesgo desde Chernóbil al Coronavirus. [YouTube]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=YrrbHH5fJ_I&feature=emb_logo

Vargas, J.E. (abril de 2002). Políticas públicas para la reducción de la vulnerabilidad frente a los desastres naturales y socio-naturales. CEPAL – Serie Medio Ambiente y Desarrollo. (No.50). Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5749/1/S2002612_es.pdf

World Health Organization (WHO). (2020). Pandemic fatigue Reinvigorating the public to prevent COVID-19. Recuperado de: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/335820/WHO-EURO-2020-1160-40906-55390-eng.pdf>

11.- Anexos

11.1.- Anexo 1: Pauta de observación

Basado y adaptado en relación con el trabajo de:

Preza, N. (2018). De la presencialidad a la virtualidad: la construcción de la identidad de los estudiantes del bachillerato en línea. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México: México.

Tema	Categoría
Entorno Digital	Características y organización del entorno digital. (Espacio, objetos, participantes, flujo de integrantes)
Usos	Trayectorias de las y los usuarios al <i>andar</i> en la plataforma. (Apagar cámara, micrófono, entre otras.)
Tiempo	Organización del tiempo en la plataforma y su relación con la organización fuera de ella.
Subjetividades	Significaciones y Valoraciones asociadas a las plataformas y a la Educación a Distancia.
Interacciones	Estudiante-Estudiante Docente-Estudiante Plataforma-Estudiante Plataforma-Docente Participación Componente relacional (la interacción y su incidencia sobre el desarrollo de la clase/participación/calidad, entre otras.)
Trabajo Académico	Trabajo Académico dentro y fuera de la plataforma. (Tareas, Actividades, Evaluaciones, etc.)

11.2.- Anexo 2: Descripción de las principales plataformas utilizadas

11.2.a.- Zoom

Es una plataforma de videoconferencias que ha sido ampliamente utilizada durante la pandemia. En este caso se utiliza con fines educacionales como alternativa para trasladar el aula de clases al campo digital, asegurando la continuidad de la educación superior ante la imposibilidad de realizar clases presenciales. Como estudiante, lo primero que se hace para conectarse a una clase es acceder a un enlace, esto se hace principalmente a través del computador o por el celular, pero -en teoría- cualquier dispositivo inteligente que cuente con conexión a internet sirve para este propósito. Este enlace es enviado previamente o unos minutos antes de la clase por parte de los docentes, algunos lo hacen por correo electrónico y otros lo comparten a través de U-cursos en la sección de *clase virtual*. Al hacerlo por U-cursos existe la posibilidad de que al estudiantado le llegue una notificación en el celular, que señala que ha comenzado la clase. Una vez que se abre el enlace en el dispositivo disponible se entra directamente al aula virtual o, en ocasiones, se llega a una sala de espera, que es un cuadrado blanco con el texto que señala que se le permitirá ingresar pronto:



La sala se ve de la siguiente forma en términos de interfaz:

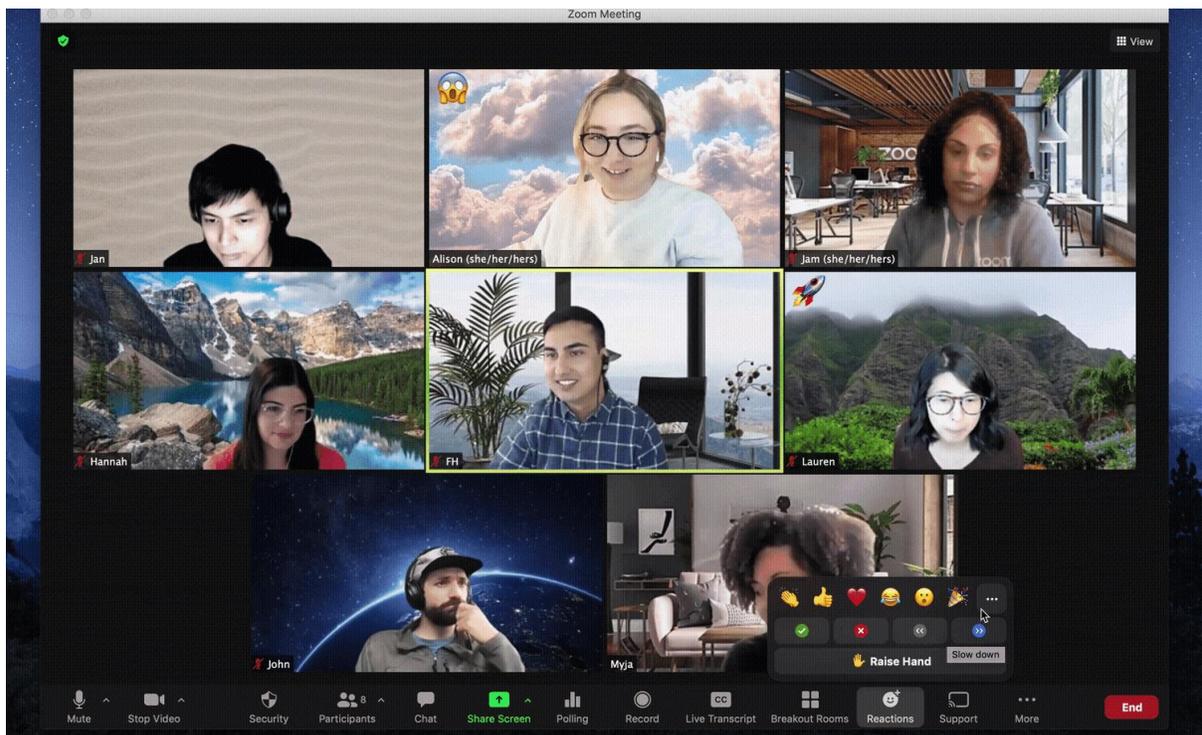


Imagen 1: Reunión de Zoom, publicada por la misma empresa. Recuperado de: <https://blog.zoom.us/es/updates-vanishing-pen-informacast-new-meeting-reactions-zoom-chat-management/>

Lo primero que se puede apreciar es que hay personas reunidas, todas tienen la cámara encendida y habilitaron un fondo virtual (que funciona mejor con una pantalla verde)). Esto no suele ocurrir en las clases de la FACSOC, en general, los estudiantes solo están en estos cuadrados con un relleno negro, y en el medio de este cuadrado negro sale su nombre, en ocasiones hay una letra con un fondo de color que remite a las iniciales del nombre de los estudiantes. En el mejor de los casos, cuando no tienen la cámara encendida, hay una imagen, esta puede ser de su persona, un dibujo, un meme, entre otras posibilidades; de todos modos, son la minoría. En general, solamente tiene la cámara encendida quien dicta la clase. Si nos fijamos en la barra de abajo de la imagen se aprecian distintos botones digitales con los que se puede interactuar. De izquierda a

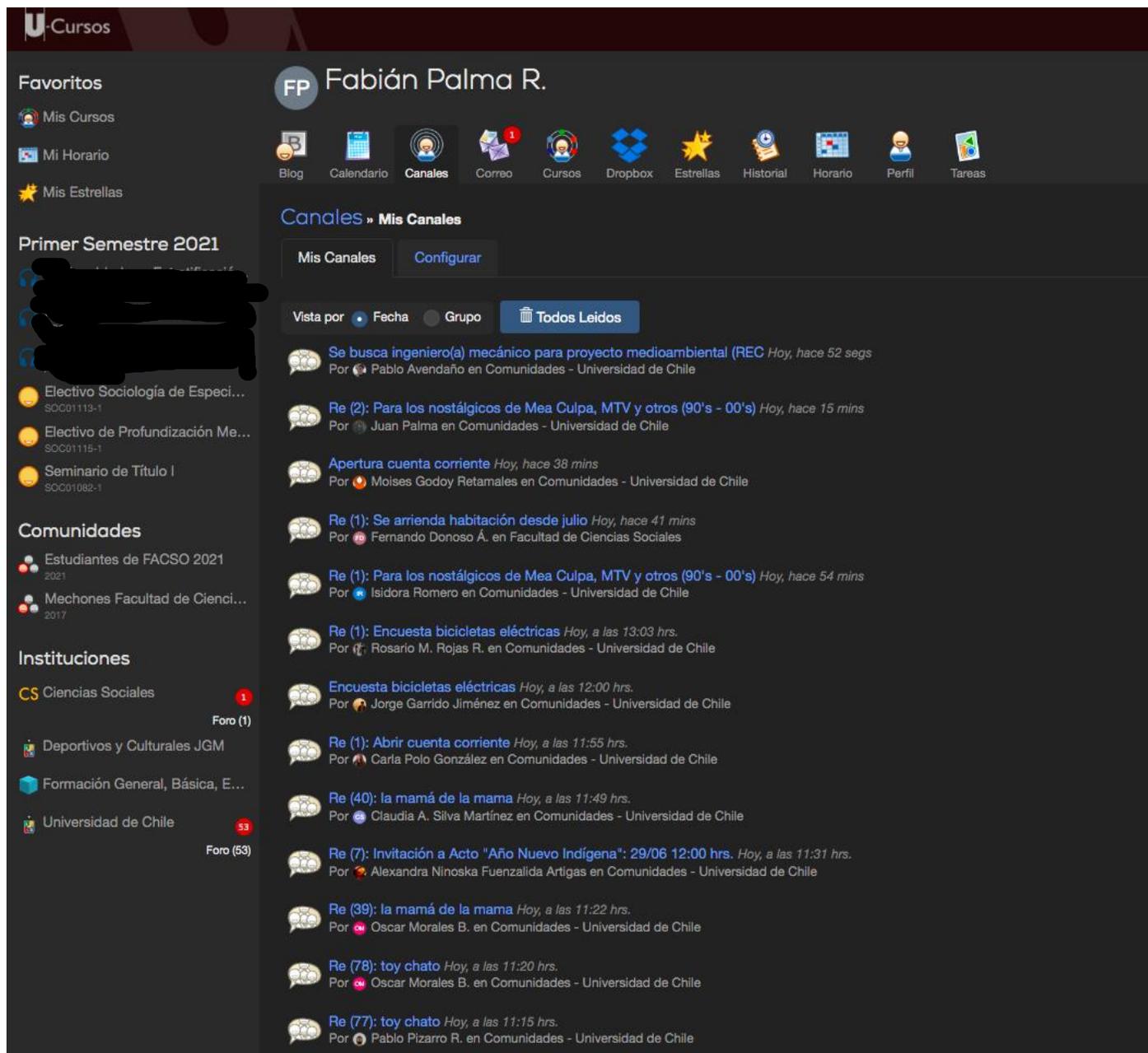
derecha encontramos, en primer lugar, el icono de un micrófono. En este la persona que es parte de la reunión activa y desactiva su micrófono, también puede regular las opciones de audio de la reunión y los dispositivos de audio que tiene conectados, como pueden ser los audífonos, por ejemplo. Luego hay un icono de una cámara, con el cual activa o desactiva la cámara; también se puede regular la configuración de esta. Es por medio de este botón que se puede configurar el fondo virtual que se aprecia en la imagen. Luego encontramos el botón de seguridad, que tiene el icono de un escudo. Aquí se señala que la reunión es encriptada, entre otras especificidades de protocolos de privacidad. Allí también es posible regular si se activa o no la sala de espera. Luego encontramos un icono de personas, el cual tiene un número al lado que señala la cantidad de participantes en tiempo real. Si se presiona el icono se puede ver los nombres de todos los participantes, si tienen la cámara y el micrófono encendido o apagado y las reacciones que pueden hacer en tiempo real. Al lado está el icono del chat; en este los participantes de la reunión pueden escribir, no se borra, queda registrado y se señala la hora en que se escribió el mensaje, al igual que el nombre de quien lo escribió. Cuando hay un nuevo mensaje hay una notificación encima del icono en que sale un número, que indica la cantidad de mensajes nuevos que hay. Luego vemos un icono verde con forma de pantalla. Se trata de la opción de compartir pantalla ante la reunión, que es una función a la que solo tiene acceso la/el anfitrión/a de la reunión; por cierto, también puede otorgar permiso a los otros participantes para utilizar esta función. Inmediatamente al lado se aprecia un icono de gráfico de barras; esta función permite realizar encuestas en tiempo real en la reunión. Luego hay un icono de grabación, que cuando se presiona, la reunión comienza a ser grabada. Cuando esto sucede se notifica a los participantes que la reunión está siendo grabada por medio de una voz robótica y un mensaje de alerta que sale en medio de la pantalla. En ese se debe hacer *click* en una de dos opciones: “Salir de la reunión” y “Consiento que la reunión sea grabada”. Luego está el icono de subtítulos, con el cual se pueden elaborar transcripciones en tiempo real; esta es una función más avanzada de Zoom y tiene un costo adicional. Luego hay un cuadrado que se separa en cuatro cuadrados pequeños, que da la opción para hacer grupos pequeños dentro de la misma reunión. Tomando como ejemplo la imagen, podrían hacerse cuatro pequeños grupos de dos personas. Al lado hay una carita feliz, donde se pueden hacer reacciones con diferentes *emoji*, los que aparecen en el cuadrado del participante que reacciona. En la imagen la mujer de arriba al medio y del medio a la derecha la están usando. Luego hay un icono de soporte técnico y, finalmente, uno que dice más y son tres puntos. En este último hay más funciones como una pizarra digital compartida, en la que pueden escribir y dibujar los participantes de la reunión. Finalmente, vemos un botón rojo; al pinchar este la persona anfitriona puede finalizar la reunión para todos o salir ella sola. En caso de no ser anfitrión/a es con este botón que se puede abandonar la reunión. Si ahora ponemos atención en la parte superior de la imagen, es posible apreciar a la izquierda un escudo verde con un check en medio. Al presionar este icono también salen las condiciones de

encriptación y se puede ver el enlace de la reunión, que se puede copiar y pegar con un solo click para facilitar su difusión. Al otro extremo, arriba a la derecha, se ve un icono de muchos cuadraditos dentro de un cuadrado. Esto permite cambiar la visualización de la interfaz. En la imagen se aprecia una opción. Otra opción es que se fije al hablante, entonces, cuando una persona habla, aparece su cuadrado en toda la pantalla, mientras el resto de participantes están en una pequeña barra lateral en sus cuadraditos. También se puede fijar al participante o la participante que se quiere tener en pantalla grande todo el rato. Cuando se comparte pantalla, inmediatamente se pasa a esa visualización, con la pantalla compartida en grande. Un ejemplo de esta visualización se puede encontrar en el apartado de hallazgos.

Si bien son bastantes las funciones, en las clases de la FACSΟ tienden a utilizarse principalmente las de compartir pantalla y el chat. Ocasionalmente se subdividen las sesiones en grupos pequeños y, evidentemente, todos los participantes utilizan la función de silenciar el micrófono y apagar la cámara en algún momento de la sesión. También se utilizan las reacciones, pero no de manera tan común. En realidad, las funciones más avanzadas tienden a manejarlas los docentes.

11.2.b.- U-cursos

U-cursos es el entorno digital de la universidad. Se utilizaba antes de la pandemia y se han agregado funciones en este contexto particular. Se ve más o menos así:



The screenshot shows the U-Cursos interface. At the top, the user profile for Fabián Palma R. is visible, with a navigation bar containing icons for Blog, Calendario, Canales, Correo, Cursos, Dropbox, Estrellas, Historial, Horario, Perfil, and Tareas. The main content area is titled 'Canales » Mis Canales' and includes a 'Configurar' button. Below this, there are filters for 'Vista por' (Fecha, Grupo) and a 'Todos Leídos' button. The main list displays several forum posts, each with a speech bubble icon, a title, and the author's name and location. The posts include:

- Se busca ingeniero(a) mecánico para proyecto medioambiental (REC Hoy, hace 52 segs)** Por Pablo Avendaño en Comunidades - Universidad de Chile
- Re (2): Para los nostálgicos de Mea Culpa, MTV y otros (90's - 00's) Hoy, hace 15 mins** Por Juan Palma en Comunidades - Universidad de Chile
- Apertura cuenta corriente Hoy, hace 38 mins** Por Moises Godoy Retamales en Comunidades - Universidad de Chile
- Re (1): Se arrienda habitación desde julio Hoy, hace 41 mins** Por Fernando Donoso Á. en Facultad de Ciencias Sociales
- Re (1): Para los nostálgicos de Mea Culpa, MTV y otros (90's - 00's) Hoy, hace 54 mins** Por Isidora Romero en Comunidades - Universidad de Chile
- Re (1): Encuesta bicicletas eléctricas Hoy, a las 13:03 hrs.** Por Rosario M. Rojas R. en Comunidades - Universidad de Chile
- Encuesta bicicletas eléctricas Hoy, a las 12:00 hrs.** Por Jorge Garrido Jiménez en Comunidades - Universidad de Chile
- Re (1): Abrir cuenta corriente Hoy, a las 11:55 hrs.** Por Carla Polo González en Comunidades - Universidad de Chile
- Re (40): la mamá de la mama Hoy, a las 11:49 hrs.** Por Claudia A. Silva Martínez en Comunidades - Universidad de Chile
- Re (7): Invitación a Acto "Año Nuevo Indígena": 29/06 12:00 hrs. Hoy, a las 11:31 hrs.** Por Alexandra Ninoska Fuenzalida Artigas en Comunidades - Universidad de Chile
- Re (39): la mamá de la mama Hoy, a las 11:22 hrs.** Por Oscar Morales B. en Comunidades - Universidad de Chile
- Re (78): toy chato Hoy, a las 11:20 hrs.** Por Oscar Morales B. en Comunidades - Universidad de Chile
- Re (77): toy chato Hoy, a las 11:15 hrs.** Por Pablo Pizarro R. en Comunidades - Universidad de Chile

The left sidebar contains navigation options for 'Favoritos' (Mis Cursos, Mi Horario, Mis Estrellas), 'Primer Semestre 2021' (with a redacted section), 'Comunidades' (Estudiantes de FACSO 2021, Mechones Facultad de Cienci...), and 'Instituciones' (CS Ciencias Sociales, Deportivos y Culturales JGM, Formación General, Básica, E..., Universidad de Chile).

En la barra de la izquierda se encuentran los distintos cursos, comunidades e instituciones de los estudiantes. Al ingresar a cada una de estas secciones se abren más posibilidades, pero en esta especie de inicio o *timeline* salen las notificaciones asociadas a cada subsección. En este caso no hay muchas porque el autor del presente escrito es obsesivo con las notificaciones, por lo que suelen atenderse a la brevedad; de todos modos pueden apreciarse en el apartado de instituciones y arriba en el apartado de correo, con color rojo. Puede verse que bajo el apartado de Primer Semestre 2021 hay cursos con distintos iconos, esto depende del modo en que se participe del curso. Los docentes, por ejemplo, tienen un icono distinto que tiene un sombrero y lentes, es una representación de un docente. El amarillo circular con una boca es cuando se participa en calidad de estudiantes. Ese mismo ícono, pero en color morado, representa cuando se es ayudante del curso. Los audífonos que se pueden apreciar en la imagen son cuando se participa como oyente del curso. Para no hacer esta descripción tan extensa, accederemos solamente a explicar las posibilidades que entrega U-cursos para un curso específico: el de Etnografía.



De izquierda a derecha vemos que debajo del título y subtítulo está el icono de *Acta*. En este se ponen las notas finales del curso en el fin de semestre, lo que se conecta directamente con el sistema informático de la universidad, guardando registro del desempeño de los estudiantes y lo que esto implica. El siguiente icono es un librito donde se puede subir la *bibliografía*, solamente hemos visto que se use en una asignatura (que tuvimos en nuestro primer semestre, cuando éramos mechones), es decir, es una función “muerta”. El *Blog* tampoco se utiliza mucho, en general, lo utilizan en los cursos de inglés; el curso de etnografía es la excepción, pues a la profesora le encanta utilizarla. Luego, está el *Calendario*, donde se pueden poner evaluaciones, clases y fechas de interés. En general, tampoco se utiliza mucho, pero hemos tenido asignaturas en el pasado en que los ayudantes lo utilizaban, la verdad era bastante cómodo. Luego está la sección nueva: *Clase virtual*. En esta se puede encontrar el registro de las fechas y horas en que ha habido sesiones de clases online, cuando se comparten los enlaces por este medio. Si los docentes ponen a disposición el enlace por este medio llegan notificaciones al celular, cuando se tiene instalada la aplicación (estas notificaciones se pueden desactivar). Luego,

está la sección de *Correo*; en esta se hace fácil acceder al registro de todos los correos de una asignatura, también permite contactar con cualquier participante del curso. Luego está la sección de *Datos del curso*. Como estudiantes podemos observar aspectos descriptivos que parecieran funcionar, más que nada, para la gestión informática y encontrar documentos como el programa y versiones pasadas del curso. En las *Encuestas* se puede realizar encuestas de cualquier tipo asociadas al curso y ver los resultados, en general, tampoco se utiliza mucho. Luego encontramos el *Foro*. Hay cursos que lo utilizan más y otros que lo utilizan menos; en general, se utiliza solo cuando está asociado con evaluaciones del curso. En la sección de *Historial* se aprecian todas las acciones que han ocurrido a través de U-cursos, desde la agrega de participantes a cada publicación de documentos, encuestas, notas, entre muchas otras. También es la página de inicio cuando se ingresa al curso particular. Luego se ve el horario, que señala cuándo es la clase en un calendario. Al lado, en la sección de integrantes se ve a todas las personas que integran el curso, al igual que su categoría de participación (estudiantil, docente, ayudante, oyente, etc.). Luego está la sección *Material Alumnos*, que es una sección donde los alumnos pueden subir material asociado con el curso; esta sección se usa de manera muy ocasional y circunstancial. Luego viene la única sección que hay que conocer realmente como estudiante: *Material Docente*. En esta sección el equipo docente puede subir materiales diversos asociados con el curso. Se utiliza para subir la bibliografía, instrucciones de las evaluaciones, notas y mucho más. En general todo lo importante está en esa sección. Al lado encontramos la sección de *Notas*. En esta sección se pueden ver las notas de las evaluaciones y el desempeño de cada estudiante con respecto al resto de los estudiantes, nada muy avanzado, los descriptivos básicos (estadística). Cada estudiante accede a su nota individual en esta sección y en algunas ocasiones también se suben las de todos en plantillas Excel a *material docente*. La sección de *Novedades* es para realizar publicaciones de interés general, como difusión de algún seminario, noticia de actualidad atinente al curso y similares, que -en general- sube el equipo docente; sin embargo no se utiliza mucho. Finalmente, encontramos el apartado de *Votaciones*, tampoco se utiliza mucho, pero, como sugiere su nombre, se puede utilizar para votaciones. En general, si se quieren hacer votaciones tiende a utilizarse más la sección de *Encuestas*. Cabe señalar, que los docentes pueden activar o desactivar ciertas secciones, por lo que no siempre los estudiantes verán todas estas en sus cursos.

11.2.c.- WhatsApp

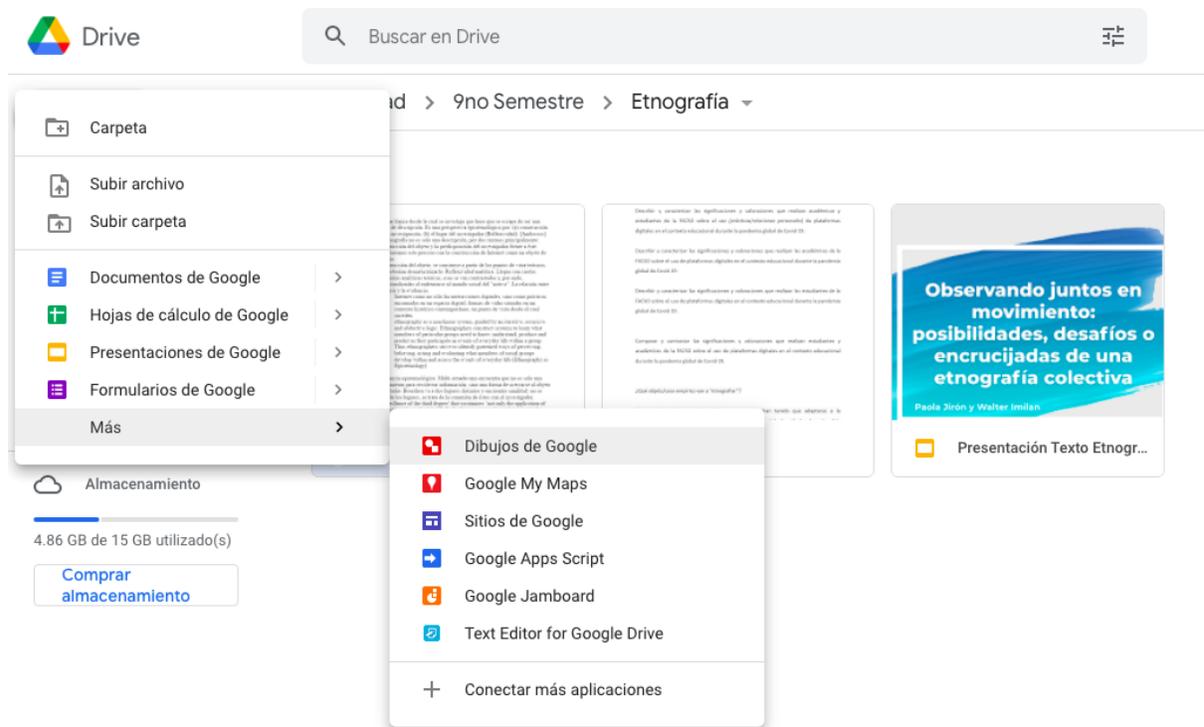
WhatsApp es un servicio de mensajería en tiempo real que requiere de conexión a internet o datos móviles. Se utiliza de maneras muy diversas, pero en contexto de la educación superior a distancia, los estudiantes la usan para coordinarse sobre temáticas de la universidad en general y los diversos trabajos en grupo que deben hacer en particular.

11.2.d.- Gmail

Gmail es la plataforma de correo electrónico de Google; se puede vincular al correo de U-cursos para que lleguen los correos a la casilla personal. En general, es el vínculo o canal formal de comunicación con docentes y la institucionalidad de la universidad.

11.3.e.- Google Drive

Esta plataforma es lo que se ha vuelto fundamental para les estudiantes al momento de realizar los trabajos en grupo. Es la principal herramienta con la que cuentan para trabajar juntas en tiempo real en uno o más documentos.



En la imagen anterior se pueden apreciar las múltiples posibilidades que ofrece, al igual que la interfaz de los documentos. Se pueden crear carpetas, subir archivos y carpetas, crear documentos estilo Word, Excel, PPT, Encuestas, Dibujos, Mapas y mucho más. Todo esto se almacena en Nube (cloud storage) y se puede acceder desde cualquier dispositivo, solo se requiere una cuenta de Google.