

Artículos

PODERES QUE EDUCAN: *ARQUITECTURA*, ESTÉTICAS Y DISCURSOS DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA



EDUCATING POWERS: *ARQUITECTURE*, AESTHETICS AND DISCOURSES IN UNIVERSTARIAN PEDAGOGICAL RELATIONSHIP

PODERES QUE EDUCAM: *ARQUITECTURA*, ESTÉTICA E DISCURSOS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA

Barriga-Redel, Gabriel; Briceño Saavedra, Mauricio; Lay-Lisboa, Siu

Gabriel Barriga-Redel

gabriel.barriga@ce.ucn.cl

Universidad Católica del Norte de Chile, Chile

Mauricio Briceño Saavedra

mauricio.briceno@ce.ucn.cl

Universidad Católica del Norte de Chile, Chile

Siu Lay-Lisboa

slay@ucn.cl

Universidad Católica del Norte de Chile, Chile

Revista Latinoamericana, Estudios de la Paz y el Conflicto

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

ISSN: 2707-8914

ISSN-e: 2707-8922

Periodicidad: Semestral

vol. 2, núm. 3, 2021

revistapaz@unah.edu.hn

Recepción: 15 Septiembre 2020

Aprobación: 01 Octubre 2020

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/335/3351602002/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.5377/rlpc.v2i3.10335>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Cómo citar / citation: Barriga-Redel, G., Briceño, M. y Lay-Lisboa, S. (2021). "Poderes que educan: *arquitectura*, estéticas y discursos de la relación pedagógica universitaria", *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, Volumen 2, Número 3, 31-50. DOI: 10.5377/rlpc.v2i3.10335.

Resumen: La Universidad es un espacio crítico en donde se (re)producen relaciones de poder y subjetividades. La relación pedagógica es un dispositivo para mantener este orden relacional y sus jerarquías, y asimismo es una oportunidad para narrar la educación en dimensiones sociopolíticas y éticas. Mediante una cuasi-etnografía sociotécnica buscamos comprender los discursos sobre la relación pedagógica entre profesores/as y estudiantes. De los resultados, resaltamos los discursos que refieren la figura docente como quien detenta un conocimiento frente a un/a estudiante, quien puede cuestionar su posición en la relación, así como en el conocimiento. La evaluación sería un hecho que interrumpe la relación, no sólo entre profesores/as y estudiantes, sino también entre estos/as últimos/as. El aula materializa estos discursos y los sostiene en la misma forma que adopta, siendo un espacio en donde se incorporan estos enunciados y se (re)producen subjetividades, mediante poderes que (nos)educan entre *arquitecturas*¹.

Palabras clave: Aula, educación superior, pedagogías invisibles, relación pedagógica.

Abstract: The university is a critical space where subjectivities are (re)produced. Understanding the pedagogical relationship (teachers and students) becomes an opportunity to re-narrate Education in its social and political dimensions. Through a sociotechnical quasi-ethnography of discourses, we seek to understand the discourses on pedagogical relationship in university teachers and students. Within the information produced, we highlight the discourses that refer to the figure of the teacher as the one having the knowledge before a student, who has the capacity to question their place in the relationship, and therefore in knowledge. The evaluation is narrated as a moment in which the relationship is interrupted, not only between teachers and students, but also between the students themselves. Furthermore, the arrangement of the classroom not only materializes a discourse, but also endorses it, in the same shape that it takes, being a space where these discourses are incorporated and subjectivities are (re)produced.

Keywords: Classroom, higher education, invisible pedagogies, pedagogical relationship.

Resumo: A universidade é um espaço crítico onde as relações de poder e as subjectividades são (re)produzidas. A relação pedagógica é um dispositivo para manter esta ordem relacional e as suas hierarquias, e é também uma oportunidade para narrar a educação em dimensões sócio-políticas e éticas. Através de uma quase-etnografia sócio-técnica procuramos compreender os discursos sobre a relação pedagógica entre professores e alunos. Dos resultados, destacamos os discursos que se referem ao professor como aquele que detém o conhecimento na frente de um aluno, que pode questionar a sua posição na relação, bem como no conhecimento. A avaliação seria um facto que interromperia a relação, não só entre professores e alunos, mas também entre estes últimos. A sala de aula materializa estes discursos e sustenta-os da mesma forma que o faz, sendo um espaço onde estas declarações são incorporadas e as subjectividades são (re)produzidas, através de poderes que (nós) educamos entre as *arquitecturas*.

Palavras-chave: Sala de aula, ensino superior, pedagogias invisíveis, relação pedagógica.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

The university constitutes a critical space where subjectivities are (re)produced. The emphasis pedagogical content and strategies relegates the political dimension of teaching and its relationships, disguising commercialization in education, as educational revolution and “innovation” (Fernández, 2009 in Padró and Sánchez, 2011). Pedagogical relationship in modern education is not a simple one-to-one relationship, as what is at stake is a whole social situation. Given that educational institutions such as the university are key to social reproduction (Domínguez and Sánchez, 2013), what happens in the classroom is key to

NOTAS DE AUTOR

Gabriel Barriga-Redel es Psicólogo, Diplomado en Pedagogías de las Diferencias. Desde el año 2017, trabaja en el Centro de Investigación y Desarrollo de Talentos Académicos, DeLTA UCN. Ahí ha desempeñado como Encargado de la Unidad de Coordinación Estudiantil, Asistente educativo del proyecto TARPUQ Talento-Escuela, y Coordinador de la Línea “Innovación y Creatividad” del proyecto OMNIA UCN. Además, entre 2018 y 2020, fue docente en las carreras de Psicología, Periodismo y Pedagogía en Inglés de la Universidad Católica del Norte, y la carrera de Psicopedagogía de AIEP. Ha participado en numerosos congresos exponiendo sobre educación, intervención comunitaria y psicopatologización de las infancias.

Mauricio Briceño Saavedra es Psicólogo, encargado de investigación en proyectos TARPUQ Talento-Escuela y del FIC-r Programa Internacional de Innovación y Liderazgo Educativo y Proyección de red Docente del Centro de Investigación y Desarrollo de Talentos Académicos DeLTA UCN. Ha presentado en diversos congresos nacionales e internacionales de Psicología social, comunitaria y política, sobre temáticas de infancias inmigradas y relaciones de poder en educación. Se desempeñó como docente de asignaturas de Metodología de Investigación, y sobre Intervención Psicosocial. Además, ha participado como profesor guía de seminario de tesis y como miembro de comisión evaluadora de defensas de seminario de tesis. Sus áreas de investigación son la psicología social/comunitaria y la psicología educacional.

Siu Lay-Lisboa es Psicóloga, Máster en Intervención Social, Máster en Investigación en Ciencias Sociales en Educación y Doctora en Investigación e Innovación en Educación. Académica de la Escuela de Psicología (UCN-Chile). Sub-directora del Observatorio de Investigación Interdisciplinar de Educación para la Ciudadanía, OIIEC-UCN. Alguna de sus publicaciones: “Niñez y feminismo, tensiones entorno a la socialización de género”, “Teoría, metodología y práctica de la producción de posiciones discursivas”. “Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de Ciudadanía”. “De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil”. “¿Escuela Adultocéntrica, Contraadultocéntrica, Exoadultocéntrica, Academicista? La infancia nos habla de relaciones transformadoras en el espacio educativo”. Sus temas de investigación son: educación, ciudadanía, género, protagonismo, perspectiva de derechos de las niñas y las metodologías cualitativas

understanding the reproduction of certain discourses, social identities, asymmetric power relations, and so on (Pitsoe and Letseka, 2013) We understand the pedagogical relationship as a process of constant meeting and disagreement between teacher and student in the face of knowledge, which is articulated by the directionality of the position in the relationship (Ellsworth, 2005), and the different disciplinary technologies and strategies, which in turn create the conditions of (im) possibility of certain forms of learning and being together. Therefore, we aim to know: what are teachers' and students' discourses about the pedagogical relationship in higher education? From this, we have proposed to (1) know how it's understood the teacher and student as a figure, (2) the use of evaluation, and (3) analyze the classroom as a space that produces certain relations.

2. Methodology

From a critical theory paradigm (Kincheloe & McLaren, 2012) and a situated perspective of qualitative research (Cruz, Reyes and Cornejo, 2012; Sandoval, 2013) we proposed the "sociotechnical quasi-ethnography of discourses" as this investigation's design, understood as a minimum-time-ethnography capable of generating sufficient knowledge, which adopts the Critical Discourse Analysis framework (Andrelichik, 2015; Brooks, 2015) for interpretation. We interviewed 6 students and 7 teachers and assisted to 4 career subjects between September and October. We also include the thesis tutoring process as part of the methodology.

3. Results.

3.1 *The classroom architecture: an aesthetic approach to power*

We understand architecture as a space where not only discourses can be spoken, but also felt, as the conformation of the classroom not only materializes a discourse, but also sustains it in the same way it takes.

3.2 *Teachers in front of the mirror.*

Teachers position themselves as a "subject of knowledge" just by the fact that they differentiate from his students by age. Knowledge is incorporated into "the teacher", as old age couldn't escape the crime of knowledge "The old, old teacher. That man who I imagine, the man with white hair with his beard (...), who has lived it all, then he has everything inscribed on his skin" (Teacher). Therefore, "knowing" does not inhabit any body: it is found in the beard, in the whiteness of the hair, in old age, in being a man. In this way, the roles and the position in the relationship that each participant in the educational process occupies are established prior to even being part of this relationship, where teachers are possessors of knowledge and experiences worthy of being heard and transmitted, while that students eager for knowledge, must listen carefully to what is transmitted to them.

3.3 *Teachers in the eyes of the students.*

The teachers are seen as the ones with the power to control the disposition of the student bodies, as well as the rhythm passage of the speeches in the classroom. "they make you sit there, listen, and if you talk: <<Shut up! Don't speak, you can hear me >>" (Student)". So to the extent that "The old, old teacher" is going to speak, whoever listens - apprentice, student - must consequently be silent. On the other hand, "a good teacher is one who learns from his students at the same time he teaches them" (Student). Therefore, understanding the figure of teachers as subjects who are also susceptible to the knowledge and experiences that students have could open possibilities to other ways of relating. Not however the above, the relationship would not escape asymmetry as it operates on a specific historical-environment that would be a classroom.

3.4 *Students in the eyes of the teachers.*

The configuration of the student is attributed to a volitional issue, omitting any constriction of the social hierarchy and explicitly alienating the power relations that are held in the classroom, as being a good student "has nothing to do with the teacher." However, other teachers reveal university aspects that contribute to the construction of the student ethos, but this is relegated to a more methodological and technical field, and thus relationship is not even addressed. As for a good student, it could be the one who is capable of de-drawing the limits of the relationship, managing to register different figures that mess up the border between being

a teacher and a student. It is not in the sake of knowledge itself that the word can be disputed, it is because of the simple right to do so.

3.5. *Students in front of the mirror.*

Students see themselves with the capacity and right to alter the positions and directionality in the relationship, from being just the ones that receive, to be the ones that can <<throw things to you too>>. On the other hand, they address that they also learn a lot from their peers, but at the same time, it seems that they don't pay attention to one another, and end up "hurting themselves" in the process, limiting promising ways to relate in the classroom

3.6. *Evaluation as interruption.*

Evaluation is addressed as a "moment" in which the relationship is "interrupted", as the asymmetrical power relationships becomes inevitable. In one class, as the teacher instructed the students to assume "test position", their body assumed a certain posture: alone on their chair, staring at the paper, without interaction with another. So the test, as a process of individualization, is also testing the body.

3.7. *Gaze, hearing and loneliness.*

According to Ford (2003), the gaze regime is bidirectional, although not egalitarian. The teachers positions themselves at a point where their gaze reaches all students, and likewise, where all the students can see them. Hence, the position of the teacher swarms in the synoptic, as a point that brings together all gazes (Landahl, 2013), but also, a place where they can hear everything, and hear of they are being heard.

3.8. *To move and be exposed.*

At a given time, when students had the chance of "in public", and therefore exposing themselves in the act of the word, the students spoke to - and looked, and made themselves available - to the teacher. Even in moments when the teacher tried to channel the interaction between the students themselves by saying "Does anyone want to answer the classmate?", the one who answered to the classmate, did it by looking at the teacher. And it seems that the student, as a figure who just listen, if is speaking must is to be evaluated, so the one who must listen "has" to be the teacher.

3.9. *Among the private and public word.*

We can speak about a private and public space in the classroom itself, as some gender related issues appeared. When the contents being discussed were "political", were mostly men who participated in the talk, as when it came to content about "taking care about other people", these differences between men and women were not substantial. We may also address that students talk to one another when they are in their "private" space - sitting -, but the public word is held by the teacher (again, the "old master", a man).

4. Conclusion and discussions

It is critical to read both the relationship in the pedagogical and the pedagogical in the relationship, a matter that we have tried to outline in these pages. In consequence, it is possible to say that introducing -or even destroying- some structures in the classroom, has the potential to transform power relations (Wetsch, 1998 in Cornelius and Herrenkohl, 2004), enabling other forms of being-in-relationship. Future research could consider affectivity as an analysis dimension, as in the fight for a democratic education, affections are positioned as an key axis to build new educational alternatives, and create new ways of constituting ourselves and the space where we inhabit (Ramírez, 2011). New studies could look deeply into the pedagogical relationship from an embodied perspective in the educational space, since from our methodological strategy we realized that it was not enough to go to the speeches, but to go from-and-with the bodies, as they are the ones who speak and are spoken, felt / not-felt and heard / not-heard .

1. INTRODUCCIÓN

La universidad constituye un espacio crítico en donde se (re)producen subjetividades. Según plantean Montenegro y Pujol (2013), la institución universitaria estaría perdiendo su misión democratizadora, a favor

de discursos que buscan configurar sujetos/as que posean las habilidades para reinventarse y exigirse frente a los rápidos cambios de las formas de producción. De modo tal, que el énfasis que se ha puesto en el ámbito de contenidos y estrategias de enseñanza relega a segundo plano la dimensión política de la tarea docente, siendo por tanto fundamental desentrañar las implicaciones y alcances del quehacer pedagógico (Morzán, 2006) para recuperar la comprensión de la educación desde su perspectiva política y social (Moral, 2008). Se ha acusado a la/s pedagogía/s de ser cómplices en disfrazar la mercantilización de la universidad con atuendos de revolución educativa y progresista (Fernández, 2009 en Padró y Sánchez, 2011), pero sin cuestionar los sustentos epistemológicos, y, por lo tanto, ético-políticos del “saberse en relación” de estudiantes y profesores/as, haciéndose necesario rescatar la relación pedagógica como tema o incluso como un contra-relato sobre lo que se suele denominar innovación docente (Hernández, 2011a). La relación pedagógica en la educación moderna no es una simple relación de uno a uno, meramente interindividual, sino que lo que está en juego es una situación social.

En vista de que las instituciones educativas como la universidad son claves en la reproducción social (Domínguez y Sánchez, 2013), aquello que acontece en el aula, es clave para comprender la reproducción de ciertos discursos, identidades sociales, relaciones asimétricas de poder, etcétera (Pitsoe y Letseka, 2013). Para Hernández (2011a), es necesario poner atención a la relación pedagógica en el contexto universitario si se pretende romper con las posiciones naturalizadas que configuran al aprendizaje como repetición, y la asimetría entre profesor/a-estudiante respecto a su posición en el saber. En una relación (profesor/a-estudiante) que se prefigura como asimétrica (Sánchez, 2005), cabe preguntarse por todas las dinámicas de poder que ejercen las pedagogías invisibles (Acaso, 2018) que la moldean y forman, ya que en el proceso de “ayudar” a los/as “jóvenes” a convertirse en más disciplinados/as, educados/as, puede reducirse su capacidad para reconocer los sistemas de pensamiento a través de los cuales hacemos el mundo inteligible y a nosotros/as mismos/as gobernables (Ford, 2003). Siguiendo a Correa (2011), la reflexión sobre la relación pedagógica resulta entonces una buena estrategia para cuestionar y ensayar nuevas narrativas de lo educativo, y, en nuestro caso, de lo universitario.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS-EMPÍRICOS

Los ámbitos educativos, según Foucault (1969/2002) están sujetos al discurso, y a su vez, están envueltos en la propagación selectiva de unos en desmedro de otros, así como la mantención o adecuación de los/as individuos/as ante ellos. Para el autor, los discursos refieren a aquello que puede ser dicho y pensado, además de quién puede hacerlo, cuándo, y con qué autoridad. Estos llevan con su haber, significados y relaciones sociales, los que construyen tanto subjetividades como las relaciones de poder, y los efectos en cuanto a prácticas, por ejemplo, en el aula de clases (Foucault, 1971/1992; Ball, 1990/1993). Es en los procesos de enseñanza y, en consecuencia, en la misma relación pedagógica, donde se inventa y construye al/la “estudiante”, tanto en procesos de objetivación pasiva como en una subjetivación activa, que supone diversos procesos de autocomprensión mediada por la figura de autoridad representada por el/la profesor/a (Ball, 1990/1993). Esta producción de “cuerpos dóciles” -del latín *docilis*, es decir, enseñables o educables- es realizada a través de la disciplina.

Como propone Ford (2003), el estudiantado responde a las prácticas de normalización disciplinarias construyendo ciertas prácticas y contra-discursos, es decir, plantea resistencias. Ahora, éstas resistencia no sólo se dan hacia el discurso hegemónico, sino también, y de forma inversa, las mismas personas pueden reproducir el discurso hegemónico al plantear resistencias a discursos y prácticas emergentes. Siguiendo a Ford (2003), el pensar las prácticas de resistencia de los/as estudiantes en términos de relaciones productivas de poder puede llevar el foco de atención de los/as profesores/as a la performatividad de su propio quehacer pedagógico.

De una lectura disciplinar de las prácticas que articulan la relación pedagógica, el examen y la evaluación desempeñan un rol fundamental. Es aquí en donde se aprecia de manera explícita la superposición de las relaciones de poder y saber (Foucault, 1976/2004), en las que los/as sujetos/as van produciéndose (“el/la buen/a estudiante”, por ejemplo) e individualizándose (a través de las calificaciones). Las evaluaciones tienen además un efecto de instrumentalizar y burocratizar las relaciones afectivas entre profesores/as y estudiantes (Martín, 2007), constituyéndose como un elemento articulador entre estudiantes y profesores/as.

Todos estos antecedentes nos llevan a pensar la relación pedagógica como un elemento clave en donde se ponen en práctica los discursos, estrategias y técnicas disciplinarias, y que por cierto tienen efectos concretos en el “ser-con” un/a otro/a. En palabras de Hernández (2011b:8), “la relación pedagógica se configura como un proceso que refleja un encuentro que por incierto sólo puede inscribirse en la esfera de lo posible”. Así, al hablar de la relación pedagógica, no sólo nos referimos a aquello que acontece en las aulas –en este caso universitarias– entre profesores/as y estudiantes (Paredes, 2011) produciéndose vínculos morales con cierta permanencia y orientada a fines, en donde el estudiante es visto como “un ser en devenir” (Espino, 2004: 215). Es también atender a cómo desde el aula se (im)posibilitan encuentros en donde se compartan subjetividades y saberes (Sancho, Creus y Padilla, 2010).

Así, entendemos en este trabajo la relación pedagógica como un proceso de encuentro y desencuentro entre profesor/a y estudiante frente a un saber, el cual está articulado por la direccionalidad de la posición en la relación (Ellsworth, 2005), y las distintas tecnologías y estrategias disciplinarias, las que a su vez crean las condiciones de (im)posibilidad de ciertos aprendizajes y formas de estar en conjunto.

La finalidad de nuestro estudio es legitimar la necesidad de reflexionar y hacerse cargo de las dinámicas de poder que se producen en la relación pedagógica a modo de analizar sus alcances, sus silencios, y las alternativas de prácticas democráticas dentro del aula. Por tanto, nuestra pregunta de investigación es ¿cuáles son los discursos sobre la relación pedagógica de profesores/as y estudiantes de una carrera universitaria chilena? Para guiar esta pregunta nos hemos propuesto indagar sobre tres ejes de análisis: ¿cómo es entendida la figura de profesor/a y estudiante por parte de profesores/as y estudiantes?, ¿cómo es entendido el uso de evaluaciones pedagógicas por parte de profesores/as y estudiantes?, y

¿cómo opera el aula en tanto espacio productivo de relaciones entre profesores/as y estudiantes?

A partir de esto, nos hemos propuesto (1) conocer cómo es entendida la figura de profesor/a y estudiante, (2) el uso de evaluaciones pedagógicas, y (3) analizar el aula como espacio productivo de relaciones, en profesores/as y estudiantes.

3. METODOLOGÍA

De acuerdo con un paradigma de teoría crítica (Kincheloe y McLaren, 2012) procuramos usar nuestro trabajo como una forma de crítica social que releva la importancia de las relaciones de poder para entender las prácticas de los/as sujetos/as. Desde una perspectiva situada de investigación cualitativa (Cruz, Reyes y Cornejo, 2012; Sandoval, 2013) entendemos la empresa investigativa como una práctica articuladora en donde los/as distintos/as actores/actrices, situados/as en contextos simbólicos/materiales específicos, participan en una experiencia de comprensión y traducción de testimonios y experiencias. En este sentido, como mismos estudiantes, y en la actualidad profesora/es, que investigamos la relación pedagógica, asumimos que el conocimiento generado se atraviesa por nuestras inquietudes epistemológicas y políticas que implican nuestras posiciones y biografías.

Siguiendo a Silva y Burgos (2011), y Olmos (2015) el diseño de investigación propuesto fue una “cuasi-etnografía sociotécnica de los discursos”, entendida ésta como una etnografía de tiempo mínimo capaz de generar conocimiento suficiente, que a través de la asunción del marco del Análisis Crítico de Discurso (Andrelchik, 2015; Brooks, 2015) se adopte una aproximación interpretativa que dote de intelección los eventos en consideración a los objetivos propuestos.

3.1. Participantes, técnicas de producción de información y procedimiento

Los/as participantes de la investigación fueron estudiantes y profesores/as de una carrera universitaria chilena, que fueron contactados/as presencialmente y/o a través de correo electrónico, tomando conocimiento de la voluntariedad y anonimato de su participación, firmando el consentimiento informado² aprobado previamente por el Comité de Ética de la misma Universidad. La etapa de producción de información constó de tres fases.

En la primera fase, se entrevistó a 6 estudiantes y 7 profesores/as de la carrera universitaria, produciéndose información respecto a qué se entiende por relación pedagógica, a modo de co-construir un objeto de estudio situado al contexto específico de la investigación. La información recopilada se utilizó para elaborar los instrumentos utilizados en la segunda fase, además para determinar los ejes estructuradores del muestreo posterior.

En la segunda fase, realizamos entrevistas semi-estructuradas cuyos/as participantes fueron escogidos/as según las categorías producidas por el diseño del muestreo estructural (Montañés y Lay-Lisboa, 2019; Montañés, 2013) alcanzando un total de 5 profesores/as y 5 estudiantes. Este muestreo incluye a los/las participantes que saturan la diversidad discursiva pertinente para la problemática objeto de estudio. Así, desde la información emergente en la primera fase de entrevistas, se conformaron los siguientes ejes (Tabla 1):

Para profesores/as: tipo de contrato (profesor/a hora y planta), metodología utilizada en clases (activa y tradicional), trayectoria de docencia (trayectoria larga y corta) y género (hombre y mujer).

Para estudiantes: escolarización (personas de primer año de universidad, que en Chile reciben el nombre de “mechón/a” y de más de un año “no-mechón/a”), establecimiento educacional de procedencia (público y privado), rol (ayudante y no-ayudante) y el género (hombre y mujer).

TABLA 1
Muestreo estructural

	Estudiantes			Profesores/as			
Escolarización	No-mechón/a		Mechón/a	Planta		Hora (1)	Contrato
Procedencia			Público (6) Privado (7)	Tradicional	Activa (2)		Metodología
Rol	Ayudante(8)	No ayudante		Larga	Corta (3)		Trayectoria
Género		Hombre(9) Mujer(10)		Hombre (5) Mujer (4)			Género

Elaboración propia.

En la tercera fase, asistimos a 4 asignaturas entre los meses de septiembre y octubre, sumando 27 horas en total. Cada curso contó con una asistencia de entre 30 y 70 estudiantes. Los cuales correspondían a distintas áreas de la formación en la carrera, así también, estos se dictaban para diferentes generaciones de estudiantes (primer, segundo y cuarto año). Las clases han sido grabadas en audio, tomamos fotografías y realizamos registros en cuadernos de campo.

Para el análisis, realizamos codificación abierta y axial sobre lo producido en las entrevistas (Salinas 2008/2009) para posteriormente, a través del Análisis Crítico de Discurso (Andrelchik, 2015; Brooks, 2015;

Olmos, 2015), analizar la información en conjunto con las anotaciones de los cuadernos de campo y las fotografías.

Dentro del marco metodológico incluimos las tutorías de tesis. Según Torres y Bassi (2014), éstas se dan en el marco de una relación dialógica en la que se co-construyen, y re-construyen conocimientos; esta relación asume la forma de una relación pedagógica de socialización científico-disciplinar; son moduladas por elementos afectivos que vehiculizan la misma empresa científica; y que, por lo tanto, contribuyen a la creación del producto concreto, la tesis, la cual no puede ser comprendida al margen de las prácticas concretas que dan su origen.

4. RESULTADOS

4.1 La arquitectura del aula: una aproximación estética del poder

Con el propósito de considerar un análisis en y desde el aula, nos decidimos por realizar una lectura estética de aquello que fuimos produciendo. De acuerdo a este tipo de lectura, podemos entender la situación del aula como un juego (Fernández, 2003), en el que hay jugadores/as con sus respectivos roles y funciones –estudiantes, profesores/as-, ciertas fases, tiempos, espacios, elementos que podemos diferenciar unos de otros, pero que sin embargo se presentan como una unidad. La conformación del aula no sólo materializa un discurso, sino que también lo sostiene en la misma forma que adopta. En concordancia de esto último, hemos dispuesto de fragmentos y análisis que dialogan entre sí, tanto de entrevistas como archivos (notas y fotografías), de modo que en ciertas ocasiones se repetirán algunos fragmentos, procurando de esta manera enriquecer y complejizar el análisis.

Utilizaremos de manera genérica las palabras estudiante y profesor/a para aludir lo dicho por estudiantes o profesores/as respectivamente, sin diferenciarse si las citas fueron enunciadas por la misma persona o por distintos/as participantes en diferentes entrevistas o clases, ya que lo que se intenta es realizar un análisis o relevar lo dicho por la figura que se representa en la relación pedagógica.



FIGURA 1

Sala de clases de la universidad

En la imagen es posible observar la forma en que regular y tradicionalmente se disponen los espacios. Así, a pesar de que la imagen muestra un aula vacía, ésta se encuentra llena de posiciones que prefiguran la manera en que se dispondrán y relacionarán los cuerpos y las figuras de la relación pedagógica.

Elaboración propia.

4.2. Los/as profesores/as frente al espejo

Como señala Hernández (2011a) hay discursos o concepciones predominantes que configuran el rol de profesores/as y estudiantes, por ejemplo, es la noción que se tiene de estos/as últimos/as, quienes serían

los receptáculos de los conocimientos y experiencias de los/as profesores/as. Esto queda reflejado en lo que plantea un/a profesor/a:

“El gran maestro ponte tú. El viejo maestro porque es un sabio. El viejo, viejo maestro. Ese que me imagino, el señor de pelo blanco con su barba o que sé, que lo ha vivido todo, entonces tiene en su piel todo inscrito. Entonces tú quieres absorber de ese señor y por eso el diálogo platónico ¿no? El diálogo para escuchar. Tú quieres escuchar, escuchar, escuchar al otro. Sus experiencias, sus reflexiones”.

El/la profesor/a se posiciona como sujeto de conocimiento al diferenciarse etariamente de los/as estudiantes. El saber se incorpora en “el maestro” en tanto éste posee un camino recorrido necesario para tenerlo. La vejez no puede escaparse del delito del saber, expresando constantemente ante el/la otro/a ser depositario de conocimiento. *“El viejo, viejo maestro. Ese que me imagino, el señor de pelo blanco con su barba o que sé, que lo ha vivido todo, entonces tiene en su piel todo inscrito”* (Profesor/a). El conocer no habita cualquier cuerpo, se encuentra en la barba, en la blancura del pelo, en la vejez. “El viejo maestro” se vuelve sabio por su edad y expresa en cada arruga de su piel “tener todo inscrito”.

Asimismo, la relación que se constituye con el sabio es a propósito de una forma particular de diálogo. El Sócrates que conocemos por letras de Platón –a quien referencia el/la profesor/a-, es aquel maestro que domina el logos en dos concepciones: posee la razón/saber y al mismo tiempo hegemoniza el discurso, el hablar. Sócrates, como el profesor, muestra el saber que el/la otro/a no conocía por medio de un pseudo-diálogo. Mientras que uno conforma extensos argumentos, el/la otro/a solo se remite a responder las cuestiones. La relación pedagógica en donde “tú quieres absorber de ese señor, y por eso el diálogo platónico” creemos concuerda con la dinámica Socrática profesor/a-estudiante que expone Rancière (2003), en donde Sócrates guía al esclavo ya que este no caminará solo y si es que llegase a hacerlo, será para ejemplificar la lección del maestro; maestro que al igual que el nuestro, es un hombre: corporalidad de la racionalidad del saber acabado y cristalizado.



FIGURA 2

“El viejo maestro”

Elaborado por Isabela Labbé Peña.

De esta forma los roles, y la posición en la relación, que cada participante del proceso educativo ocupa quedan establecidos con anterioridad a la incorporación a esta relación, en donde profesores/as son poseedores de conocimientos y experiencias merecedoras de ser escuchadas y transmitidas, mientras que estudiantes deseosos/as de conocimientos, deben escuchar atentamente lo que les transmiten.

4.3. Los/as profesores/as en los ojos de los/as estudiantes

“Lo que yo entiendo es como una persona que, igual que actúa como una autoridad frente a ti y que sabe más que tú y por eso se cree tu autoridad” (Estudiante).

La figura del/la profesor/a se equipara a la de una autoridad frente al estudiantado, que no está dada de forma natural, más bien, debido a la prefiguración de esta relación, se plantea una puesta en escena, una actuación que los/as profesores/as llevan a cabo en el espacio del aula (Acaso, 2018), mediada por los saberes y conocimientos que estos tienen sobre un contenido en particular. A raíz de esto, los/as profesores/as ostentarían la facultad de controlar la disposición de los cuerpos de estudiantes, como también el transitar de los discursos en el aula. *“Como que te hacen ahí sentarte, escucharlos, si hablas: <<¡Cállate!, no puedes hablar. Sólo puedes escucharme a mí>>”* (Estudiante). Volviendo atrás, recordamos la figura expresada por el/la profesor/a sobre el maestro a quien “Tú quieres escuchar, escuchar”. Así en la medida en que “El viejo, viejo maestro” va a hablar, quien escucha – aprendiz, estudiante - debe en consecuencia, callar. Como bien relata un/a estudiante, *“es una cuestión así como de una figura, así como construida históricamente, ¿cachai³?, sobre un ambiente específico que sería una sala de clases y desde ahí, ver al profesor ahí como una figura de autoridad”*. Por lo tanto, el/la estudiante en relación con el/la profesor/a se ve como un/a subordinado/a ante esta figura de autoridad, la cual imposibilitaría transitar por distintas formas de entenderse como estudiante (como aquel/aquella que también puede hablar y ser escuchado/a, por ejemplo), en relación con un/a profesor/a.

Como refiere Hernández (2011b) cuando el terreno estable en el que se construye la relación pedagógica se diluye, los/as profesores/as deben de transitar de un sujeto que sabe a un sujeto que también aprende. Así, *“un buen profesor es aquel que aprende de sus alumnos al mismo tiempo que les enseña”* (Estudiante). Por lo tanto, comprender la figura de profesores/as como sujetos/as que también son susceptibles a los conocimientos y experiencias que los/as estudiantes tienen, permitiría no sólo una valoración positiva por parte del estudiantado frente a aquella figura, sino también, podría abrir posibilidades a otras formas de relacionarse. No obstante, la relación no se escaparía de la asimetría: *“Entonces, si me han tocado profesores que te entregan herramientas...que respetan así al alumno igual, onda lo que hablan, lo que plantea, pero no por eso va a decir que no es una figura de autoridad”* (Estudiante). Pareciera entonces, que en tanto esa autoridad se desenvuelve “sobre un ambiente específico que sería una sala de clases”, esta actuaría como un dispositivo (Agamben, 2007/2011), en tanto hace aparecer/desaparecer ciertas formas de relacionarse.

4.4. Los/as estudiantes en los ojos de los/as profesores/as

“Ellos [padres y abuelos] siempre estuvieron diciendo que el paso por la universidad era cosa de uno. Que uno se construía un buen estudiante, que no tenía nada que ver con el profesor, que el estudiante era el que era inquieto, era demandante, era cumplido, era lector, era culto... Entonces ahí hay cosas que pasan en las casas... Cosas que pasan en las casas que repercuten después aquí en que el estudiante que nosotros recibimos tenga menos de eso que me decía mi padre que se debía tener para ser un buen estudiante universitario” (Profesor/a).

La configuración del/la estudiante es atribuida a una cuestión volitiva, en donde es posible la libre construcción del propio sujeto “uno se construía un buen estudiante”, omitiéndose toda constricción de la jerarquía social y enajenando explícitamente las relaciones de poder que se ejercen en el aula, “no tenía nada que ver con el profesor”. Así, se responsabiliza a la persona por su operar como estudiante o se le atribuye a estructuras externas, como “la casa”. Siguiendo a Montalbá (2015), podríamos pensar que una universidad-dormida es aquella que no se cuestiona su propia contribución a la reproducción de desigualdades y ciertas formas de subjetividad, de modo que la construcción del sujeto estudiante es invisibilizada, mientras que en el dormitar de esta universidad se definen ejes claves para concebir lo que es ser estudiante.

Ahora bien, otros/as profesores/as relevan aspectos universitarios que contribuyen a la definición del ethos estudiantil. La escolarización es un formato que es reproducido en la universidad y que promueve la cristalización de la forma de ser estudiante, de modo que un/a profesor/a refiere *“vienen de un sistema escolarizado, ¿cachai?” y muchas veces la universidad también sigue siendo escolarizada. Con pruebas de verdadero y falso, alternativas, pocas preguntas de desarrollo*” (Profesor/a). De manera que existe una conciencia del carácter reproductor, pero este queda relegado al ámbito técnico. Además del formato prueba, existen otros aspectos (estructuración de la sala, disposición de los cuerpos, etcétera) que sedimentan cuerpos y subjetividades, cuestiones que consideramos imprescindibles de exponer para lograr hablar de una universidad ya no dormida.

Es ante estas formas establecidas, a estas adecuaciones a un discurso hegemónico, que buen/a estudiante podría ser: *“el que es capaz de llevarte hasta el límite a ti. Hasta el límite a veces en la relación, a veces en el conocimiento [...] que pese a que tú eres mi profesor, es capaz de debatir, a veces no con los mejores argumentos, a veces ni siquiera con los argumentos bien contruidos. Debatir, discutir, oponerse”* (Profesor/a).

El estudiante que discute se puede conformar como aquel sujeto capaz de des-dibujar los límites de la relación, logrando inscribir distintas figuras que desordenan la frontera entre ser profesor/a y estudiante. Quien debate se opone a la prefiguración asimétrica de poder, según ejerce un movimiento que posiciona en igualdad al/la estudiante, que intenta en el discutir pausar esa relación que no permite el diálogo, que “pese a que tú eres mi profesor”, es capaz de plantarse ante ese/a otro/a. Ese accionar del/la estudiante no trata de disputar aquello que esencialmente le corresponde al/la profesor/a, el conocimiento, sino que sitúa a ambas partes de la relación en igualdad por el valor intrínseco que esto contrae. No es por el saber que se logra disputar la palabra, es por el simple derecho a hacerlo, “a veces no con los mejores argumentos, a veces ni siquiera con los argumentos bien contruidos. Debatir, discutir, oponerse”.

4.5. Los/as estudiantes frente al espejo

“Es una relación po, entonces yo no quiero ser el receptáculo de información y el profesor encestando así como pelotas de basquetbol en mi cabeza, sino que <>” (Estudiante).

El/la estudiante se comprende a sí mismo/a no solo como un sujeto activo/a en el aprender, sino que se sitúa disputando los roles escritos para cada actor/actriz de la relación. El supuesto es que el poder de la direccionalidad en la relación pedagógica son íntimas del poder social y cultural, dan forma y deforman lo que el profesorado piensa que es el estudiantado, y este último sobre sí mismo (Ellsworth, 2005). Es posible alterar las posiciones y la direccionalidad, irrumpir el repetido escenario, “basta po”, para no ser más “el receptáculo de información” y ser él/ella quien interpela al/la profesor/a, “<<yo igual quiero tirarte cosas>>”. Se trata de tensionar el reparto de los papeles para que esta vez no sea el/la estudiante quien deba actuar de receptor/a. La cuestión no radica en el aprender, se centra en disputar las posiciones de cada actor, modificar quien es el que tira cosas y quien las recibe, o como relataba anteriormente el/la profesor/a, “llevarte hasta el límite a ti. Hasta el límite a veces en la relación, a veces en el conocimiento (...) Debatir, discutir, oponerse”.



FIGURA 3
 “Yo igual quiero tirarte cosas”
 Elaborado por Isabela Labbé Peña.

Ahora bien, el/la estudiante conforma su figura no solo respecto a su relación con el/la docente, sino que, a su vez, según cómo se relacionan con sus compañeros/as: *“No sólo se aprende de los profes, igual se aprende de las otras personas, por ejemplo yo que no soy de acá, he aprendido igual caleta⁴ de mis compañeros”* (Estudiante).

La posición de los/las pares se configura como fuente de saber que puede descentrar la forma del/la profesor/a sabio/a, y de esta manera, aparecer el conocer rizomáticamente en los/las demás. La relación áulica no es entre individuo/a-estudiante e individuo/a-docente, sino que constantemente deben los/las estudiantes problematizar su propia posición respecto a sus pares. Cuando el/la otro/a emerge como conocedor/a se establece una relación en donde se debe disputar quién es el/a apto/a para ser sabio/a y quién debe tomar la figura del/a aprendiz. Ante la relación estudiante-estudiante se nos refiere: *“El alumno como que tampoco le presta atención a su mismo compañero, como por ejemplo el tono corporal como así [mirando hacia el suelo], o durmiendo, ¿cachai? Entonces, también como que entre nosotros mismos nos hacemos daño en eso, como nos cortamos las alas antes de volar”* (Estudiante).

Que el “alumno tampoco le presta atención a su mismo compañero” evidencia una de las dificultades para quienes practican disidencias en la relación pedagógica; tanto profesores/as como estudiantes reproducen lo ya instaurado. No se trata sólo de generar nuevos discursos de lo pedagógico, sino de problematizar los aspectos más allá del lenguaje que conforman esta subjetividad. La escolarización precedente a la universidad crea formas instauradas en el cuerpo, in-corporadas, que moldean la manera de vivenciar el aula; “el tono corporal como así [mirando hacia el suelo], o durmiendo”. De esta manera, el daño es provocado desde los/las mismos/as compañeros/as, pues entre ellos/as mismos/as se cortan “las alas antes de volar”.



FIGURA 4
Punto de vista de un/a estudiante

La imagen muestra la visión que tienen habitualmente los/as estudiantes al sentarse en sus sillas, exhibiendo una posición estática unidireccional la cual busca llevar su mirada y escucha hacia el/la docente, y al mismo tiempo, dificulta la interacción con los/as pares. Elaboración propia. Fotografía tomada durante una clase.

4.6. La evaluación como interrupción

“Es que ese es el momento en el que como que la relación entre el estudiante y profesor se interrumpe” (Profesor/a).

La evaluación como “momento” en que la relación se “interrumpe” podría implicar un recorte al proceso que se pueda estar llevando. Un/a estudiante refiere en la misma línea “como que es profesor, alumno, en relación, y el muro que sería como el papel, de contenidos. Los planes y programas de la cátedra. Y después así las pruebas. Y se va así engrosando más el muro en la relación. Porque no es sólo los contenidos po. Hay otras cosas que hacís en clases cuando estai con los profesores y los compañeros”.

Esto se vuelve incluso cuerpo: En una de las clases, un/a profesor/a les dice a los/as estudiantes que asuman “posición de prueba”: esto es, sentarse sola/o, mirando fijamente el papel; sin interacción con el/la profesor/a, pero tampoco con los/as compañeros/as, en tanto se busca distinguir, individualizar unos/as de otros/as, interrumpiendo quizás la misma relación entre estudiantes.

En esta línea, un/a profesor/a nos refiere: *“Está absolutamente desprestigiada la educación porque es como comprar un producto... Sin embargo, creo que [la evaluación] tiene un sentido de ser como el motivador, el motor de medirte con otros... es como el sistema que va a medir el nivel de esfuerzo que tú hiciste... Entonces como en ese sentido todavía para mí tendría algo de valor...”* (Profesor/a).

Podemos entender que siendo la evaluación el “motor de medirte con otros”, ésta se erige como dispositivo a la vez que movimiento (“motor”) hacia la cifrabilidad de una individualidad ante una masa (los/as estudiantes como colectivo), por lo tanto, dispositivo de constitución de individuos/as (Sánchez-Amaya, 2013). La cifrabilidad a su vez es una condición para la objetivación del/a estudiante, y así poder éste/a exponerse a un campo donde se van a superponer tanto conocimiento como poder. Esta objetivación permite también a los/as estudiantes trabajar sobre sí mismos/as, en tanto “sistema que va a medir el nivel de esfuerzo que tú hiciste”. En este trozo, a la evaluación se le estaría dotando una suerte de capacidad de intelección meritocrática, en tanto que mediría los esfuerzos a propósito del acto de aprender, que sería al parecer, individual.

En este ejercicio de medida, una de las consecuencias que es posible desprender es que *“no fomenta el compañerismo de grupo, sino que lo individual”*, según refirió un/a estudiante. Otro/a estudiante refiere que *“es re cuático⁵, porque por ejemplo [el/la profesor/a] dice: <<ya, esta es la oportunidad para que cada persona que quiere preguntarle algo a su compañero, lo pueda hacer>>. Y nadie pregunta porque tiene miedo de cagar⁶ al grupo. Porque yo le estoy otorgando un poder a tu compañero para que te pueda evaluar”*. Podríamos decir,

por un lado, que en general no le correspondería al estudiantado la tarea de evaluar, por lo que abstenerse de dicho ejercicio no parece muy difícil de pensar. El miedo o incomodidad que se suscita a propósito de estar en la posición de hacerlo podría entenderse como otra forma en que la evaluación interrumpe: en este caso, interrumpiría incluso una posible interacción, una pregunta, un comentario, etcétera. Pareciera que aún en ese escenario, se estaría en “posición de prueba”, o se estaría poniendo a prueba la posición.

4.7. De miradas, escuchas y soledad

La metáfora foucaultiana del panoptismo es de utilidad para comprender la estructuración de las aulas. Así, de acuerdo con Ford (2003), el régimen de la mirada se da de forma bidireccional, aunque no igualitario. El/la profesor/a se posiciona en un punto en donde su mirada alcance a todos/as los/as estudiantes, y así mismo, a donde todos/as los/as estudiantes le puedan ver. De aquí que la posición del/a profesor/a también enjambra en lo sinóptico, es decir, como un punto que aúna todas las miradas (Landahl, 2013). Esta posición también es de vulnerabilidad y soledad. *“Yo siento que lo más fome⁷ que puede haber en cualquier tipo de trabajo es trabajar solo”* (Profesor/a). Esta soledad la podemos entender de forma material, en tanto es el/la profesor/a quien está solo/a frente a una masa de estudiantes: Observa a todos/as, pero también es observado/a por todos/as.

Sin embargo, no todo acaba -ni comienza- en los ojos. En concordancia con Gallagher (2010) pensamos que la metáfora del panóptico en tanto oculo centrada, deja de lado otras modalidades estéticas de poder, como lo es la escucha. De ahí que el autor esboza la idea del panauralismo, en tanto régimen disciplinario que se ejerce a través de la escucha: la posición del/a profesor/a no se erige sólo a través de un régimen visual – yo adelante, yo les veo y ustedes me ven, sino también, ustedes me escuchan, y yo escucho si ustedes me escuchan-. De ahí podemos entender que se le atribuya a la posición del/a estudiante el *“escuchar, escuchar, escuchar al otro”* (Profesor/a). Como bien planteamos anteriormente, este escuchar está precisado hacia escuchar un saber, encarnado en el/la profesor/a, ya que es quien *“viene en su piel todo inscrito”* (Profesor/a). Así, la relación está mediada estéticamente por este saber, este conocimiento, pudiendo dejar de lado otras formas de relación; otras formas de mirar(se), de escuchar(se), en definitiva, de saber(se) en relación.



FIGURA 5
 “La soledad del/la profesor/a”
 Elaborado por Isabela Labbé Peña.

Por ejemplo, en una de las asignaturas a las que asistimos, vimos en los diferentes días de clases que al momento de realizarse dinámicas de trabajo (individual o grupales) el/la profesor/a se situaba lejos de los/las estudiantes, manteniendo constante silencio. La soledad se hizo presente en cada una de las clases, remitiéndose la interacción a dudas o preguntas sobre la actividad. Los/as estudiantes aprovechaban estos momentos para reír, conversar, gritar, fugarse en definitiva de la figura del estudiar para entrar a los ámbitos no- educativos, mientras que el/la profesor/a quedaba circunscrito/a exclusivamente a su figura- educativa. Esto último cambiaba en aquellas clases en las que asistía el/la ayudante, pues con él/ella, el/la profesor/a conversaba mientras los/las estudiantes trabajaban. Se veía una relación afectuosa, de sonrisas, movimientos de manos, risas. La relación estudiante- profesor/a no se visualiza como un acompañamiento en tanto al estar mediada por el aprender, se habla sólo para abordar *lo pedagógico* (contenidos, dudas, aclaraciones), donde en la interacción entre los actores/actrices del aula, el/la profesor/a se encuentra siempre enmarcado en su figura. Creemos que esta cristalización puede estar relacionada con la soledad que se mencionaba anteriormente: no sólo es el/la estudiante el/la que no es escuchado/a -sólo interpelado/a para responder- sino que en este sentido, el/la profesor/a muchas veces tampoco es escuchado/a: sólo se le escucha cuando enseña, interpelado/a por su propia figura.

4.8. Moverse, sentarse, exponer(se)

En una de las clases, un/a profesor/a proyecta una imagen a la pizarra, y le pide a los/as estudiantes que se acerquen a observarla con detalle. La reacción de los/as estudiantes es de espera, nadie a primeras se levanta de sus asientos para acercarse a la pizarra. Es ante una segunda petición del/la profesor/a, que alguno/as pocos/as se acercan. En un momento, el/la profesor/a nota que unos/as estudiantes estaban buscando la imagen a través de sus teléfonos móviles, por lo cual le pide que no lo hagan y que se acerquen. Si nos detenemos en esta escena, podríamos decir:

El/la profesor/a abre la posibilidad de un movimiento con el que el/la estudiante no se identificaría; esto significa, dejar de estar sentado/a en su puesto individual, moverse a través del aula, y estar al frente, *en el lugar del/a profesor/a*.

En este movimiento, en tanto no buscaba ser individual – la idea era que los/as estudiantes en su conjunto fueran al frente – generaba también la posibilidad de un encuentro distinto entre ellos/as mismos/as; encontrarse en otro lugar de la sala, con otros/as que quizás no se encuentran frecuentemente. Si los/as estudiantes están sentados/as individualmente, el grado de interacción que pueden generar con sus pares está delimitado por esta disposición, por las cercanías, lejanías, direcciones, etcétera.

De esta manera, la pasividad con la cual habría reaccionado el estudiantado, la podemos entender como algo activo; es decir, reproducen activamente el rol que tienen asignado en el juego – tanto institucional, discursiva, material, y estéticamente -, que sería ser un/a sujeto/a “pasivo/a”.



FIGURA 6

“La exposición al “frente de la sala”

Nótese la tarima ubicada ahí. Esta no sólo hace que el/la profesor/a pueda ser visto/a y escuchado/a en toda la sala, sino que también lo/a hace más grande en tamaño, más aún si se le mira desde la silla: la asimetría se vuelve cuerpo.

Elaboración propia. Fotografía tomada durante una clase.

Esto quedaría expresado incluso en esta suerte de resistencia de algunos/as estudiantes al revisar la imagen a través del teléfono móvil: activamente buscarían la forma por la cual no moverse, o responder ante aquello que les pedía el/la profesor/a y les exponía a un espacio en el cual no suelen desempeñarse. De hecho, muchas veces, el que los/as estudiantes se posicionen en ese lugar de la sala está relacionado con el ser evaluados/as; ejemplo, exponer una presentación a los/as compañeros/as y profesor/a. Esta exposición, también sería un *exponerse*, una puesta en escena al escrutinio público, y por lo tanto, asumir también esa soledad del/a profesor/a.

En la misma clase, también se solían realizar actividades en donde la configuración de la sala cambiaba y los/as estudiantes se disponían en grupos de trabajos lo cual permitía que las miradas confluyeran, y también se pudiesen escuchar entre estudiantes.

Algo llamativo que sucedía en estas instancias, es que si bien se podría apreciar una interacción que no se daba en otra disposición áulica, otras interacciones se mantenían: al momento de hablar “en público”, y por lo tanto exponerse en el acto de la palabra, los/as estudiantes le hablaban -y miraban, y se disponían- al/la profesor/a. Incluso en momentos cuando el/la profesor/a intenta encauzar la interacción entre los/as mismos/as estudiantes al decir “¿alguien quiere responderle al compañero?”, quien respondía al compañero, lo hacía mirando al/la profesor/a. Y es que pareciera ser, que el/la estudiante, en tanto su figura [quien sólo escucha], cuando habla, es para ser evaluado/a, y quien debe escucharle, es el/la profesor/a.

4.9. Entre lo privado y público de la palabra

En una de las clases a las cuales asistimos, tanto a nosotros como a al/la profesor/a encargado/a nos llamó la atención que al momento de poner a disposición la palabra, eran mayoritariamente hombres quienes la tomaban. En una clase de unas 70 personas, al momento de hablar “públicamente”, eran alrededor de 8 personas que solían tomar la palabra, siendo sólo una de ellas mujer, la que incluso hablaba menos que el resto de sus pares masculinos.



FIGURA 7

“Espacio de aula público y privado”

Las sillas en círculo mirando hacia el centro. Si bien permite la interacción entre los/as estudiantes con quienes se conforma dicho círculo, éste se vuelve una suerte de espacio privado.

Elaboración propia. Fotografía tomada durante una clase.

Es relevante mencionar además que los contenidos tocados en esta clase, solían ser de carácter políticos (y por lo tanto públicos, e históricamente masculinos) mientras que en otras clases, en donde los temas tratados tenían relación con el cuidado de un/a otro/a, la diferencia entre hombres y mujeres con respecto al habla “pública” no parecía darse.

Así, el mismo espacio del aula se puede pensar en términos privados y públicos en cuanto a algunas de las relaciones que se performan ahí: Las mesas en círculos, los/as estudiantes hablando entre ellos/as en ese espacio “privado”, pero fuera de ese círculo, el espacio parece ser “público”, frente a otros/as estudiantes, pero también frente a la figura del/la profesor/a. Cabe recordar la imagen de “el viejo, viejo maestro”; es decir, quien habla en ese espacio político “público”, es hombre.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

El concepto de relación pedagógica trae consigo una carga de asimetría, en tanto que, etimológicamente hablando, pedagogía significa guiar al niño/a; es decir, dentro de sus mismas letras se constituye la asimetría en tanto discurso sobre un/a otro/a inferior, y también en tanto práctica respecto a este/a otro/a, es decir, el acto de guiarlo/a. Así entendemos que la figura solitaria del maestro (masculina por lo demás), es la de quien circula en el espacio público del aula, quien detenta un saber que puede ser disputado por los/as estudiantes. Disputa que, si bien altera los límites de la misma relación, no deja de inscribirse en un espacio que instituye la asimetría entre ambos/as, lugar en que la evaluación es un momento crucial en donde otras formas de relación se imposibilitan. En ese sentido, nos parece fundamental leer tanto la relación que hay en lo pedagógico como lo pedagógico que hay en la relación, ya que la corporeidad del ejemplo podría condicionar el pensamiento y el aprendizaje (Freire, 2017), asunto que hemos intentado esbozar en estas páginas. En consecuencia, es posible decir que al introducir nuevas estructuras dentro del aula (o incluso destruir algunas), también se crea el potencial para transformar diversas relaciones de poder (Wetsch, 1998, en Cornelius y Herrenkohl, 2004), posibilitando otras formas de estar en relación.

Además, la propia relación pedagógica que establecimos con nuestra tutora de tesis se inscribió como un elemento ineludible a considerar dentro de este trabajo. Uno de los aspectos relevantes de esta relación radicó en que desde la misma tutora se tensionó la figura de la profesora, adoptando formas no tradicionales. Las tutorías de tesis operaron como un espacio de encuentro de sujetos no mediatizada por prefiguraciones

cristalizadas, de modo que en la práctica pedagógica, el rol del/la aprendiz fue ocupado por ambas partes. Esto no constituyó un impedimento para el aprendizaje, sino que esta condición de igualdad nos permitía otras formas de relación y ser-y-estar en conjunto, que si bien seguía constituyendo institucionalmente una relación pedagógica, se inscribió como potencia sobre cómo nosotros/as mismos/as podíamos entender esta, y, por lo tanto, también sobre la manera en que pudimos analizar lo que íbamos produciendo. Es necesario destacar que esta relación poseía una arquitectura específica (sala pequeña, espacios fuera del aula, poca cantidad de estudiantes) que permitió sostener estas prácticas.

Como una de las limitaciones de este estudio podemos mencionar nuestra posición de investigadores-sujetos-masculinos en el trabajo de campo, ya que entendemos que sólo hicimos inteligible algunos elementos en el análisis (y no sólo ahí, sino desde nuestras miradas/oídos; en definitiva, desde nuestros mismos cuerpos) y que parte de lo que pudo quedar fuera, queda inscrito en este hecho.

Futuras investigaciones debiesen considerar la afectividad como dimensión de análisis, en tanto que en la disputa por una educación democrática, los afectos se posicionan como un eje articulador clave para la construcción de nuevas alternativas educativas, operando como condición de posibilidad de los/as sujetos/as para crear nuevas formas de constituirse a sí y al espacio en donde se encuentran (Ramírez, 2011). Otros estudios pudiesen ahondar de forma más profunda en la relación pedagógica desde una lógica corpórea/encarnada en el espacio educativo, ya que desde nuestra estrategia metodológica nos dimos cuenta que no bastaba con ir a los discursos, sino, ir desde y con los cuerpos que los protagonizan, y que son los que hablan y son hablados, sentidos/no-sentidos y escuchados/no-escuchados.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata editorial.
- Agamben, G. (2007/2011). “¿Qué es un dispositivo?”, *Sociológica*, Vol. 26, N. 73, 249- 264. (Consultado el 15-09-2020).
- Andrelchik, H. (2015). “Success is cheescake: a guide to analyzing student discourse”, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 29, N. 2, 135-149. DOI: 10.1080/09518398.2015.1017851 (Consultado el 15-09-2020).
- Ball, S. (1990/1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Ediciones Morata
- Brooks, C. (2015). “Role, power, ritual, and resistance: A critical discourse analysis of college classroom talk”, *Western Journal of Communication*, Vol. 80, N. 3, 348-369. DOI: 10.1080/10570314.2015.1098723. (Consultado el 15-09-2020).
- Cornelius, L. y Herrenkohl, L. (2004). “Power in the classroom: how the classroom environment shapes students’ relationships with each other and with concepts”, *Cognition and instruction*, Vol. 22, N. 4, 467-498. DOI: 10.1207/s1532690Xci2204_4 (Consultado el 15-09-2020).
- Correa, J. (2011). “La relación pedagógica y la relación entre iguales: análisis de un incidente crítico en una experiencia de innovación docente universitaria”. En Hernández, F. (Ed.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital, 28-36.
- Cruz, M., Reyes, M. y Cornejo, M. (2012). “Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a”, *Cinta de Moebio*, N. 45, 253-274. DOI: 10.4067/s0717- 554x2012000300005. (Consultado el 15-09-2020).
- Domínguez, M. y Sánchez, I. (2013). “Reestructuración de la enseñanza superior. Postmodernidad ideológica, profesionalización liberal y mercado desregulado de la educación”, *Athenea Digital*, Vol. 13, N. 1, 197-215. DOI: 10.5565/rev/athenead/v13n1.1032. (Consultado el 15-09-2020).
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones de la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Ediciones Akal.
- Espino, E. (2004). “Semiótica y ética de la relación pedagógica”, *Educación y educadores*, N. 7, 213-220. (Consultado el 15-09-2020)

- Fernández, P. (2003). "La psicología política como estética social", *Revista Interamericana de Psicología*, Vol. 37, N. 2, 253-266. (Consultado el 15-09-2020).
- Ford, M. (2003). "Unveiling technologies of power in classroom organization practice", *The Journal of Educational Foundations*, Vol. 17, N. 2, 5-27. (Consultado el 15-09-2020)
- Foucault, M. (1971/1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1969/2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976/2004). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gallagher, M. (2010). "Are schools panoptic?", *Surveillance & society*, Vol. 7, N. 3-4, 262- 272. (Consultado el 15-09-2020).
- Hernández, F. (2011a). "Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad". En Hernández, F. (Ed.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital, 4-10.
- Hernández, F. (2011b). "Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes". En Hernández, F. (Ed.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital, 12-18.
- Kincheloe, J. y McLaren, P. (2012). "Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa". En Denzin N. y Lincoln, Y. (Eds.), *Manual SAGE de investigación cualitativa*. Madrid: GEDISA, 240-290.
- Landahl, J. (2013). "Sources and interpretations. The eye of power(-lessness): on the emergence of the panoptical and synoptical classroom", *History of education*, Vol. 42, N. 6, 803-821. DOI: 10.1080/0046760X.2013.832408 (Consultado el 15-09-2020).
- Martín, S. (2007). *Leyendo a René Schérer desde la óptica de la educación superior: ambigüedades y silencios en la pervisión de la pedagogía universitaria española*. https://ddd.uab.cat/pub/worpaper/2007/113503/leyensch_a2007iSPA.pdf (Consultado el 15-09-2020).
- Montalbá, C. (2015). "El sueño de la excelencia. Desvelarlo, desvelar-nos", *Arxius de Ciències Socials*, Vol 32, 83-98. (Consultado el 15-09-2020).
- Montañés, M. y Lay-Lisboa, S. (2019). "Teoría, metodología y práctica de la producción de posiciones discursivas. (Por ejemplo: El caso de los discursos de la infancia sobre el mundo adulto)", *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, N. 43, 89-115. DOI: 10.5944 / empiria.43.2019.24300 (Consultado el 15-09-2020)
- Montañés, M. (2013). "Diseño científico de muestras estructurales". En Matilla, A. (Presidencia), *2do Congreso Nacional Métodos de Investigación en Comunicación*. Congreso llevado a cabo en Segovia, España.
- Montenegro, M. y Pujol, J. (2013). "La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario", *Athenea Digital*, Vol. 13, N. 1, 139- 154. DOI: 10.5565/rev/athenead/v13n1.103.1 (Consultado el 15-09-2020).
- Moral, M. (2008). "Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la Psicología Social", *Athenea Digital*, N. 13, 71-94. DOI:10.5565/rev/athenead/v0n13.413. (Consultado el 15-09-2020)
- Morzán, A. (2006). *Saberes y sabores de la práctica docente. Textos y contextos*. Chaco: Librería de la Paz.
- Olmos, A. (2015). "Análisis crítico de discurso y etnografía: una propuesta metodológica para el estudio de la alteridad en poblaciones migrantes", *Empiria*, N. 32, 103-128. DOI: 10.5944/empiria.32.2015.15311(Consultado el 15-09-2020).
- Padró, C. y Sánchez, A. (2011). "Relaciones y saberes pedagógicos, tres créditos de sociología del arte". En F. Hernández (Ed.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital, 19-27.
- Paredes, J. (2011). "La relación pedagógica y la evaluación". En Hernández, F. (Ed.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital, 37-45.

- Pitsoe, V. y Letseka, M. (2013). "Foucault's discourse and power: implications for instructionist classroom management", *Open Journal of philosophy*, Vol. 3, N. 1, 23-28. DOI: 10.4236/ojpp.2013.31005. (Consultado el 15-09-2020).
- Ramírez, M. (2011). *La subjetividad micropolítica y lo afectivo: pensando el hacer política actual*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Rancière, J. (1987/2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes Ediciones.
- Salinas, P. (2008/2009). "Procedimientos de análisis de la información en investigación social". En Salinas, P. y Cárdenas, M. (Ed), *Métodos de Investigación Social*. Quito: INTIYAN, 335-380.
- Sánchez, A. (2005). "La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria", *Revista de Educación y Desarrollo*, N. 4, 21-27. (Consultado el 15-09-2020).
- Sánchez-Amaya, T. (2013). "La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 11, N. 2, 755-767. DOI: 10.11600/1692715x.11220220812 (Consultado el 15-09-2020).
- Sancho, J., Creus, A. y Padilla, P. (2010). "Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos", *Praxis educativa*, Vol. 14, N. 14, 17-34. (Consultado el 15-09-2020).
- Sandoval, J. (2013). "Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales", *Cinta de Moebio*, N. 46, 37-46. (Consultado el 15-09-2020).
- Silva, C. y Burgos, C. (2011). "Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: La cuasi- etnografía sociotécnica en psicología social", *Psicoperspectivas*, Vol. 10, N. 2, 87-108. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol10-issue2-fulltext-146 (Consultado el 15-09-2020).
- Torres, J. y Bassi, J. (2014). "Las tutorías de tesis como instancia dialógica y disciplinaria de coconstrucción de realidad". En Denzin, N. (Presidencia), *10th International Congress of Qualitative Inquiry*. Congreso llevado a cabo en Córdoba, Argentina.

NOTAS

- 1 Decidimos utilizar el concepto de arquitectura en tanto no sólo se puede leer el espacio –como un discurso-, sino también sentir desde los mismos cuerpos.
- 2 En el cual se describen los derechos de la participación, entre ellos el anonimato, por lo que se han omitido nombres de personas, asignaturas y de instituciones, y se han difuminado las fotografías. Ya que el propósito ha sido analizar la materia prima discursiva respecto de las figuras de la relación pedagógica, y no realizar comparaciones. Producción discursiva que se ha garantizado mediante la confección del muestreo estructural.
- 3 Modismo chileno relativo a entender: "¿entiendes?"
- 4 Expresión usada en Chile para expresar bastante o demasiado de algo.
- 5 Expresión usada en Chile, en este caso, para mostrar que algo es impresionante o impactante.
- 6 Perjudicar.
- 7 En Chile fome es algo ingrato, lamentable o triste.