

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Dimensiones de la interacción e importancia del diálogo en la relación docente-estudiante

Dimensões da interação e importância do diálogo na relação professor-aluno

Dimensions of the interaction and importance of the dialogue in the teacher-student relationship

Fernando del Mastro Puccio 

Pontificia Universidad Católica del Perú

Oscar Augusto Sumar Albuja 

Universidad Científica del Sur, Perú

RESUMEN En este trabajo analizamos las vivencias y opiniones de un grupo de docentes de Derecho acerca de la interacción con sus estudiantes. Buscamos dar cuenta de qué dimensiones de la interacción son enfocadas por los docentes, en contraste con aquellas resaltadas por los estudiantes en una investigación previa. Los resultados muestran que los docentes enfatizan la dimensión pedagógica de la interacción, mientras que los estudiantes ponen más énfasis en la dimensión intersubjetiva. Asimismo, advertimos contrastes en temas como la opinión acerca de la participación estudiantil o las características que hacen reconocible a un profesor y un alumno. Abordamos también la dimensión regulatoria de la interacción en problemas como el plagio. Los docentes suelen operar con una lógica conductista (castigos, refuerzos) y enfocados en lo pedagógico (cambiar tipos de evaluación para evitar que los alumnos se copien). En los diversos puntos de esta investigación se muestra la ausencia del diálogo (tanto en lo presencial como lo virtual) como vía para comprender la vivencia y opinión del otro y, sobre esa base, fortalecer la interacción y lidiar con las problemáticas que surgen en las clases. Si bien existen momentos de diálogo valioso, priman las propias concepciones acerca de lo que ocurre, así como lo visual frente a lo verbal como vehículo para saber acerca del otro.

PALABRAS CLAVE Educación jurídica, profesor reflexivo, psicoanálisis y educación, interacción docente-estudiante, reconocimiento mutuo.

RESUMO Neste artigo analisamos as experiências e opiniões de um grupo de professores de direito sobre a interação com seus alunos. Procuramos dar conta de quais dimensões da interação são enfocadas pelos professores, em contraste com aquelas destacadas pelos alunos em pesquisas anteriores. Os resultados mostram que os professores enfatizam a dimensão pedagógica da interação, enquanto os alunos dão mais ênfase à dimensão intersubjetiva. Da mesma forma, notamos contrastes em tópicos como a opinião sobre a participação dos alunos ou as características que tornam um professor e um aluno reconhecíveis. Abordamos também a dimensão regulatória da interação, em problemas como o plágio. Os professores tendem a operar com uma lógica comportamental (punições, reforços) e focada nas estratégias pedagógicas (mudar os tipos de avaliação para evitar que os alunos copiem). Em diversos pontos desta pesquisa, se evidencia a ausência de diálogo (nos âmbitos presencial e virtual) como um meio para compreender a vivência e opinião do outro e, com base nisso, fortalecer a interação e de lidar com a problemática que surge em sala de aula. Embora existam momentos de valioso diálogo, prevalecem as próprias concepções sobre o que acontece e se manifesta a primazia do visual sobre o verbal como veículo para conhecer o outro.

PALAVRAS-CHAVE Educação jurídica, professor atencioso, psicanálise e educação, interação professor-aluno, reconhecimento mútuo.

ABSTRACT In this paper we analyze the experiences and opinions of a group of law professors about the interaction with their students. We seek to account for which dimensions of interaction are focused by teachers, in contrast to those highlighted by students in previous research. The results show that teachers emphasize the pedagogical dimension of the interaction, while students place more emphasis on the intersubjective dimension. Likewise, we notice contrasts in topics such as the opinion about student participation or the characteristics that make a teacher and a student recognizable. We also address the regulatory dimension of interaction, in problems such as plagiarism. Teachers tend to operate with a behavioral logic (punishments, reinforcements) and focused on the pedagogical (change types of evaluation to prevent students from copying). In the various points of this research, the absence of dialogue (both face-to-face and virtual) is shown as a way to understand the experience and opinion of the other and, on that basis, strengthen the interaction and deal with the problems that arise in the classroom. Although there are moments of valuable dialogue, the conceptions themselves about what happens prevail, as well as the primacy of the visual over the verbal as a vehicle to know about the other.

KEYWORDS Legal education, reflexive teacher, psychoanalysis and education, teacher-student interaction, mutual recognition.

Introducción

La pandemia por covid-19 forzó a todos a innovar, adoptando la educación no presencial u *online* (Saula, 2020). Muchos gobiernos y sociedades —como la peruana— han relajado las medidas de control. En ese sentido, muchas actividades han regresado a la presencialidad, incluyendo la educación universitaria a nivel de pregrado. Sin embargo, existen voces que abogan por la permanencia de lo *online* (Weinberger, 2021). En cualquier caso, es claro, por un lado, que estamos en una época de cambios; y, por otro, que probablemente los cursos —así sean mayoritariamente presenciales— irán incorporando o manteniendo elementos *online*. Este estudio se ha realizado en el contexto de lo *online* y su justificación parte de que los cambios vividos generan una oportunidad especial para pensar en la interacción, siendo este, por lo demás, un aspecto en el que se han encontrado especiales dificultades.

No obstante, el foco y alcance de esta investigación no se centra en lo *online*, sino que en una constante en la teoría y práctica sobre educación: la interacción. El contexto de cambio entre virtualidad y presencialidad es propicio para examinar las diversas dimensiones de la interacción dentro de la relación formativa, desde las vivencias y opiniones de sus actores.

Este trabajo es una aproximación a la interacción docente-estudiante desde la mirada del docente, pero contrastándola con la mirada del estudiante, que fue materia de una investigación previa. En esta ocasión se analizan las vivencias y opiniones de dos grupos de docentes, recabadas a través de entrevistas grupales en profundidad. Nuestro foco en los contrastes con la aproximación de los estudiantes se justifica en la necesidad de pensar la práctica docente de forma abierta, responsable y sincera; es decir, «reflexiva». Ser «profesores reflexivos», que contemplen sus propios actos y piensen sobre ellos, así como sobre las vivencias de sus estudiantes, de forma consciente, constante y metódica es difícil. Buscamos, de ese modo, contribuir a pensar la concepción de la interacción que tienen los docentes, al contrastar con la de los estudiantes, pero también reconocer las dificultades de adoptar una práctica docente reflexiva y dialogante.

En la primera parte del trabajo presentaremos a la interacción como un componente vital para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje que sea significativo e integral. Haremos un recuento de la bibliografía reciente —principalmente centrada en lo *online*— y luego hablaremos sobre las posibilidades y retos de la interacción, centrándonos en aproximaciones diversas, como las del profesional reflexivo, de Donald Schon, y, desde el psicoanálisis, la de Jessica Benjamin acerca del reconocimiento mutuo. En la segunda parte abordaremos los contrastes que existen entre las vivencias y percepciones de los docentes y estudiantes. Como veremos, un primer contraste tiene que ver con el énfasis distinto que docentes y estudiantes ponen en diversas dimensiones de la interacción. Un segundo contraste tiene que ver con el

reconocimiento del otro (qué se conoce del otro, cómo se conoce, qué se valora) en asuntos concretos como, por ejemplo, qué facilita y qué dificulta la participación estudiantil.

Los resultados muestran que los estudiantes ponen más énfasis en una dimensión intersubjetiva de la interacción (con énfasis en lo afectivo, en conocer al otro de modo integral, el establecimiento de un vínculo de cercanía y confianza, entre otros), mientras que los docentes se enfocan en una dimensión pedagógica de la interacción (con énfasis en el logro de resultados de aprendizaje, en la atención y comprensión de la materia por parte de los estudiantes, en problemáticas a nivel de las evaluaciones, entre otros). Por supuesto, los docentes reconocen también la dimensión intersubjetiva, pero de modo eventual y con menor centralidad. Lo mismo puede señalarse respecto a los estudiantes y el foco en lo pedagógico. Por otro lado, advertimos contrastes a nivel del reconocimiento del otro. Por ejemplo, en temas como la participación en la plataforma Zoom: algunos docentes consideran que los estudiantes «tímidos» participan más en virtual al «protegerse» detrás de la cámara, mientras que los estudiantes muestran mayores problemáticas para participar por la ansiedad que genera que potenciales errores queden grabados y por ser oídos por todos al «tener el micro». Asimismo, los docentes muestran una concepción del reconocimiento hacia sus estudiantes más ligada a su desempeño en el curso, lo que puede suponer que los estudiantes que no tienen un buen desempeño no son del todo reconocidos.

En sus opiniones y vivencias, los docentes también dan cuenta de una dimensión regulatoria de la interacción, centrada en problemáticas como el plagio y el encendido de la cámara, aunque esta se presenta como implícita, toda vez que se adopta una práctica regulatoria conductista (centrada en castigos y refuerzos) de manera un tanto irreflexiva (en algunos casos, sin poner en cuestión dicho abordaje, sin imaginar otras posibles estrategias regulatorias, sin pensar en el rol de formación a través del ejemplo). En esa línea, la práctica regulatoria no se piensa en sí misma, ya que dichos problemas se abordan y piensan desde un foco en lo pedagógico (por ejemplo, con modificaciones en los tipos de evaluación).

Un resultado interesante radica en la preponderancia de lo visual frente a lo verbal en la interacción, en el sentido de saber del otro a través de la mirada (*ver* si están atentos, *ver* si están entendiendo, *ver* si están copiando). Existe también una preponderancia de la propia mirada para construir una idea respecto a lo que está pasando en el curso (qué está pasando, por qué está pasando). Esto es congruente con la ausencia del diálogo como vehículo para comprender la realidad que se regula y para saber acerca de la vivencia del otro.

En esa línea, la investigación resalta el valor del diálogo como espacio de reconocimiento mutuo: de reconocer y ser reconocido. Asimismo, resalta su importancia para que ambos sujetos de la relación piensen y den sentido a experiencias que, de lo contrario, podrían quedar como no formuladas o no significadas (Stern, 2021).

Los docentes y estudiantes coinciden en diversas preocupaciones, vivencias y opiniones. Así, por ejemplo, los docentes también dan importancia a la dimensión intersubjetiva y la muestran por momentos ligada a lo pedagógico. El interés y la genuina preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes es un claro ejemplo de ese nexo. Es interesante advertir también que, en cierto nivel, el reconocimiento que se da entre estudiantes y docentes tiene que ver con el nivel de involucramiento y la motivación en el curso. Las vivencias narradas muestran también escenarios de diálogo e interacción verbal que validan la centralidad que tiene para amplificar la comprensión de las situaciones que tienen lugar en los cursos.

Sin perjuicio de ello, y de que en el artículo reconocemos los escenarios valiosos de diálogo, la fuerza de gravedad está en cómo se evidencia su ausencia en múltiples situaciones u opiniones y en la preponderancia de lo visual. Asimismo, si bien existen puntos de encuentro, sin duda significativos e interesantes, este trabajo se enfoca en los contrastes para promover una mejor comprensión del otro dentro de la relación formativa y encontrar vías que puedan ayudar a fortalecer la interacción.

La interacción docente-estudiante

Investigaciones recientes

Si bien nuestro estudio no se centra en lo *online*, buena parte de la literatura reciente sobre interacción justamente se ha hecho en el ámbito de la «educación de emergencia», principalmente no presencial (Lockee, 2021; Rapanta y otros, 2020). Así, una revisión de la literatura permite observar que la cantidad de artículos y ensayos publicados sobre educación *online* ha aumentado de modo proporcional a la ubicuidad de esta modalidad en los últimos dos años. Buena parte de dicha producción repara en los cambios que han tenido lugar en el paso de lo presencial a lo virtual y, como hemos señalado antes (Del Mastro y Sumar, 2021), parte del foco ha estado en la interacción docente-estudiante. Sin embargo, consideramos que la aproximación, si bien importante, ha sido insuficiente.

Los estudios se suelen basar en la perspectiva de los docentes o los estudiantes, pero son pocos los estudios que contrastan sus vivencias y percepciones (Kulal y Nayak, 2020). Hablar de interacción supone que ella no puede entenderse unilateralmente, sino que se debe considerar las perspectivas de ambos participantes.

Así, dentro del pequeño grupo que sí contrasta dichas perspectivas, la literatura se centra en aspectos pedagógicos como metodología (incluyendo comunicación efectiva), evaluaciones o plataformas (Koet y Abdul, 2021). Además, los estudios se suelen enfocar más en el plano cuantitativo (Pequeño y otros, 2020; Almahasees, Mohsen y Amin, 2021), aunque incluyen citas de entrevistas con profesores o estudiantes (Markova, 2021).

De estos trabajos podemos colegir que la interacción y la comunicación entre estudiantes y docentes está siendo percibida como un problema por ambos grupos. Así, por ejemplo, en el trabajo de Pequeño y otros (2020: 7) se establece que «la comunicación con los estudiantes es la única categoría a la que la mayoría de los docentes le asignan la valoración “empeoró” (41,8%)». La relación con estudiantes también aparece como uno de los más bajos, pero la mayoría de profesores ve lo virtual como neutral en relación con este punto. En el caso de los estudiantes también se ve que existe una percepción negativa sobre la comunicación y la relación con docentes, aunque con menos claridad.

En el estudio de Almahasees, Mohsen y Amin (2021), por su parte, la información lleva a los autores a señalar que los profesores perciben que la falta de interacción con los estudiantes repercute en un menor rendimiento académico. Sin embargo, se sienten capacitados para evaluarlos de forma justa, diferenciando el desempeño de cada uno de ellos, a pesar de la falta de interacción. Este mismo estudio muestra que una porción importante de los estudiantes encuestados encuentra difícil adaptarse a las clases *online* y mantener interacción con sus profesores.

En el caso del estudio de Markova (2021: 2) se pone bastante énfasis en la interacción entre estudiantes y profesores o entre ellos mismos, y cómo esto afecta los resultados académicos o la consecución de competencias necesarias para el mercado laboral. Este estudio, basado en encuestas sobre educación *online* previas a la pandemia, muestra que tanto estudiantes (más del 50%) como docentes (más del 80%) veían la falta de contacto personal como uno de los retos y dificultades más importantes de la educación *online* (Markova, 2021: 3-4).

Se advierte en estas investigaciones un foco en comprender percepciones centradas en lo virtual, pero no en cómo las vivencias del cambio de la presencialidad a la virtualidad nos pueden permitir amplificar nuestra comprensión de la interacción docente-estudiante en general.

Importancia y retos de la interacción

Uno de los factores que resaltó en la enseñanza *online* durante la pandemia fue la importancia de la interacción entre estudiantes y docentes y entre estudiantes. Si bien este tema no es nuevo, su especial carencia durante las clases *online* ha resaltado su importancia. Un aspecto relacionado es el incremento del trabajo para los docentes durante la pandemia y específicamente la carga adicional que supone la preparación de clases *online*. Si bien este aspecto no es específico de la enseñanza del derecho, ni de la enseñanza en general, la complicación del trabajo remoto muchas veces dificulta que los docentes asuman una postura más reflexiva y explícita en torno a cómo enseñan, incluyendo aspectos no ligados a los contenidos, como la interacción con sus estudiantes. Esto puede ser especialmente retador para docentes que simultá-

neamente dedican su tiempo a la maternidad, tal como lo resaltan Romero (2019) y Elgueta (2021).

Consideramos que es necesario tomar la interacción como un factor constante a pesar de los cambios que han operado en la enseñanza del derecho. En especial, es importante enfocarnos en el contraste entre las percepciones de docentes y estudiantes en relación con la interacción entre ellos, toda vez que esta temática es vital para el desarrollo de la educación legal y que es un área relativamente poco explorada. Tal como ha sido dicho por otros autores: «Ningún aprendizaje significativo ocurre sin una relación significativa» (Razo y Cabrero, 2016: 4-5):

Las relaciones positivas entre maestros y alumnos son el fundamento para interesar y profundizar en el conocimiento. A su vez, estas relaciones positivas se configuran a través de vínculos interpersonales basados en el respeto y la confianza, que buscan que los participantes se sientan reconocidos (vistos, escuchados, tomados en cuenta), seguros y libres para expresar sus puntos de vista sin miedo a ser rechazados o excluidos; es decir, en el entendido de que todos pueden aprender unos de otros.

Razo y Cabrero (2016: 5) también se han referido a los distintos aspectos de dicha interacción: i) apoyo emocional: relaciones positivas como andamiaje del aprendizaje; ii) organización del aula: procesos y desarrollo de las actividades en el aula como agentes de cambio; iii) apoyo pedagógico: impulsando el interés por aprender; y iv) involucramiento de los estudiantes: participación y cooperación.

Advertimos en estas referencias una doble dimensión de la interacción: de un lado, un foco en lo intersubjetivo, en lo emocional y el vínculo, en la importancia que tienen la confianza y la sensación de ser parte, tanto para estudiantes como para docentes y, de otro lado, un foco en lo pedagógico, en los modos en que la acción de estudiantes y docentes promueve un aprendizaje significativo. Ambas dimensiones se potencian y nutren.

Un punto conectado tiene relación con lo que se conoce como el *docente reflexivo* (Zeichner, 1993; Elgueta y Palma, 2021). El acto reflexivo —en lugar de meramente mecánico— es esencial para tener interacciones productivas y beneficiosas. Uno de los factores que define al maestro reflexivo es justamente su apertura para conocer otras perspectivas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo, por supuesto, la perspectiva de los estudiantes. Pero no solo eso, también debe tener presente su responsabilidad en cuanto al impacto que tienen sus métodos o sus actitudes en los estudiantes. En especial debe considerar que sus enseñanzas muchas veces tendrán efectos imprevistos, con frecuencia relacionados a la interacción no planeada o que no forma parte de las materias del curso propiamente tal. En síntesis, el maestro reflexivo debe ser «sincero» al aceptar su responsabilidad en el proceso de aprendizaje y el impacto que tiene en sus estudiantes.

Resultaría paradójico tratar de entender la relación entre docentes y estudiantes sin hacer referencia al contraste entre los pensamientos de uno y otro. En el mismo

sentido, se señala que «comprender al otro desde la empatía es central para que el aprendizaje se produzca y para generar un buen clima en el aula, porque permite el establecimiento de un vínculo genuino y la toma de conciencia respecto al aprendizaje del otro» (Mendoza y otros, 2020: 19).

Asimismo, conforme a Schon (2020: 28), la reflexión de los profesionales —incluidos los docentes— puede concebirse como una «reflexión en la acción» que se manifiesta en los cambios en estrategias y modos de hacer las cosas cuando, en la acción misma, los resultados no son los esperados y aún es posible modificarlos. Para ello, es necesaria la actitud de «asumir errores, aceptar la confusión y reflexionar críticamente sobre supuestos anteriormente no examinados». Al hacerlo, el profesional vuelve sobre el «conocimiento en la acción, es decir, sobre el saber tácito que «está implícito en nuestras pautas de acción» (Schon, 2020: 197), para cambiar en un proceso de ensayo y error. Schon señala que la reflexión en acción es un reto ya que los profesionales pueden estar muy acostumbrados a actuar sobre la base de un saber técnico, de un conocimiento en acción que no varía, pese a que nuevos escenarios muestran que no dan los resultados esperados.

Lo dicho es especialmente importante en lo que toca a la interacción, toda vez que esta puede estar marcada por concepciones implícitas o que no han sido puestas en cuestión en la propia mente. Como docentes, podemos operar conforme a patrones relacionales propios de nuestras experiencias pasadas, sin que se reflexione genuinamente acerca de sus bases, su impacto, la vivencia que los estudiantes tienen de dicho vínculo, entre otros. Esta reflexión y puesta en cuestión puede ser difícil porque dichos patrones pueden estar asociados a nuestra identidad docente.

Como ya señalamos, a pesar de su importancia, la interacción ha estado relegada tanto en la práctica de las aulas (Razo y Cabrero, 2016) como en la literatura académica sobre enseñanza del derecho. En base a esto, creemos que analizar el contraste entre docentes y estudiantes es especialmente importante cuando lo que se quiere estudiar es justamente la interacción entre ambos: «Cada grupo, al final, cada individuo, tiene una interpretación de la realidad que es —en algún sentido— única. Sin embargo, la comunicación efectiva depende de creencias compartidas, definiciones y entendimiento. De esta paradoja, tanto profesores e investigadores sufren para encontrarle sentido a las experiencias contrastadas de aprendizaje reportadas por aquellos envueltos en el proceso educativo» (Entwistle, 1997: 1).¹

1. Traducción propia del original en inglés: «Each group and, ultimately, each individual, has an interpretation of reality which is in some sense unique. And yet effective communication depends on shared assumptions, definitions, and understanding. Out of this paradox both teachers and researchers struggle to make sense of the contrasting experiences of learning reported by those involved in the process of education».

Para que la interacción cumpla con esos propósitos, es central que los sujetos se comprendan. Cardús (2007: 52) menciona en esa línea que «para comunicar bien es preciso que intervenga la capacidad de comprender, es decir, de abandonar parcialmente nuestro propio punto de vista para ponernos en el del otro. Esta misma comprensión nos permite abstraernos de la mera recepción y respuesta de mensajes para ser capaces de dialogar con los que ocupan posiciones diferentes a las nuestras».

Por el contrario, «la incomunicación nace de la incapacidad de adoptar el punto de vista del interlocutor» (Cardús, 2007: 51). Para el autor que venimos siguiendo los problemas no se dan tanto por la falta de intercambio, sino por la falta de comprensión. Dice, en esa línea, que «los alumnos y las alumnas son poco capaces de ponerse en el lugar del profesor, y el profesor, por lo general, tampoco consigue ponerse en el lugar de los jóvenes».

Desde una aproximación psicoanalítica, Jessica Benjamin (2017: 23) pone énfasis en la importancia del reconocimiento en la interacción y las relaciones. La autora distingue dos modelos: en el primer modelo se trata de «hacer con» el otro, mientras que en el segundo se trata de «hacer a» el otro: «Es clave el hecho de que dicho reconocimiento involucre una experiencia significativa del otro, no simplemente como un objeto que necesita ser controlado [...] sino como otra mente con la que nos podemos conectar [...] en lugar de como un objeto que necesita o quiere ser manejado dentro de nuestra propia red mental» (Benjamin, 2017: 23).

«Hacer con» es el modelo del reconocimiento mutuo, en el que tiene lugar una «experiencia significativa del otro» (Benjamin, 2017: 23), lo que implica reconocer y ser reconocido. El modelo «hacer a» implica concebir al otro como alguien que debe «dejarse hacer» porque «necesita o quiere ser manejado» (Benjamin, 2017: 23).

Un elemento importante que distingue ambos modelos es el lugar donde radica la verdad. En el modelo «hacer a», el sujeto que hace para que el otro haga, se concibe como el portador de la verdad respecto a lo que ocurre y a lo que debería ocurrir. Particularmente, se presenta como conocedor de la verdad del otro (qué hace, por qué lo hace, qué debería hacer). Por el contrario, el modelo «hacer con» supone que los sujetos renuncien a su control sobre el saber y confíen en la relación como escenario de construcción de dicho saber.

En cualquier caso, «hacer con» implica que el otro sea parte en la construcción de mi verdad acerca de nuestra realidad, lo que implica disminuir la rigidez de mis certezas y tener un deseo genuino de comprender la mirada del otro. Esto último representa un reto, toda vez que uno debe tolerar la incertidumbre y dejar la ilusión de certeza y control para confiar en el vínculo. Esto supone desarrollar la capacidad de «adoptar el punto de vista o la realidad del otro» y de «soltar para estar con el otro» (Benjamin, 2017: 50-51).

Para Benjamin (2017: 52) una interacción del modo «hacer a» lleva a que las personas dejen ocultas partes de su *self* que no logran ser reconocidas por el otro. En

este modelo, el sujeto siente que «se le está haciendo y no se siente como un agente que ayuda a dar forma a una realidad co-creada». En esa línea, renuncia a mostrar e incluso elaborar su punto de vista acerca de dicha realidad. Cada sujeto, en este tipo de interacción, siente que su visión de lo que está ocurriendo es la correcta, sin disposición para «estar con» el otro, dando ocasión a que exprese su vivencia y sus consideraciones.

La relación docente-estudiante puede ser concebida desde estos dos modelos. Este tipo de vínculo formativo puede encontrar dificultades particulares para operar en el modelo «hacer con» y una tendencia a el modelo «hacer a». En efecto, la relación formativa puede ser rápidamente concebida como integrada por un *formador* y un *formado* y se puede pensar que el primero es el que «hace» y el segundo quien «se deja hacer». El profesor puede ser visto como el titular del saber, el que decide, el que sabe qué es lo correcto. El reconocimiento socrático del no saber puede ser difícil para un sujeto cuya identidad suele sostenerse en la titularidad del saber. Sin embargo, en la interacción docente-estudiante existe mucho no saber acerca de lo que acontece en el curso, lo que viven los sujetos, lo que se piensa y se siente, así como sobre qué se debe hacer.

En la enseñanza del derecho, dado que se trata de una relación muchas veces jerárquica donde el docente es el sujeto portador del saber, puede que el vínculo se incline hacia un modelo de «hacer a». En este, el docente se forma una idea del otro y del deber ser sin que opere un esquema de reconocimiento mutuo. Por ello, la realidad del docente puede también quedar sin reconocimiento de los estudiantes. En un vínculo de ese tipo, el docente puede formarse rápidamente una idea de lo que está ocurriendo (por ejemplo, respecto a las causas de una problemática que advierte en el curso y que atribuye a los estudiantes) e implementar medidas para «hacer» que los estudiantes «hagan». Con ello se opera desde la dinámica relacional del «hacer a».

Para Cardús (2007: 53), la dificultad para comprender al otro, para conocer su vivencia y sus opiniones mediante el diálogo, puede radicar en: i) la confusión entre el comprender y el justificar, que nos lleva a pensar que, si abrimos un diálogo para comprender, por ejemplo, a qué se debe la baja participación en clase, estaremos asumiendo el riesgo de justificar dichas conductas. Sin embargo, «una vez conocidos los condicionamientos que explican el comportamiento de los demás, no es preciso que renunciemos a nuestra capacidad de juicio sobre los citados comportamientos», y ii) en similar línea que Benjamin, el diálogo y la comprensión del otro puede llevarnos a cuestionar concepciones propias y prejuicios acerca del otro, así como nuestras explicaciones (formuladas en nuestra propia mente) respecto a qué ocurre y por qué ocurre. La falta de comprensión del otro impide, en la línea de lo dicho, comprender lo que acontece y las problemáticas que tienen lugar en los cursos ya que uno llena dichas interrogantes desde su propia concepción.

Uno de los retos de la interacción se da en lo regulatorio. Un curso es un espacio regulado tanto por disposiciones de las universidades como por aquello que el

docente establece o acuerda con el grupo de estudiantes. En general, las relaciones tienen una dimensión regulatoria que refiere a las dinámicas que pautan las interacciones y la convivencia. Esta dimensión es bastante clara en el ámbito escolar, donde se ha reflexionado mucho acerca de la disciplina y el papel del docente en ese aspecto. En el ámbito universitario, el foco en el rol regulador del docente ha sido menor pese a la relevancia que tiene en la formación profesional.

En la enseñanza del derecho, los retos de la dimensión regulatoria de la interacción son marcados. El foco suele estar en el saber y el saber hacer, pero se pone menos foco en el ser y en lo vincular. En esa medida, la preocupación pedagógica suele estar centrada en el objeto de estudio y los modos de trabajarlo en el aula, pero menos en el impacto que tiene el tipo de vínculo entre docentes y estudiantes (Carrasco-Jiménez y Castillo, 2021: 128). Asimismo, se han resaltado problemas que pueden tener un impacto a nivel de las interacciones, como la competitividad excesiva, la imagen de éxito rígida, la verticalidad en los vínculos, entre otros. Estos factores pueden derivar en que elementos intersubjetivos tengan una gran relevancia. Asimismo, en lo que toca al currículo oculto, se han identificado problemáticas en las interacciones que pueden impactar negativamente. Por ejemplo, se evidencian casos en los que el docente no cumple aquello que exige a los estudiantes, como el respeto de los plazos (el docente entrega las calificaciones fuera del plazo, pero exige a los estudiantes dar las evaluaciones en el plazo).

En este punto se busca entender cómo las diferentes actitudes de los docentes marcan lo que llamamos el «derecho vivido» de una facultad de Derecho (Del Masstro, 2019: 2). Esta regulación vivida puede ser fuente de conocimientos implícitos relativos a la dimensión regulatoria de las relaciones. Por ejemplo, si el docente no cumple con los plazos para calificar exámenes, pero sí exige el cumplimiento de plazos a los alumnos, se aprende que quien tiene poder puede ser incongruente, puede estar por fuera de la regulación. Este conocimiento implícito no solo tiene que ver con un saber, sino también con el plano del sentir y el actuar: el sujeto aprende un modo de vivir en estas situaciones. En el ejemplo brindado, el estudiante aprende también a temer decir algo al docente, a no pensar, a justificar, entre otros. En cierta medida, podemos decir que el estudiante construye un *self* regulatorio, es decir, un modo de vivir la regulación en sus vínculos. Esa construcción puede ser, sin embargo, altamente irreflexiva.

Esto nos muestra la relevancia de lo que podemos llamar la *dimensión regulatoria de la interacción*, es decir, aquella que pone foco en las pautas y dinámicas que marcan las relaciones, en las normas que regulan un curso y a los actores del proceso formativo. En la enseñanza del derecho, esta dimensión debería ser especialmente enfocada, toda vez que la regulación es parte del objeto de estudio y del ecosistema donde un abogado opera. El asunto se ha estudiado, por ejemplo, con foco en el currículo oculto y, usualmente, desde una perspectiva crítica al rol del docente.

Así, Del Mastro (2020) realizó un estudio donde comparó lo declarado, lo enseñado y lo vivido por los estudiantes de Derecho. Muchas veces las vivencias negativas en relación con actitudes de los docentes en su rol regulador —evaluaciones, asistencia, comportamiento en clase— no solo no contribuyen al desarrollo del perfil de egreso declarado, sino que lo contradecían. Es central que no solo las autoridades de las universidades presten atención a estas vivencias, sino que los mismos docentes sean conscientes de su impacto en la formación de los estudiantes. Consideramos que esto es incluso más importante en la enseñanza del derecho —frente a otras profesiones— dado que nuestra profesión está particularmente relacionada a la dimensión regulatoria de las relaciones.

La pandemia, con los cambios que trajo consigo, puso en primer plano la necesidad de tomar decisiones regulatorias en contextos difíciles, lo que ha evidenciado que muchos docentes no tienen entrenamiento en el ejercicio de dicho rol. Se trata de un rol difícil a nivel de la interacción, porque supone abrirse a la experiencia del otro, a la necesidad de comprender al regulado, de buscar esquemas de regulación que tengan diálogo y deliberación. En otra ocasión, hemos mostrado que esto genera angustias porque supone también pensar en el propio rol y considerar que uno mismo puede ser parte del problema. De ahí que el regulador pueda tender a regular desde una lógica conductista, centrada en castigos y refuerzos, lo que elude la dosis de incertidumbre y falta de control propia del diálogo genuino y de la apertura al cuestionamiento de las propias concepciones. El problema radica en que con esa lógica se pierde una oportunidad de formar a estudiantes de Derecho en modelos de autoridad que se abren a la realidad de quienes toman la posición de regulados, que aprenden a utilizar el diálogo como espacio de deliberación, lo que supone, entre otras cosas, aprender a escuchar y a pensar y plantear los propios puntos de vista.

Contrastes

En un primer estudio (Del Mastro y Sumar, 2021), a través de entrevistas grupales, hicimos un esfuerzo por conocer cómo los estudiantes habían vivido los cambios en la interacción con sus profesores en el paso del salón al Zoom. En dicha ocasión mostramos que para los estudiantes la interacción tiene dos dimensiones: una que toca al espacio donde tiene lugar, que marca las formas de comunicación, y otra que refiere a lo intersubjetivo, es decir, al vínculo entre los sujetos. También mostramos cómo la configuración del espacio impacta en las formas de comunicación y cómo éstas marcan el tipo de vínculo.

En esa línea, propusimos cuatro ejes que daban cuenta de esta doble dimensión: i) el paso del encuentro personal al correo electrónico, que hacía la comunicación menos directa y más formal y afectaba la posibilidad de conocer más acerca del docente, por ejemplo, al final de la clase; ii) el paso de la atención y la participación en el salón a la

cámara, el micro y la grabación, que restaba la comunicación más personal y afectaba la intimidad en el vínculo, por ejemplo, al no poder conocer experiencias del docente que no son compartidas por la grabación; iii) el paso del docente en el salón al docente en la cámara, que restaba a la comunicación corporal con la afectación a la posibilidad de conocer la motivación y energía del docente; y finalmente, iv) el paso del contacto directo individual al grupo, los intermediarios y la regulación, que afectaba el contacto más personal en función a problemáticas personales que surgen en los cursos.

A nivel metodológico, la entrevista grupal mostró ser un muy buen método ya que permitió a los estudiantes compartir sus vivencias y opiniones en sus términos y con soltura.

En este segundo estudio seguimos la misma aproximación metodológica: buscamos indagar, desde una aproximación cualitativa (Martínez, 2006), opiniones y vivencias de docentes acerca de los cambios en la interacción con sus estudiantes. Se realizaron dos entrevistas en profundidad con una pregunta disparadora que buscó suscitar opiniones y vivencias: «Desde su experiencia, ¿qué ha cambiado a nivel de la interacción con sus estudiantes en el paso del salón al Zoom?». A partir de ello se buscó amplificar lo señalado por los docentes, con una dinámica de conversación abierta entre pares. Vale precisar que en la entrevista hubo interés en el contraste, de modo tal que, sin perjuicio de amplificar lo que emergió, se focalizó aquello que mostraba cierta oposición con lo señalado por los estudiantes en la primera investigación.

Cada entrevista se realizó con tres docentes de cada una de las universidades privadas de Lima. Los docentes fueron elegidos siguiendo criterios como el tener más de cinco años ejerciendo como tales, lo que aseguraba la posibilidad de contrastar experiencias en virtualidad y presencialidad, así como el que se tratara de individuos con apertura para compartir sus vivencias. Algunos de ellos fueron elegidos porque los autores los escucharon compartir sus vivencias con interés previamente. En esa línea, se trata de un grupo de docentes comprometidos con su quehacer.

Si bien son docentes que dictan cursos en las mismas universidades y en semestres ya cursados por los estudiantes de la primera investigación, no podemos indicar si estos fueron estudiantes de aquellos. Consideramos, sin embargo, que eso no resta relevancia al propósito de nuestro trabajo, que es contrastar vivencias y opiniones de un grupo de estudiantes con un grupo de docentes que formen parte de las mismas instituciones en el mismo periodo de tiempo. Vale hacer explícito, sin perjuicio de ello, que nuestros resultados no son generalizables ya que buscan una comprensión profunda de realidades vividas, con la finalidad de promover la reflexión acerca de las propias vivencias. Es necesario también reconocer que una futura investigación podría aportar mucho contrastando vivencias y opiniones de docentes y estudiantes que han compartido un espacio de aprendizaje.

Las entrevistas fueron transcritas y se realizó un análisis temático-inductivo (Braun y Clarke, 2006) a fin de identificar ejes en los que se enfocan los docentes.

Desde la lectura y relectura de las transcripciones, advertimos con claridad que los ejes contrastan con aquellos identificados en la primera investigación con estudiantes. Así, por ejemplo, notamos que existen asuntos en los que los docentes se enfocan con intensidad, pero que casi no están presentes en la investigación con estudiantes y viceversa. Al mismo tiempo, se hizo notorio que algunas funcionalidades del Zoom, como la grabación, eran mencionadas por docentes y estudiantes, pero que el foco era muy distinto en ambos casos. En similar línea, desde las mismas entrevistas reconocimos que la percepción de los docentes acerca de un tema como la participación de estudiantes «tímidos» es opuesta a la vivencia de dichos estudiantes, conforme a sus narraciones y opiniones.

Las entrevistas contienen información valiosa que muestra, por ejemplo, similitudes entre opiniones y vivencias de estudiantes y docentes. En ambos casos es claro que los cambios en la configuración del espacio generan un cambio en la interacción. Sin embargo, hemos decidido enfocarnos en los contrastes por la relevancia que tienen para comprender y mejorar la interacción, así como porque no suele ser un tema de indagación. Asimismo, existen más contrastes que similitudes en tanto que los docentes muestran una dimensión distinta de la interacción.

Contrastes en las dimensiones de la interacción: Entre lo intersubjetivo y lo pedagógico

Mientras los estudiantes ponen énfasis en la dimensión intersubjetiva de la interacción, los docentes ponen mayor énfasis en una dimensión que podemos llamar «pedagógica». Por supuesto, ambas dimensiones están ligadas. De hecho, el proceso de aprendizaje es intrínsecamente intersubjetivo al darse siempre entre sujetos que juegan roles, tienen historias, modos de ser y de vincularse. Sin embargo, el énfasis en lo pedagógico supone poner el foco principal en el proceso de aprendizaje: cómo evaluarlo, cómo manejar los tiempos en el aula, cómo saber si los estudiantes están atentos y si entienden, entre otros. El énfasis en lo intersubjetivo se enfoca más en el vínculo entre docente y estudiante: el saber acerca del otro (su forma de ser, su historia), el desarrollo de confianza y cercanía, la motivación por la materia, la presencia de lo afectivo, entre otros.

El contraste entre las dimensiones que se enfocan no quiere decir que los docentes no hablen de lo intersubjetivo, ni que los estudiantes no hablen de lo pedagógico. Del lado de los docentes, advertimos que lo intersubjetivo se presenta en momentos como ligado a lo pedagógico, por ejemplo, cuando se evidencia el plano afectivo ligado a la preocupación por el aprendizaje del estudiante o cuando se muestran concepciones implícitas acerca del otro al hablar del proceso formativo. En general, los docentes muestran una preocupación por la situación de sus estudiantes debido a la pandemia y abren espacios para hablar de cómo se sienten. Una docente dice:

Ahora, por ejemplo, me toca mañana dictar: les preguntaré qué han hecho en Semana Santa, si descansaron, si estudiaron, hicieron un poco de todo, pudieron ver a su familia, hace cuánto tiempo no la veían, quién quiere compartir. Había mucha soledad y soledad de parte de todos, había una cuestión personal de mucho aislamiento de parte de cada uno, de cada una (P1, E2).

Se advierte la preocupación por el estudiante más allá de su desempeño, con consciencia de la vivencia de una situación muy difícil que también viven los docentes. Frente al aislamiento, la apertura de lo verbal se presenta como un recurso para reducir la distancia material, con una cercanía que se logra al reconocer que estudiantes y docentes enfrentan retos similares.

El foco en la dimensión pedagógica se muestra también en otras dimensiones ligadas, como la regulatoria. En efecto, advertimos que ciertas preocupaciones de los docentes muestran las dificultades en el ejercicio de un rol regulador, por virtud del cual los docentes buscan impactar en los modos de actuar de los estudiantes en aspectos como el plagio o el prender la cámara. Sin embargo, se trata de una dimensión que se presenta como implícita, sin haber mucha reflexión acerca de la misma toda vez que la preocupación y la acción tomada se enfoca en los logros de aprendizaje propios del curso.

Finalmente, advertimos que la interacción para los docentes en lo presencial tenía un foco en lo visual, en la comunicación no verbal, lo que ha dificultado el paso a lo virtual, pero que también se presenta como un reto en lo presencial. La interacción verbal no se muestra como un recurso que se haya usado para compensar, en parte, la falta de encuentro físico presencial. Ello parece particularmente relevante en las dificultades que se encuentran en el rol regulador.

A continuación, mostraremos dos ejemplos de este contraste: uno de ellos se evidencia en preocupaciones distintas acerca de las mismas funcionalidades (cámara, grabación), mientras que el segundo tiene que ver con el interés puesto en temas diferentes.

Lo tecnológico entre lo pedagógico y lo intersubjetivo

Funcionalidades como la grabación o la cámara fueron enfocadas por los estudiantes en lo intersubjetivo, mientras que los docentes hablan de las mismas funcionalidades, pero con foco en lo pedagógico. Un ejemplo de ello radica en que los estudiantes se enfocan en cómo las funcionalidades (la configuración del espacio) afectan los modos de comunicación (por ejemplo, de informal y cercana a formal y lejana) y cómo estos a su vez impactan en aspectos intersubjetivos (por ejemplo, la confianza en la relación o el poder conocer más integralmente al otro). En contraste, los docentes no suelen enfocarse en los modos de comunicación y su impacto en lo intersubjetivo, sino en cómo las funcionalidades contribuyen o afectan aspectos propios del proceso de aprendizaje (Perilla, 2021).

Aprender en vivo o en diferido: La grabación como herramienta de aprendizaje.

Respecto a la grabación, los estudiantes cuestionan cómo afecta el plano intersubjetivo, ya que los docentes no comentan cosas personales o experiencias profesionales, lo que les permite conocerlos y sentir confianza. De ese modo, la grabación afecta la confianza e intimidad, que se valora como algo inherente al salón. Al mismo tiempo, los estudiantes muestran el impacto de la grabación a nivel afectivo, ya que puede desincentivar que formulen preguntas por temor a que su error quede registrado. De un lado, entonces, la grabación impide conocer más al docente y, de otro, genera mayor temor al error. En ambos casos, el foco está en lo intersubjetivo, sin perjuicio de las implicancias de lo dicho en el aprendizaje. En contraste, al hablar de la grabación, los docentes se centran en reflexionar si es que favorece al aprendizaje el que los estudiantes puedan acceder a ellas, tanto cuando han asistido a clases como cuando no lo han hecho.

Para ellos era muy interesante tener la clase grabada porque decían: «Qué maravilla». Nosotros íbamos a la clase antes en la época tradicional, tomábamos notas por supuesto, pero siempre había detalles que se nos escapaban, porque a veces los profes hablan muy rápido o a veces hay temas por ahí que sugieren, pero el PPT no se los enviaban (P2, E2).

Se advierte un beneficio a nivel pedagógico ya que el estudiante puede volver sobre el material para reforzar algo que no quedó claro. El docente comprende esa vivencia desde el decir de los estudiantes, en contraste con cómo era en su época. Los estudiantes comunican al docente estos hechos y le transmiten tranquilidad ya que lo dicho en clase no se perderá, sino que será visto luego.

En cambio, ahora decían: «Profe no se angustie porque nosotros, si bien no todos, en ese momento estamos participando o estamos ni siquiera conectados tenga la certeza que lo que usted graba sí o sí lo vamos a ver antes de la evaluación, siéntase tranquilo de que un buen grupo de nosotros lo vemos, aunque sea el domingo en la noche o el sábado en la madrugada, pero esos videos no se pierden» (P2, E2).

El docente se muestra como un sujeto comprendido por sus estudiantes, mostrando que hay una dimensión intersubjetiva enlazada con lo pedagógico. El hecho de que haya pocos estudiantes en el salón, por ejemplo, es una preocupación para el docente, que puede angustiar. Se advierte cómo el diálogo permite al docente saber acerca de los estudiantes y a estos reconocer el estado anímico del docente. Dicho reconocimiento deriva en diluir una preocupación que, de otro modo, pudo derivar en una regulación unilateral del docente. En esa línea, precisan al docente los modos en que utilizan la grabación.

«Los revisamos, ponemos pausa, tomamos nota. Usted por ahí habló de un caso de A vs B en Estados Unidos: ponemos pausa y guleamos el caso y así vamos constru-

yendo conocimiento a partir de grabaciones. Eso nos gusta», decían algunos. Mira qué loco eso era algo que me parecía impensable (P2, E2).

De ese modo, la preocupación por el aprendizaje puede diluirse cuando el docente conoce cómo los estudiantes están utilizando la grabación en el proceso formativo. Ver la grabación, poner pausa, consultar en Internet: se muestra una interacción con foco en lo pedagógico, aun sin estar en vivo. Se reconoce una ventaja frente a lo presencial que se comprende gracias al diálogo acerca del mismo proceso formativo, toda vez que al docente esto le «parecía impensable». En este caso, entonces, la interacción a través de la comunicación verbal es un diálogo acerca de aquello que se vive.

En otros casos, se advierten también problemas que relativizan lo positivo y muestran también un foco en lo pedagógico:

Dependerá de la voluntad del estudiante de que en verdad vuelva a ver los videos y vuelva a recordar, pero no a muchos les alcanza el tiempo para ponerse al día en todo lo que le dejaron. Eso también yo lo evidencio, porque los chicos que van a clases y participan suelen salir mejor que los que no van a clase; por más video que vean después; eso también hace que su concentración no sea la misma. Querámoslo o no, es mucho mejor una interacción directa que la virtual (P3, E2).

La facilidad que tienen es también la grabación de las sesiones que hace que muchos digan: «No asisto a la clase, total la profesora lo cuelga y después lo veo». Tiene sus ventajas y desventajas también porque la facilidad es que la puedes ver en cualquier momento, pero no puedes preguntarle a la profesora si algo no entendiste y esa interacción también se pierde si solamente veo las clases y no interactúo porque la idea también es que dentro las sesiones sean en vivo y que puedas interactuar con el profesor y puedas hacerle preguntas que si algo no entendiste o repreguntas y que quedan no resueltas (P1, E2).

Lo negativo de la grabación se circunscribe a lo pedagógico al considerarse como un incentivo para no asistir, lo que genera problemas a nivel del aprendizaje. Así, se relativiza el que vayan a ver la grabación por la carga de trabajo y la posibilidad de preguntar en vivo se presenta como algo valioso que se pierde.

En estos casos, parece que el diálogo no es un mediador en la formación de las ideas de los y las docentes. En un caso, se trata de una comparación entre los resultados académicos de quienes van y quienes no van, mientras que en el segundo queda la duda respecto a si el hecho que «muchos digan» es algo que se imagina o que parte de un diálogo. Por supuesto, la comparación es un recurso válido y las ideas, en el segundo caso, tienen lógica. El punto es que el diálogo podría amplificar la comprensión de, por ejemplo, cómo se vive en la virtualidad el hecho de preguntar o no hacerlo o de qué modos se utilizan las grabaciones. El diálogo, por lo demás, no solo

permitiría amplificar la comprensión que el docente tiene de la vivencia estudiantil, sino que también es una herramienta para que los estudiantes puedan pensar en sus propias vivencias que, de lo contrario, pueden quedar como no formuladas.

Saber si atienden y aprenden: La cámara apagada como límite. Para las y los estudiantes, la cámara impide conocer al docente en su motivación, su espontaneidad y su energía y expresión corporal al moverse en el salón. En contraste, los docentes se enfocan en los límites de la cámara en comparación con el ver a los estudiantes en el salón. La observación presencial, en este caso, se enfoca en conocer si están o no comprendiendo, mostrando un foco en el aprendizaje.

Solo frente a mi computadora y hablar, y hablar, y no saber si estaba siendo entretenido o aburrido, si ellos estaban durmiendo o chateando. Los trataba de hacer participar, intervenir, pero nunca era igual. La interacción de un profesor es mucho ver los ojos del alumno; uno se da cuenta cuando uno está siendo quizás un poquito aburrido porque la gente se te duerme y uno se acerca al que está dormido y alza un poco la voz y le pregunta, lo despierta, uno maneja su clase la vuelve entretenida, sabe manejar sus tiempos, pero eso es imposible en virtual. La verdad que al inicio fue muy frustrante (P2, E2).

El foco está en lo pedagógico en tanto la preocupación central está en el aprendizaje del estudiante y en el modo en que uno puede advertir en los ojos el aburrimiento. El docente puede reconocer la diversidad en el salón, toda vez que algunos pueden estar atentos, mientras que otros pueden estar quedándose dormidos. Por supuesto, hay una ligadura con lo intersubjetivo, ya que los términos *aburrido* y *entretenido* muestran una preocupación por cómo el estudiante está viviendo la clase, por su motivación por aquello que está siendo abordado. En lo presencial, el docente puede actuar individualmente con dichos estudiantes y al mismo tiempo variar su ritmo a favor de que la clase genere mayor interés.

El seguimiento que uno puede hacer cuando les ve las caras a las personas: que pueden ni siquiera comentar o no preguntar, pero tú ves las caras de duda, las caras de no entendí bien, las caras de quiero preguntar, pero no me animo, o este tema no me interesa mucho o de repente quiere participar, pero tiene un poco más de vergüenza (P1, E2).

Tú ves cómo te están mirando, si está interesado, si no está interesado, si está anotando, si no está anotando, qué materiales tiene ahí. Estás hablando de la Constitución y están en cualquier otra cosa (P1, E2).

Algunos con sueño, entonces los despiertas. Pero no percibiendo, no viendo que están allí (las cámaras apagadas), no sabíamos si estaban atentos o no. La única forma era preguntarles, repreguntarles y ver la manera del docente para ingeniarse que estén atentos y que puedan aprender y asimilar y comprender lo que el profesor estaba dictando (P3, E1).

Se advierte que en lo presencial la interacción se concibe con un componente importante en la comunicación no verbal, en aquello que el docente puede ver en los gestos del estudiante. Un elemento central del aprendizaje, como es la duda y el interés en la materia, se puede advertir en los rostros y viendo qué está haciendo el estudiante. Si bien lo visual se muestra como un recurso valioso que permite leer diversos tipos de caras, también se reconocen sus límites en la virtualidad, puesto que no es posible verificar qué dificultades están encontrando para comprender o por qué razones no participan.

Nuevamente, en este caso no es solo el docente quien deja de ganar lo que puede dar abrir el diálogo, sino que los mismos estudiantes pueden no haber elaborado a propósito de su falta de participación. En similar línea, la acción del docente «los despierta», pero queda sin explorarse la vivencia de quedarse dormido y la experiencia del docente de ver a un estudiante que se queda dormido en su clase.

En lo virtual, entonces, el docente se queda sin recursos para este reconocimiento: el preguntar para saber si han entendido o no se muestra como un recurso poco efectivo para saber si están atentos.

Yo siempre les preguntaba: «¿Han entendido? ¿Han entendido? ¿Han entendido?», «Sí, sí, sí, sí, sí». Llega el primer examen: no entendieron nada (P1, E1).

La pregunta no llega a generar un espacio en el curso para compartir cómo están viviendo el aprendizaje. La respuesta se presenta como una formalidad, como un decir lo que el docente quiere oír. Al mismo tiempo, el docente llega a la conclusión de que la mala nota se debe a que no entendieron nada, pese a que el asunto tampoco es explorado mediante un diálogo acerca de las bajas calificaciones, en el que la vivencia y opiniones de los estudiantes, por lo demás diversas, pudieron haber ampliado la comprensión de lo ocurrido. El Zoom resta, entonces, a la centralidad de lo visual en la interacción que se daba en el salón y revela las dificultades para recurrir a lo verbal como vehículo.

Los docentes conocen casos de colegas que muestran cómo los estudiantes están distraídos:

Me decía que ella tomaba intervenciones en cualquier momento en la clase y se encontraba que a veces estudiantes estaban siguiendo dos cursos en paralelo o estaban estudiando inglés y la clase; entonces, cuando pregunto: «Tú dime, contéstame» y activaba la cámara y se escuchaba al fondo la clase de inglés. Entonces esas cosas también influyen en el aprendizaje y muchos de estos chicos pueden estar en estas circunstancias; tiene ventajas y tiene desventajas. El tema de la concentración, de que estés en casa, además que te inscribas en dos cursos por cuestión de tiempo, de horario, y que al final termines no aprendiendo (P3, E2).

La distracción del estudiante se puede advertir visualmente en el salón, pero no en el Zoom. Ello es problemático ya que la concentración se presenta como central para

el aprendizaje. Queda la duda respecto a la vivencia del docente que pide a un estudiante que conteste y se escucha la clase de inglés de fondo. La reflexión se centra en cómo ello afecta el aprendizaje del estudiante, pero ¿qué impacto tiene en el docente? El diálogo podría ser un canal para que ambos sujetos de la relación compartan su vivencia y opinión para, sobre esa base, tener más posibilidades de lidiar con el tema.

El salón neutraliza distractores y, en todo caso, el docente puede advertirlo y actuar. En ese contexto, se advierte la necesidad de repetir y volver sobre lo ya trabajado.

Cada vez hay que esforzarse más por desmenuzar o volver sobre el tema. Es decir: comenzaste, hablaste sobre el tema, luego concluiste, intervinieron, hiciste conclusiones y nuevamente tienes que comenzar porque hay uno o dos que están en otro lado; ni siquiera tienen idea. Por lo menos cuando están presentes físicamente algo escuchan, no son sordos; tendrían que estar con los audífonos sobre las orejas para no escuchar, algo escucharon que se hablaba (P1, E2).

Se presenta a los estudiantes como ausentes aun cuando están conectados. Pese a que puede ser uno o dos, se experimenta la necesidad de volver a comenzar y queda la duda respecto a la vivencia de aquellos que sí atendieron y comprendieron. La presencia física se piensa como garantía de que escucharán, mientras que en virtual podrían no estar.

Las personas pueden paralelamente hacer varias cosas al mismo tiempo y no tener ninguna concentración en lo que está pasando [...]. En un aula donde están físicamente [...], uno se da cuenta de si están tomando nota o están chateando o están «en otra» (P1, E2).

Advertimos nuevamente la relevancia de lo visual para detectar si el estudiante está o no haciendo lo que aparenta. El docente se da cuenta si están tomando nota o están haciendo otra cosa, con lo cual la mirada se presenta como una herramienta de saber acerca de los estudiantes en el plano pedagógico.

Están completamente en otra cosa y tú te das cuenta, tú les haces una pregunta y por ejemplo te pueden hablar de todo lo que dijiste la clase pasada y son inteligentes y ven cómo lo relacionan con otra cosa que se vio, pero no tienen una santa idea de lo que estás haciendo ahora, porque en ese momento estaban hablando con alguien más, o estaban viendo una serie o estaban escuchando alguna clase (P1, E2).

El docente comparte su vivencia en un plano fáctico: los estudiantes no saben lo que estás haciendo, no tienen «una santa idea». Queda la interrogante respecto a cómo vive dicha situación el docente: por ejemplo, en el plano anímico, podemos preguntarnos cómo se siente el formular una pregunta y no tener respuesta o tener una respuesta que evidenciaría que el estudiante no estaba oyendo. El diálogo podría ser un espacio para pensar en dicha vivencia y compartirla, lo que podría ser un ve-

hículo para que los estudiantes piensen y compartan su propia vivencia de tener que estar atentos en un contexto y un entorno que puede afectar dicha atención. Dar significado a esas vivencias posiblemente contribuiría a tomar acciones sobre esa base y a considerar la vivencia del otro como un factor que influye en nuestra acción.

La preocupación por el ver se ubica también en lo presencial, con la duda respecto a la posibilidad de utilizar esa vía de saber acerca del otro cuando el número de estudiantes es elevado:

Si los están viendo les pueden ver sus caras, pero claro las caras de seis, con las caras de diez, con las caras de veinte, con las caras de cuarenta y cinco que tenemos ahora (P1, E1).

La interacción se presenta como posible con un número razonable de estudiantes. Se señala así, desde lo visual, que no es posible monitorear e interactuar con cuarenta y cinco estudiantes. La carga visual en clases grandes afecta la posibilidad de advertir y reconocer. El diálogo, en esa línea, podría contribuir a interactuar con los estudiantes propendiendo a que todos los presentes escuchen y piensen en lo dicho.

El foco en temas diversos (relativos a diferentes dimensiones)

En la investigación previa con estudiantes fue claro el énfasis puesto en darse a conocer y poder conocer al otro de modo más individual, lo que permite construir una relación. Se da valor, en ese sentido, a la cercanía uno a uno que podía ocurrir al final de las clases, cuando se acercan a la carpeta del docente. Este tema, por ejemplo, no fue enfocado en las entrevistas con docentes, quienes, si bien mencionan en alguna ocasión el momento final de la clase, no muestran un foco en ello.

Así, por ejemplo, los estudiantes reparan mucho en las limitaciones del correo y el lenguaje formal en contraste con el momento final de la clase, asunto que no es tocado por los docentes. Los estudiantes muestran la importancia que tiene para ellos tener un contacto directo. En contraste, los docentes se enfocan, por ejemplo, en las evaluaciones y en temas vinculados al garantizar el aprendizaje, siendo este un asunto casi no tratado por los estudiantes. Los docentes indican que este ha sido el tema «más duro de todos» (P3, E2), lo que llama la atención al ser un asunto no tratado por los estudiantes.

En la mayoría de los casos el tema surge por la preocupación respecto al plagio. El foco es pedagógico, porque la preocupación radica en el rol docente de evaluar el aprendizaje y asignar un puntaje que dé cuenta del manejo de ciertos contenidos. Es pedagógico también porque supuso para los docentes la necesidad de reformular sus evaluaciones ante la posibilidad del plagio o de utilizar materiales para resolver evaluaciones en las que la indicación es no usarlos. Sin perjuicio del foco en lo pedagógico, se muestra un componente intersubjetivo ligado, toda vez que subyace una concepción acerca de los estudiantes y un modo de delimitar el propio rol formativo.

Las situaciones de plagio... El tema sí me preocupa mucho en la virtualidad y de acá a un par de años vamos a ver qué tan buenos profesionales estamos formando. Porque me preocupa, porque es difícil para los docentes, digamos, ver si están copiando o no, si el trabajo es realmente suyo o no, si se pasaron las respuestas o no; podemos intuir, pero puede ser que no tengamos pruebas contundentes (P3, E2).

Se muestra el foco en lo pedagógico al ser el centro de la preocupación la formación de profesionales en los contenidos de los cursos. Se muestra una dimensión de la interacción en la que el docente es quien debe garantizar el aprendizaje del estudiante, lo que en presencial se podía hacer sin mayor preocupación por el plagio o el copiar. Si bien se afirma que el plagio es una preocupación, el docente puede intuir, pero no tiene pruebas contundentes. Asimismo, en lo virtual, se pone en duda el rol respecto a situaciones posibles de plagio.

Pero nuestro rol no se debe ir en eso sino más bien en transmitir, en enseñar, en aprender con ellos, más que estar fiscalizando si realmente están plagiando o no y me preocupa y por eso una de las razones también es el retorno de la presencialidad por lo menos en cuanto a las evaluaciones (P3, E2).

El rol respecto al plagio se circunscribe a la fiscalización y se estima que no es un rol propio del docente. Fiscalizar se presenta como un quehacer que choca con el central de «transmitir, enseñar y aprender con ellos». De ese modo, lidiar con el plagio, en sí mismo, parece separado del rol formativo. En esa línea, las acciones docentes frente a la problemática están más centradas en modificar las evaluaciones.

Cuando empezamos la fase virtual, claro, nos costaba mucho porque todas las evaluaciones que habíamos hecho estaban planteadas para —por ejemplo, en un 50%— controles de lectura, pero sin los materiales. No es algo memorístico, tampoco es una cosa «qué dice la nota al pie 32», en absoluto, pero implicaba que ellos leyeran con tiempo; algo recordarán y eso lo plasmarán en una evaluación en donde no tuvieran material. Bueno y ahora cómo hacíamos: era imposible pensar que iban a ser completamente honestos y no iban a revisar materiales; mentira, eso no pasa (P2, E2).

La evaluación muestra su dimensión pedagógica en tanto que al realizarla uno busca que el estudiante se prepare de cierta manera. Asimismo, se estima que «era imposible» pensar que «iban a ser completamente honestos».

A mí me cuesta en virtual; hacer una prueba me puede demorar dos o tres días. Hago varias versiones, no les toca a todos el mismo caso porque temo que puedan pasarse («me tocó tal caso») las respuestas. Entonces sí, efectivamente para mí el tema de la evaluación es el que ha sido más duro de buscar estrategias para lograr que mida los contenidos que estoy enseñando, pero por otro lado también evitar situaciones en las cuales las personas copien de sus compañeros porque no tengo cómo controlar que no lo hagan y, claro, eso me ha implicado hacer bancos de pre-

guntas, bancos de casos que lo hago para corregir porque no es que corrijo el mismo caso para todos sino que tengo cinco, seis pruebas diferentes (P3, E2).

Se modifica el sistema de evaluación porque se anticipa que los estudiantes se van a pasar las respuestas. Asimismo, se señala que «no hay cómo controlar», toda vez que uno no puede ver. La posibilidad de dialogar y el posible aporte del diálogo a la situación no se concibe. Aquello que al profesor le «cuesta», su vivencia del esfuerzo y su certeza de que se pasarán las respuestas, no parece ser reconocida por los estudiantes. Cabe pensar qué dirían los estudiantes respecto al tema de copiar en las evaluaciones, cómo es su vivencia y qué opinan: ¿realmente se pasarían las respuestas unos a otros? En todo caso, la certeza de que ello ocurriría en un grupo de estudiantes de Derecho podría ser materia de reflexión mediante un diálogo y de posibles compromisos.

El docente, entonces, ejerce un rol regulador fiscalizando y controlando, pero también encuentra ocasiones para dar su opinión acerca del tema:

Para mí el tema de la evaluación, digamos, ha sido una de las cosas más difíciles, sobre todo porque por más que se le dice a los chicos que se engañan ustedes mismos, igual son prácticas antiéticas; tanto criticamos el tema de la corrupción que vemos hoy en día y eso también es ser una persona corrupta, o sea siempre hay su tema pero igual es el riesgo. Habrá chicos que tendrán pues bien calado todos esos aprendizajes también actitudinales, pero siempre les dará igual porque al final se engañan ellos mismos (P3, E2).

En este caso la docente llama a la reflexión respecto a la problemática, aunque parece hacerlo a modo de opinión personal y no se abre un diálogo. La vivencia de los estudiantes respecto al plagio, de ese modo, no es reconocida. Quizá el hecho de que estemos ante «una de las cosas más difíciles» significa también que se trata de un tema difícil de ser pensado mediante el diálogo. Al vivir el docente su rol como fiscalizador, quizá experimenta que hablar del tema con apertura sería salir de ese rol. El rol formativo se concentra en dar un mensaje respecto a por qué no lo deben hacer, pero no se genera la ocasión para saber cómo ven y viven la problemática los mismos estudiantes, incluyendo la vivencia de aquellos que se afirma se estarían autoengañando. En este caso, el lenguaje se presenta como reflexivo, pero unilateral y también directivo, es decir, sin preguntas dirigidas a los estudiantes que puedan desplegar un diálogo abierto y sincero en el que los estudiantes también piensen y formulen esta problemática. Nótese que el docente tampoco comparte su vivencia respecto al plagio, lo que quizá podría contribuir a la toma de consciencia de los estudiantes.

Lo que mencionaba, el tema de las evaluaciones, es una pesadilla: el concebir una evaluación sobre los temas y cambiarlo y además que sea acorde con lo que has enseñado y con lo que debían haber leído y que, además, lo puedan resolver en un

tiempo. Claro, uno dice la clase dura hora y media puedes entrar en cualquier momento, pero dura cuarenta y cinco minutos o dura cincuenta dependiendo lo que uno considere que es el tiempo máximo para contestar. Ya el que sabe va a poder tener a la mano sus materiales y si quiere, pero ya supo, ya los trabajó y lo va hacer bien, y los demás van a tratar de copiar (P1, E2).

Se categoriza a todo el grupo en dos subgrupos: los que saben y los demás. Los primeros lo harán bien, los otros van a tratar de copiar. Se presenta un escenario con certeza acerca de cómo actuará el grupo. Frente a la certidumbre de que copiarán, algunos docentes optan por obligar a que prendan las cámaras.

Los dos últimos ciclos sí hice obligatoriamente todo oral, parciales, controles y finales, y con la cámara prendida. Tú le ves los ojos y cambiaban de ojos, les decía: «Están leyendo». He tenido problemas porque me han odiado, pero era la única manera de exigirles que estudien, porque el examen escrito [...] copiaban de Google las respuestas y me han dado respuestas de códigos de Canadá. Copian y pegan (P2, E1).

El rol de controlar a través de la mirada se logra en el Zoom obligando a que prendan la cámara. La docente menciona que eso hace que la odien, pero que no hay otra manera de hacer que estudien. En este caso el diálogo y la vivencia estudiantil también aparecen como ausentes. Se advierten casos en donde copian y pegan y se pasa a hacer todo oral con la cámara prendida. Sin perjuicio de la necesidad de establecer medidas conductistas y de variar tipos de evaluaciones, el diálogo podría contribuir a significar la problemática y encontrar vías y abordajes no imaginados.

Contraste en torno al reconocimiento del otro

Tanto docentes como estudiantes se piensan unos a otros. Los estudiantes, por ejemplo, hablan de cómo se sienten los docentes al no ver sus caras. Los docentes hablan también de los estudiantes y se preocupan por su bienestar, particularmente durante los momentos más difíciles de la pandemia. Si bien hay preocupación por el otro, y empatía en algunos casos, advertimos contrastes en aquello que se reconoce del otro.

De un lado, los estudiantes reconocen a los docentes en aspectos como sus experiencias profesionales, su motivación y energía, sus anécdotas personales, su forma de ser, entre otros. Los docentes también reconocen a sus estudiantes por algunos de estos aspectos, pero con un claro foco en el desempeño. En ese sentido, reconocer implica asociar una imagen a un nombre y al hecho de ser «brillante», «notable», «destacado», entre otros.

Por otro lado, advertimos un contraste respecto a la pregunta por la participación estudiantil. Para los estudiantes, particularmente para los que no intervienen mucho en modalidad presencial, la grabación y el micrófono eran problemáticos. Ello en razón de que sus intervenciones son oídas por todo al existir silencio total en el Zoom,

lo que no ocurre en el salón. Al mismo tiempo, eventuales errores son grabados y quedan por ello registros, siendo posible que cualquiera los mire una y otra vez. Para los docentes, los estudiantes «tímidos» tendrían mayor facilidad para intervenir ya que pueden «protegerse» detrás de la cámara y el teclado.

Reconocimiento y desempeño

Si bien los docentes valoran conocer a estudiantes en diversos niveles, se muestra un énfasis en su rendimiento y su involucramiento en el curso. El reconocimiento se presenta como un factor para distinguir a algunos estudiantes respecto de otros:

Puedo recordar nombres de alumnos destacados que he tenido en virtualidad, pero estoy seguro que si me los cruzo no los voy a reconocer, porque ha sido muy breve el tiempo que los he visto (P1, E1).

Se reconoce el nombre de quienes han destacado y se comparte una idea de reconocimiento como el asociar una imagen a un nombre y a una participación activa en el curso.

Claro, uno trata de acordarse los nombres [...]. Seguramente de tus alumnos más destacados te vas a acordar, pero es posible que te olvides, pero no los conoces al menos en virtual (P4, E1).

La presencialidad sí hace que haya un poco más de relación. No sé, será porque los vemos cara a cara, será esa la sensación; porque de estos cuatro ciclos que hemos tenido yo he querido acordarme de nombres como lo hago en la presencial de los más notables (P2, E1).

Los más destacados son aquellos que el docente conoce, puede reconocer y que, en función de su rendimiento, se vuelven «notables». En la medida en que los más involucrados en el curso son más vistos, se trata de un conocimiento que se mantiene en el tiempo.

Es un contrasentido en la virtualidad: por más que sean alumnos excelentes y brillantes quizás el nombre lo podemos tener, pero los olvidamos. No es como estar en lo que es el aula presencial donde uno se recuerda; eso permite que uno pueda interactuar con los alumnos (P3, E1).

Los brillantes, los notables, los destacados son aquellos que los docentes reconocen, son los visibles que quedan como conocidos. Ello ocurre tanto en la presencialidad como en la virtualidad, aunque en este caso se hace más difícil asociar el nombre a una imagen. Por oposición, queda como personaje no reconocido aquel que no destaca y, aún más, los estudiantes que pueden tener problemas en los cursos, los no notables.

Para los docentes, este reconocimiento tiene también una dimensión intersubjetiva:

Sueño con terminar mis clases y que todos mis alumnos, alumnas me sigan por el patio hasta el carro en el jardín y vienen del semestre pasado y nos reconocemos. Porque el temor ahora que tengo es que ellos me van a reconocer y yo no voy a saber ni quiénes son; los exalumnos, exalumnas: «Ahí está mi profesora» (P1, E2).

Se advierte que el reconocimiento de un estudiante tiene, por sí mismo, una dimensión afectiva positiva, por el espacio y tiempo significativo compartido.

Saber acerca del otro: Las dificultades para participar

Para los estudiantes, la participación en Zoom resultaba estresante porque sus intervenciones quedaban grabadas y se daban «teniendo el micro» mientras nadie más hablaba. En contraste, para algunos docentes la cámara, el teclado y el micrófono son para los estudiantes un resguardo, que les permite hablar sin tanto problema.

Porque por la virtualidad son valientes para preguntar, para cuestionar, para bromear... valientes. En la presencialidad no tanto (P2, E1).

Un contraste entonces entre lo presencial y virtual sería un aumento de la valentía en este último ámbito. La mayor facilidad se atribuye principalmente a estudiantes «tímidos»:

Los alumnos que sí quieren estudiar yo veo que sí prenden la cámara [...]. He notado que algunos tímidos sí se atreven a participar porque como decían: «La cámara uno es valiente en el teclado, uno es valiente de lejos» (P2, E1).

Hay personas que son tímidas y que les es más fácil comunicarse no presencialmente (P1, E2).

En esa misma línea, se considera que estar cara a cara genera vergüenza o mayor inseguridad:

Hay que rescatar la enseñanza virtual un poco que se ha perdido ese hielo que antes había y hay una comunicación más fluida, incluso para la participación, para la intervención de los alumnos, porque es más fácil para ellos formular una pregunta con la cámara apagada, que muchas veces, como dice..., tienen vergüenza o se sienten inseguros, entonces son aspectos positivos que yo he podido percibir (P3, E1).

Se menciona como algo positivo sin necesariamente considerar la problemática que subyace, es decir, el temor a participar tanto en presencial como en virtual. Queda la duda respecto a cómo el docente sabe que los estudiantes «sienten inseguridad» o «tienen vergüenza». En cualquier caso, parece que no es una realidad sobre la que se dialoga.

El lado positivo, lo que sí resalto, es que algunos alumnos que eventualmente no intervienen tienen esa protección de que no los ves y hablan. Ese lado sí es bueno, y una vez hice el ensayo: «Les doy un punto... A ver, díganme una línea de la clase del día de hoy» y casi todos han participado. Claro, todos con cámara apagada. He tenido que ponerles un punto, pero creo que presencial no pasaría eso. Ese es el respaldo que pueden sentir ellos o esa seguridad y, bueno, de alguna manera los incentivas (P4, E1).

Se presenta al estudiante, en lo presencial, buscando protección frente a la mirada del docente y la cámara brinda esa protección. Entonces se busca regular a través de un incentivo, lo que no sería necesario en presencial, donde no tienen esa protección. Queda también la duda respecto a si los estudiantes deberían necesitar a una protección para participar. Esta interrogante no se presenta, lo que da cuenta de que existe espacio para reflexionar acerca de las dificultades que experimentan los estudiantes para participar.

La ausencia de diálogo como barrera en la interacción

El foco de los docentes en lo pedagógico es entendible ya que es el centro de su quehacer, y lo es particularmente en un contexto donde la configuración del espacio cambió total y raudamente. Sin perjuicio de ello, esta investigación muestra contrastes con otras dimensiones que son relevantes porque pueden ser integradas en una concepción más completa de la interacción, que potencie el aprendizaje y el bienestar.

De un lado, la dimensión intersubjetiva tiene como uno de sus ejes a la realidad anímica, esto es, el modo en que el entorno y la acción docente impacta a nivel afectivo y conductual en los estudiantes. Así, por ejemplo, el foco docente está en mirar al estudiante para saber si está o no atento, lo que era posible en lo presencial, pero no en lo virtual. Para los estudiantes, la mirada y la palabra del docente es importante como fuente de reconocimiento, como posibilidad de ser conocido y valorado en la individualidad. Para el docente, la atención del estudiante se considera por su importancia para el proceso formativo, pero no tanto como la mirada que es necesaria para que el estudiante se sienta parte y reconocido, lo que contribuye a su motivación. Asimismo, los y las docentes pueden tomar conciencia de la importancia que tiene el darse a conocer a los estudiantes como personas y profesionales, el compartir información que les permita saber de nosotros, nuestra forma de ser, nuestra vocación y motivaciones, entre otros.

Así, como docentes, puede ser provechoso tener en mente que los estudiantes valoran un vínculo más personal, un espacio de contacto uno a uno y, en general, la sensación de ser conocidos y conocer. Desde la aproximación de Jessica Benjamin esto permitiría construir una relación en la que los problemas propios del proceso

educativo puedan ser trabajados en conjunto y no solo en la mente de cada una de las partes de dicho proceso.

Esto parece relevante particularmente en el caso de los estudiantes que no destacan o que no participan en clase, es decir, quienes no son tan vistos ni tan oídos, ya sea en lo virtual o presencial. Si bien los docentes en lo presencial ven la duda en el rostro de los estudiantes y responden a ese lenguaje no verbal, puede que existan estudiantes que no expresan la duda en los gestos o que la capacidad del docente de ver a todos y leer todos sus gestos sea limitada. Asimismo, la realidad de estudiantes que no participan mucho puede ser desconocida, como muestra el contraste a nivel de las razones para participar o no en la plataforma Zoom.

Es lógico y valioso que los docentes reconozcan a quienes más se involucran en el curso en vista de identificarlos luego de que este culmine. De ese modo se construyen vínculos en función a intereses compartidos. Sin perjuicio de ello, el rol docente nos exige también reconocer la diversidad en el grupo y, por ello, ver a quienes no participan o no se involucran que, por lo demás, pueden ser aquellos que justamente necesitan reconocimiento de su dificultad, de las razones por las que no intervienen, de su falta de motivación, entre otros. Desde una lógica psicoanalítica es ese reconocimiento lo que faculta a la persona a pensar y trabajar en su dificultad; por el contrario, aquello que no se reconoce se mantiene oculto, incluso para la misma persona que no piensa y formula su experiencia.

El foco en lo intersubjetivo puede también ayudar a atender aspectos problemáticos en la presencialidad que no son reconocidos como tales. Por ejemplo, el considerar que los estudiantes se «protegen» de la mirada del docente detrás de la cámara daría cuenta de que existe cierto temor o vergüenza en la presencialidad, lo que bien podría considerarse problemático o, al menos, un asunto para reflexionar: ¿por qué los estudiantes tienen temor a la mirada docente? ¿No se trataría de una realidad que debe ser discutida? ¿Favorece ese temor al aprendizaje?

Lo dicho tiene particular relevancia si nos enfocamos en el lenguaje verbal y, sobre todo, en el diálogo como modo de interacción que permite conocer al otro, más allá de aquello que podemos advertir con la mirada. Los resultados muestran su ausencia en diversos puntos, por ejemplo, en temas como la grabación y la cámara. En la grabación un docente se enfocó en lo positivo que tiene como herramienta de aprendizaje para los estudiantes, lo que puede conocer desde el diálogo con estos. En otros casos, los y las docentes, sin diálogo, se forman una propia convicción de lo problemático y sostienen en ella su acción. No estamos señalando que esas convicciones no tengan sustento y una parte de verdad, pero sí que se ganaría mucho compartiéndolas con los estudiantes, con apertura genuina, para considerar su aproximación y así tener una mejor comprensión al ser construida entre las partes del proceso de aprendizaje. En cuanto a la cámara, en algunos casos el docente se presenta sin recursos para saber si están o no atentos, o da cuenta de que solo le queda preguntar por la materia

de modo reiterado. Cabe pensar, en este caso, si es que no podría plantear el asunto mismo como punto de diálogo, es decir, preguntar si es que están atentos o no para saber acerca de esto desde la realidad de quien lo vive.

El diálogo permite conocer al otro desde la voz del otro y reconocer la diversidad dentro de un grupo de estudiantes que no vive las situaciones de modo uniforme. En diversos casos, los docentes muestran miradas y respuestas generalizadas. Así, el problema puede ser de uno o dos, pueden ser algunos que copian o que están desconectados, pero ello lleva a medidas que afectan a todo el grupo. ¿Qué piensa el grupo respecto a estas medidas? ¿De qué modos diversos estudiantes se ven afectados de maneras diversas? Una medida destinada a lidiar con un problema puede afectar a quienes no son parte de dicho problema. Sin diálogo, tanto las medidas como sus efectos son concebidos desde el lugar y perspectiva del docente, sin perjuicio de que la mirada de los estudiantes pueda mediar.

El diálogo se presenta, así, como una medida pertinente para mejorar el rol docente desde el marco del docente reflexivo, toda vez que nos permite pensar en nuestra práctica docente abriéndonos a la vivencia estudiantil. Ello puede traer consigo que reflexionemos también sobre la propia acción, a fin de advertir de qué modos nuestro quehacer puede ser parte de las problemáticas. En esta investigación se atribuyen problemas como la falta de participación a cierto desinterés estudiantil, sin dejar abierta la posibilidad de que la acción docente sea parte de la ecuación.

Nótese que el diálogo permite fortalecer un esquema de reconocimiento mutuo toda vez que los sujetos de la relación pueden dar a conocer su vivencia al otro y reconocer la vivencia del otro. En ese sentido, no se trata tan solo de que el docente comprenda a los estudiantes, ni de que estos comprendan lo que el docente les indica. En diversos casos presentados en el acápite anterior consideramos que se ganaría mucho si los docentes compartieran sus vivencias y opiniones a los estudiantes, sin presentarlas como la verdad, sino con el fin de que sean reconocidas. La realidad del otro puede ser un elemento importante en la propia opinión y acción.

El diálogo permite también formular las experiencias que tenemos, es decir, pensarlas y significarlas. En muchos casos, como el de la participación en clase o el plagio, estamos ante vivencias que pueden no haber sido pensadas con detenimiento. El diálogo hace posible «poner en palabras» y, en ese acto, construir significados que antes no estaban elaborados o articulados (Stern, 2021). Asimismo, pueden no tener consciencia de ciertas prácticas sostenidas en saberes implícitos, en patrones relacionales no examinados, entre otros.

Lo dicho nos lleva a enfocarnos en lo regulatorio. Esta dimensión de la interacción que tiene que ver con la regulación de la vida en los cursos se manifiesta particularmente en temas como el sistema de evaluación, pero en el contexto virtual ha tocado también asuntos como el encendido de las cámaras. Este trabajo muestra un foco docente puesto en lo pedagógico, de modo que lo regulatorio se presenta solo de

modo implícito, como no reflexionado. Con esto, queremos decir que un problema que activa el rol regulador se piensa y resuelve desde la preocupación por la formación en la materia del curso.

El plagio es el más claro ejemplo. Frente a esta problemática, el docente se muestra actuando en una dimensión regulatoria, pero pensada desde lo pedagógico (la materia del curso). En efecto, lo regulatorio no se concibe como parte del rol y se presenta como una experiencia difícil, en la que se opera con una lógica conductista. En términos de Benjamin, es un modelo regulador donde uno hace para que el otro haga. Algo similar ocurre en el caso del encendido de la cámara, en el que el docente obliga a prender en ciertos casos y lo pide o lo incentiva en otros. Sin embargo, no se presenta el diálogo como un modo de abordar la problemática y lo verbal aparece como modo en que el docente muestra su opinión a modo de razones que justifican aquello que estima como lo mejor. Por lo demás, operar con un esquema regulatorio propio del conductismo puede ser problemático a nivel de la formación moral y del establecimiento de dinámicas relacionales en las que el diálogo genuino es parte de la deliberación y la convivencia.

En el caso de la enseñanza del derecho esto puede ser problemático ya que el rol regulador del docente es central en la formación por la experiencia y a través del ejemplo. Un regulador que define y soluciona el problema desde la propia mente, sin concurso de aquellos afectados por las medidas, pareciera contrario a una lógica democrática y participativa. La idea que puede subyacer es que la propia realidad no es tenida en cuenta por los reguladores (en este caso, por docentes) y que la regulación es un producto del regulador y no una creación que tiene cierto carácter colectivo.

Consideramos que el diálogo como herramienta de regulación puede derivar en que la comprensión de la problemática mejore, al igual que las medidas a adoptar y el impacto favorable a nivel formativo para estudiantes de Derecho. Por lo demás, aun cuando en algunos casos las medidas no varíen sustancialmente, el diálogo permitirá que las razones de las mismas sean comprendidas y que exista un espacio para dar la propia opinión, lo que estimamos valioso desde el punto de vista de la interacción ya que se genera un tipo de vínculo donde la voz y vivencia del otro es oída.

Desde el marco del *maestro/profesional reflexivo* consideramos que el rol regulador es un «conocimiento en acción», es decir, que los docentes tienen un modo de operar como reguladores que se sostiene en un saber tácito, en el que ejercen un control visual de la actividad estudiantil sin concurso de un diálogo que permita comprender la problemática con mayor amplitud. Este saber podría estar mediado por el saber del derecho, toda vez que este tiene muchas veces una lógica conductista de controles, castigos y refuerzos, en la que el regulador decide e implementa, muchas veces sin comprender debidamente la problemática que enfrenta. Desde la lógica de la *reflexión en la acción* podría sugerirse intentar nuevas estrategias regulatorias como, por ejemplo, el fortalecimiento del diálogo, a fin de evaluar sus resultados.

La relevancia de estos contrastes radica en que el docente se muestra en lo virtual con el foco en lo pedagógico y regulatorio, con pocos recursos para lidiar con las barreras en la interacción. En general, advertimos la posibilidad de potenciar la interacción al dar más énfasis a su dimensión intersubjetiva y, particularmente, al comprender cómo es la vivencia estudiantil. Consideramos que un refuerzo en la dimensión intersubjetiva de la interacción podría contribuir en diversos niveles.

En un contexto de cambios constantes y de distancia generacional es comprensible que ampliar nuestra concepción de la interacción, con mayor acercamiento a la realidad del otro, sea una tarea muy difícil. Dejar la seguridad de nuestras convicciones acerca de lo que acontece acogiendo la posibilidad de reconocer problemáticas en la propia práctica docente es, definitivamente, un reto. A esto debemos sumar la preocupación por el número de estudiantes, que representa otro desafío cuando se piensa en profundizar y mejorar la interacción, sobre todo si nuestra aproximación a la misma es centralmente visual. El diálogo se muestra, en este punto, como un posible recurso que nos permita acercarnos al grupo reconociendo la diversidad y con miras a generar un conocimiento colectivo acerca de lo que acontece en el espacio formativo. Asimismo, el diálogo cumple un rol en la dimensión pedagógica, no solo como ejemplo de modelo vincular, sino también como vehículo para que los estudiantes formulen (piensen, signifiquen) experiencias y actitudes de gran relevancia para su aprendizaje.

Conclusiones

La interacción en la relación docente-estudiante tiene diversas dimensiones, tales como la espacial, la intersubjetiva, la pedagógica y la regulatoria. Estas dimensiones tienen diversos nexos y se afectan unas a otras. Los sujetos de la relación formativa (docente y estudiante) tienen concepciones de la interacción que ponen más énfasis en algunas de estas dimensiones, lo que puede implicar que las mismas situaciones sean vividas de diversas maneras. Asimismo, los contrastes pueden llevar a que ciertas decisiones y acciones se adopten desde una mirada no del todo completa, al faltar como factor relevante la vivencia y la opinión del otro.

Esta investigación muestra que la ausencia del diálogo es una barrera en la interacción, en sus diversas dimensiones. Por ejemplo, en lo regulatorio nos impide conocer la realidad del plagio desde la mirada estudiantil y propiciar una reflexión conjunta, y en lo pedagógico restringe las vías para conocer si la materia se está comprendiendo, por qué no se participa o por qué hay un rendimiento bajo. La investigación muestra la importancia que se da a lo visual como modo de saber acerca del otro y el poco uso de lo verbal para acceder a dicho saber. Asimismo, se muestra el potencial del diálogo para comprender la realidad vivida en los cursos y, sobre esa base, fortalecer la interacción.


Referencias


- ALMAHASEES, Zakaryia, Khaled Mohsen y Mohammad Amin (2021). «Faculty's and student's perceptions of online learning during covid-19». *Frontiers in Education*, 6. DOI: [10.3389/educ.2021.638470](https://doi.org/10.3389/educ.2021.638470).
- BENJAMIN, Jessica (2017). *Reconocimiento mutuo: La intersubjetividad y el tercero*. Lima: Gradiva.
- BRAUN, Virginia y Victoria Clarke (2006). «Using thematic analysis in psychology». *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77-101.
- CARDÚS, Salvador (2007). *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Paidós.
- CARRASCO-JIMÉNEZ, Edison y Alicia Castillo (2021). «Mapeo general de la literatura sobre la docencia jurídica». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8 (1): 117-136.
- DEL MASTRO, Fernando (2019). «¿Pueden las facultades de Derecho impactar en la ética de sus estudiantes?». En Fernando Del Mastro, *Reflexiones en torno a la enseñanza y la regulación de la ética y la responsabilidad profesional en la abogacía* (pp. 37-50). Lima: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos & Derecho PUCP.
- . (2020). «Contradicciones entre lo declarado, lo enseñado y lo vivido en la enseñanza del derecho». *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 18 (36): 119-150. Disponible en <https://bit.ly/3YOQX7D>.
- DEL MASTRO, Fernando y O. A. Sumar (2021). «Del salón al Zoom: Cambios en la interacción docente-estudiante en dos facultades de derecho del Perú». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8 (2): 119-150. DOI: [10.5354/0719-5885.2021.61786](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.61786).
- ELGUETA, María (2021). «Trabajando en “tres turnos” en tiempos de pandemia: Profesoras de Derecho y carrera académica en América Latina». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8 (1): 1-10. DOI: [10.5354/0719-5885.2021.64104](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.64104).
- ELGUETA, María y Eric Palma (2021). «La reflexión de la práctica de docencia como estrategia para la innovación en la formación jurídica». *Revista de la Facultad de Derecho*, 87. DOI: [10.18800/derechopucp.202102.015](https://doi.org/10.18800/derechopucp.202102.015).
- ENTWISTLE, Noel (1997). «Contrasting perspectives on learning». En Noel Entwistle, *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- KOET, Tian y Azlina Abdul (2021). «Teacher's and student's perceptions towards distance learning during the covid-19 pandemic: A systematic review». *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10 (3): 531-562. DOI: [10.6007/IJARPED/v10-i3/11005](https://doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i3/11005).
- KULAL, Abhinandan y Anupama Nayak (2020). «A study on perception of teachers and students toward online classes in Dakshina Kannada and Udupi Distric».

- Asian Association of Open Universities Journal*, 15 (3): 285-296. Disponible en <https://bit.ly/3hSiOmO>.
- LOCKEE, Bárbara (2021). «Online education in the post-covid era». *Nat Electron*, 4: 5-6. DOI: [10.1038/s41928-020-00534-0](https://doi.org/10.1038/s41928-020-00534-0).
- MARKOVA, Tatiana (2021). «Educator's and student's perceptions of online distance education before and amid covid-19: Key concerns and challenges». *SHS Web Conference (DIHELT)*, 99: 1-6. DOI: [10.1051/shsconf/20219901018](https://doi.org/10.1051/shsconf/20219901018).
- MARTÍNEZ, Carolina (2006). «El muestreo en la investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias». *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3): 613-619.
- MENDOZA, Gabriela, Fernando del Mastro, Ruth Guivin y Carla Navarro (2020). «Clima de aprendizaje en el aula». Colección Métodos de Formación Jurídica (PUCP), 12.
- PEQUEÑO, Ivana, Sebastián Gadea, Marcelo Alborés, Luciana Chiavone, Carolina Fagúndez, Silvia Giménez y Ana Santa Cruz (2020). «Enseñanza y aprendizaje virtual en contexto de pandemia: Experiencias y vivencias de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología en el primer semestre del año 2020». *InterCambios: Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7 (2): 150-170. Disponible en <https://bit.ly/3hOHwoh>.
- PERILLA, Juan (2021). «Los centennials como un reto antiformalista para las facultades de Derecho». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8 (1): 11-28. DOI: [10.5354/0719-5885.2021.61529](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.61529).
- RAZO, Ana e Itzel Cabrero (2016). «El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes: Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en educación media superior en México». Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- RAPANTA, Chrysi, Luca Botturi, Peter Goodyear, Lourdes Guardia y Marguerite Koo-le (2020). «Online university. Teaching during and after the covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity». *Postdigital Science and Education*, 2: 923-945. DOI: [10.1007/s42438-020-00155-y](https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y).
- ROMERO, Lysette (2019). «“Mommy track” on steroids: How the pandemic is further detailing “moms of law”». *Journal of Legal Education*, 69 (3): 681-688. Disponible en <https://bit.ly/3Vwfo7o>.
- SAULA, Morenike (2020). «Crisis-indiced innovation in U.S. legal education». *Journal of Legal Education*, 69 (3): 689-698.
- SCHON, Donald (2020). «La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica». En Marcelo Pakman, *Construcciones de la experiencia humana* (pp. 14-21). Barcelona: Gedisa.
- STERN, Donnel (2021). *La infinidad de lo no dicho*. Lima: Gradiva.
- WEINBERGER, Lael (2021). «Keep distance education for law schools: Online education, the pandemic, and access to justice». *Loyola University Chicago Law Journal*, 53 (7): 210-232. Disponible en <https://bit.ly/3FWtJnA>.

ZEICHNER, Kenneth (1993). «El maestro como profesional reflexivo». *Cuadernos de Pedagogía*, 220: 44-49.

Sobre los autores

FERNANDO DEL MASTRO PUCCIO es profesor asociado, coordinador del Área de Ética y Responsabilidad Profesional y miembro del Consejo de Facultad de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Director de la Maestría en Derecho con mención en Política Jurisdiccional en la Escuela de Posgrado de la misma universidad. Magíster en Derecho (LL. M.) por Duke University (Estados Unidos) como becario Fulbright y magíster en Estudios Teóricos en Psicoanálisis por la PUCP. Actualmente es candidato a doctor en Estudios Interdisciplinarios en Psicoanálisis en la misma institución. En la Facultad de Derecho PUCP lideró la creación e implementación de la Oficina de Ética y Bienestar. Su correo electrónico es fdelmastro@pucp.pe.  <https://orcid.org/0000-0003-1599-7598>.

OSCAR SUMAR ALBUJAR es decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Científica del Sur, Perú. Adicionalmente, es *fellow* del Public Law and Policy Program de la University of California, Berkeley-School of Law. Su correo electrónico es osumar@cientifica.edu.pe.  <https://orcid.org/0000-0001-7658-9606>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)