

*VII Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en las Carreras Científico -Tecnológicas*

*Tucumán, 4,5 y 6 de noviembre 2020*

**El Método de la Configuración Topográfica y los Fundamentos para Pensar Espacios de Tutoría como Práctica Educativa desde la Dimensión de la Subjetivación**

Dra. Adriana M. Montequín  
Lic. Fanny Kaliman  
(FRBA- UTN)  
adrianamontequin@gmail.com

## **1. Introducción**

El trabajo reflexiona sobre algunos aspectos de una investigación que explora la posibilidad de generar ámbitos de apoyo a los estudiantes que atraviesan fases críticas en su relación con la carrera universitaria. En esas fases suele surgir la pregunta acerca del sentido y significado de hacer una carrera, y así se pone en cuestión algo sustantivo para el individuo y el mundo en el que se incluye.

Deseamos hallar nuevas estrategias para abordar cuestiones claves que afectan el desarrollo de la educación en la universidad y a sus protagonistas, tales como el fracaso, el estancamiento académico o la frustración<sup>1</sup>. Nos proponemos diseñar espacios que promuevan factores de potencia en los estudiantes, y con ese fin desde el año 2016 estamos realizando un trabajo de campo con estudiantes de diferentes carreras de Ingeniería de la FRBA-UTN.

En ese marco diseñamos el dispositivo Historia Configurada, Graficada y Reinterpretada (HGCR), cuyo núcleo central es el componente que denominamos *configuración topográfica en tres dimensiones (C3D)*, o *configuración espacio-sensorial*, que hemos instrumentado a lo largo de 15 encuentros con tres grupos de estudiantes en un ámbito que denominamos *laboratorios*. Nos referiremos particularmente a ese núcleo, con la intención de fundamentar su pertinencia como elemento de *un proceso educativo y de comunicación*, entendido en los términos de la filosofía de John Dewey, y guiados por otras definiciones del filósofo de la educación, Gert Biesta.

Como desarrollaremos más adelante, el espacio que exploramos tiene como objetivo último generar la posibilidad de un cambio en la situación presente vivida por el estudiante como estancamiento y confusión, y dar lugar a un mayor bienestar. Sostenemos que una vía para alcanzar este propósito es acceder a una *conciencia sistémica*. Se trata de la conciencia de la propia conexión con el entorno y con el otro; también de la conexión consigo mismo, en tanto individuo compuesto por partes que se articulan y afectan entre sí. Conjeturamos que en la autopercepción como sujetos separados y desconectados del medio y de sí mismos radica el principal obstáculo para resolver las situaciones de estancamiento frente al propio proyecto educativo que aqueja a muchos jóvenes. Por esta razón el objetivo específico del dispositivo HGCR y su núcleo central es educar al estudiante en el desarrollo de una mirada sistémica como primer paso para encaminarse hacia una solución.

---

<sup>1</sup> Sobre la magnitud de los problemas de desgranamiento y abandono, y sobre los factores sociodemográficos que inciden en ellos, entre los estudiantes de Ingeniería de la FRBA-UTN puede verse Montequín, A (2014), y Montequín, A (2015), Parte II, Capítulos 5 y 6.

Veremos, además, que existe una íntima vinculación entre este propósito y el método de configuración topográfica 3D, ya que la forma de esta práctica permite hacer presente la conexión viva de los sujetos entre sí y de ellos con el medio o sistema de pertenencia. Al mismo tiempo, el laboratorio genera el ámbito para que esa conexión se exprese, suceda y surja un impulso para un movimiento. En lo sustantivo nuestra forma de trabajo consiste en generar las condiciones que den lugar a un *proceso de comunicación* en los términos definidos por John Dewey como “un proceso de experiencia compartida hasta que [el significado] se convierte en un bien común” (1916, p.12). Inspirados en esta concepción, que Dewey toma para pensar el asunto de la educación, buscamos una alternativa a otros modos de abordar las cuestiones que nos interesan. Nos referimos, por ejemplo, a aquellos abordajes que, basados en diagnósticos y saberes preexistentes, se proponen proveer las herramientas propias del “oficio de estudiante”. Es frecuente que estos modelos se implementen en formatos que responden a una concepción de la comunicación como un intermediario mecánico para *transmitir* contenidos que tienen una existencia previa e independiente del contexto. Idea cuya pertinencia para la educación Dewey pone en cuestión (1958, p.169). No obstante, consideramos que estas diferencias antes que invalidar formas educativas pueden dar lugar a diálogos enriquecedores, y ser complementarias, si estamos dispuestos a reconocer diversas dimensiones de la educación que se dan simultáneamente y se encuentran interconectadas.

El trabajo mediante el dispositivo que exploramos aspira a producir un cambio en sus participantes, abriendo un proceso de transición que vaya de una actitud dispuesta a la *acción* (o reacción) frente a un hecho -un obstáculo académico, por ejemplo- a una *acción inteligente*. De este modo define Dewey, (1916, p.34) la respuesta que se da a algo sobre cuyo significado se tiene idea, o se conoce su lugar en un esquema de acción. A eso se dispone en definitiva el dispositivo, a incluir un síntoma personal (el estancamiento, por ejemplo) en un esquema o sistema mayor donde éste cobre un nuevo y más completo significado. En lo que respecta a los resultados esperados, nuestra actitud ante lo que genera el dispositivo se encuentra, como veremos, en sintonía con el *pragmatismo* de Dewey y su teoría de la comunicación. En efecto, de ésta subraya su carácter de condición humana y entonces asume que la comunicación es un proceso *frágil, abierto y arriesgado*, y en consecuencia *indeterminado e imprevisible*.

Las investigaciones precedentes y las observaciones surgidas del trabajo de campo, nos han permitido formular hipótesis que sostienen nuestra exploración de esta metodología de acompañamiento. Citamos a continuación las principales:

1. En su encuentro con la universidad tienen un rol significativo, el lugar en que se ubica el estudiante y su forma de relacionarse con los componentes de la escena educativa.<sup>2</sup>
2. El sujeto desconoce, al menos en cierto grado, esos aspectos significativos -lugar y relaciones- que condicionan su conducta presente. Este desconocimiento limita su capacidad de acción y en consecuencia su libertad.
3. Por la vía de la autoobservación y del autoconocimiento el sujeto accede a nuevos niveles de conciencia.
4. El acceso a la *consciencia sistémica* y la incorporación de una mirada sistémica hace posible cambiar la forma en que percibimos el propio lugar y la forma de relacionarnos.
5. La comprensión de la forma en que nos ubicamos y nos relacionamos, y el acceso a la posibilidad de cambiar esas formas, aumenta el grado de libertad del individuo, su nivel de bienestar y su capacidad para hacerse responsable de sus actos y decisiones.

## **2. Las dimensiones de la educación y el dispositivo de acompañamiento a estudiantes HGCR**

Todo proceso y práctica educativa tiende a operar en distintas dimensiones que se interrelacionan y pueden impactar unas en otras. El filósofo canadiense, Gert Biesta (2017) ha identificado estas tres: cualificación, socialización, y subjetivación, destacando que cada una trabaja un aspecto de la persona y a cada una corresponde un propósito. La cualificación tiene que ver con la adquisición de conocimientos y capacidades para hacer las cosas. La socialización se ocupa de la inserción de los recién llegados al orden establecido en las tradiciones existentes y en las formas de hacer y de ser, incluyendo culturas profesionales concretas. Tiene que ver con cómo llegamos a formar parte del orden establecido y obtenemos así una identidad.

Por su parte, la dimensión de la subjetivación se interesa por la subjetividad, esto es, por la condición de sujeto de quiénes educamos, tiene que ver con la manera en que la educación afecta a la persona. Mientras la socialización trata de la forma en que nos identificamos con el orden establecido, como afirma Biesta, la

---

<sup>2</sup> Sobre estos elementos de la escena educativa, que hemos denominado componentes “flexibles”, puede verse: Montequín, A. (2015), Parte III.

subjetivación tiene que ver con cómo podemos existir “fuera” de dicho orden, de un orden que nos precede, y gobierna los sistemas a los que pertenecemos. El modo particular en el que el individuo se experimenta a sí mismo por fuera de órdenes preexistentes (o poniéndolos en suspenso) está en relación con la emancipación y con la libertad del sujeto, y con la responsabilidad que viene con la libertad.

Si bien para muchos sólo las dos primeras son las legítimas y correctas dimensiones de las que ha de ocuparse la educación, Biesta sostiene que ésta también opera en la dimensión de la subjetivación. Por lo tanto, es necesario tomarla en cuenta y definir su propósito. Estas tres áreas no están separadas, y Biesta grafica su mutua influencia con la imagen de “un diagrama de Venn de tres zonas solapadas” (2017, p.151). Para él este solapamiento es fundamental porque indica oportunidades de sinergia, al tiempo que también puede ayudar a ver el potencial conflicto entre las distintas dimensiones que interactúan en una situación educativa.

De los conflictos potenciales asociados a ese solapamiento nos hemos ocupado particularmente en otro trabajo (Montequín, 2015)<sup>3</sup>. En esta presentación nos centraremos en las oportunidades de sinergia entre esas dimensiones, y del propósito del dispositivo que exploramos cuyo núcleo actúa fundamentalmente en la dimensión de la subjetivación. Es aceptado que la formación profesional de un estudiante, por ejemplo la Ingeniería, se despliega sustantivamente en las dimensiones de la cualificación y la socialización. En efecto, su foco está puesto en hacer entrar el mundo en los alumnos. A diferencia de ello, el problema educativo que nos ocupa, se refiere al modo en que los alumnos se relacionan con el mundo y a su posibilidad de producirse a sí mismo en ese encuentro con el mundo como un sujeto nuevo. Por esta razón, la dimensión en la que opera el dispositivo de acompañamiento HGCR es la de subjetivación, ya que se interesa por las circunstancias particulares que hacen al modo en que un estudiante se relaciona con ese mundo que preexiste a su decisión de insertarse en él.

El laboratorio, que podría dar origen a un instrumento para los programas de tutoría universitaria, crea un espacio para la *educación* en un ámbito de *formación*, en el sentido en que Dewey los distingue. En efecto en una situación de *formación* los estudiantes tienen una relación individual con las actividades orientadas al aprendizaje, y no se espera que compartan realmente el uso de sus acciones. A diferencia de ello, en una situación *educativa*, “cada uno participa realmente en una actividad común en la que tiene un interés en su realización al igual que los demás” (Dewey, 1916, p.16). La existencia de esta *participación* implica asumir que el aprendizaje que aquí está en juego no se logra por inculcación literal y mediante la transmisión directa y lineal entre el que tiene el saber y quien debe recibirlo. La metodología instrumentada en los laboratorios también pone en su centro la *participación* concebida en esos términos. Como se describe en el siguiente apartado, la experiencia de la *configuración*, es una *práctica social* que involucra a todo el grupo y tiene el efecto de hacer de un caso individual un asunto de todos.

En suma, el dispositivo que exploramos actúa en la dimensión de la subjetivación y su principal objetivo se orienta a resolver un malestar o destrabar una situación de estancamiento del estudiante en su carrera. Con ese fin se propone educar a los jóvenes en la percepción de una *conciencia sistémica*. En ese marco la investigación transita y busca respuestas para la siguiente pregunta: *¿Cómo llevar esta propuesta educativa a los jóvenes a fin de alcanzar los objetivos deseados?* Los instrumentos que integran el dispositivo HGCR son las formas que exploramos para responder a este interrogante.

### **3. El dispositivo de acompañamiento HGCR y La configuración topográfica 3D**

El HGCR en su conjunto integra diferentes instrumentos para obtener y analizar información. Ellos son: entrevistas individuales semiestructuradas que incluyen el armado de un genosociograma y un diagrama de la situación presente; laboratorios-taller centrados en las *configuraciones topográficas 3D*, con discusión grupal y coordinación participante. Los estudiantes en base a quienes llevamos a cabo el trabajo de campo fueron invitados libremente a participar en los laboratorios, y quienes finalmente se sumaron al proyecto lo hicieron mediante un proceso implícito de autoselección.

#### **3.1. La configuración topográfica 3D**

La metodología del laboratorio-taller coordina factores individuales (psicológicos) y sociales, que como sostiene Dewey (1895, p. 224)<sup>4</sup> son aspectos del sujeto que están relacionados orgánicamente ya que él es una intersección de ambos. Por lo tanto, en el trabajo con la *configuración topográfica* se pondrán en juego aspectos

---

<sup>3</sup> Montequín, A. (2015) *ibíd*, Cap. 7 y 8, y Conclusiones.

<sup>4</sup> Citado en Biesta, G. (2017) p. 47.

de su personalidad y otros más directamente relacionados con su inserción e interacciones sociales. Ésta es una práctica que busca identificar la posición del sujeto en una situación significativa de su biografía académica. Se desarrolla en dos planos articulados entre sí: 1) el de la escena relatada; y 2) el de otra escena menos visible, compuesta por marcas del sistema familiar y otros ámbitos de pertenencia significativos que el estudiante porta como información y modulan sus imágenes internas.

Una de las posibilidades que ofrece el trabajo mediante una configuración en el espacio es el hacer visible una imagen interna con la intención de observar las interrelaciones de los componentes de esa situación entendida como un sistema. Es también una estrategia para reducir la complejidad de los relatos y las argumentaciones que, no por tales, terminan de arrojar luz sobre la lógica de una situación.

En el laboratorio-taller, cada joven habla y configura en el espacio una imagen que evoque su relación con la carrera o algún tipo de situación problemática que, vinculada con ella, se le plantea en el presente. La configuración se hace ubicando en el espacio a personas que representan roles sustantivos de esa situación. Así, la actividad es co-producida entre el grupo de pares y los miembros del equipo de investigación. La dimensión topográfica y vivencial de este ejercicio, permite poner en escena tanto hechos y personas, como sentimientos, emociones y sensaciones asociadas a la cuestión configurada. A partir de la percepción corporal y los movimientos de los representantes se produce una “imagen-texto” que en cierto modo exterioriza la imagen subjetiva de quien ha elegido la configuración (protagonista).

Queda así delimitado un campo en el cual habrán de transcurrir las diversas dinámicas. Cuando se modifica la posición de alguno de ellos, el campo se reordena. La modificación por incorporación, exclusión, o variación de los componentes, afecta a todos los miembros. La configuración vuelve evidente las articulaciones entre personas y circunstancias que, al menos en parte, permanecían ocultas, y que sólo se mostraban bajo la forma de síntomas. Las puntuaciones y los reacomodamientos que tienen lugar durante el trabajo, llevan a una reelaboración del relato originario en el mismo momento en que éste es narrado. Las nuevas imágenes configuradas, aportan otras versiones de la historia vivida por el protagonista del ejercicio, y del proceso que subtienden aspectos sustantivos del problema.

La escena siempre termina en una nueva cartografía. Esta nueva imagen es en sí misma una intervención ya que puede abrir y poner en movimiento una situación percibida por el estudiante como de estancamiento. Al agregar nueva información a la imagen antes congelada, la intervención trastoca su primera percepción y agrietándola la vuelve fértil, dando el impulso para el siguiente paso. Como hemos narrado en otro trabajo, esto ocurrió en cada una de las configuraciones que se desarrollaron en los talleres<sup>5</sup>.

La configuración tiene el efecto de armar un campo que atraviesa las fronteras de lo imaginado hasta entonces, abre al observador a algo aún no conocido que aún no tiene palabra. A una imagen que era consciente se superpone otra que fluye como un río subterráneo en nuestra vida, pero que no siempre vemos, o a la que no prestamos atención. Pero está. Esa imagen se hace perceptible en una dimensión sensible, hecha de sentimientos, de sensaciones, del efecto, en suma, que las fuerzas de la vida tienen en nosotros. Pone ante nosotros una información que no estamos mirando, pero está y actúa. Su incorporación puede ser muy valiosa para comprender y destrabar una situación que constituía un atasco para el sujeto.

En rasgos generales podemos decir que la primera imagen de una configuración suele ser leída por el protagonista en las claves en las que solía interpretar sus problemáticas. Pero, la interacción de los componentes entre sí, y de éstos con los observadores externos despliega una dinámica propia que en cierto modo se autonomiza de ese inicio. El proceso de interpretaciones que se genera es abierto y trae nuevos significados. Ninguno de los que participan sabe de antemano adonde habrá de llevarlos esa secuencia ni tiene un juicio previo acerca del contenido que mostrará el resultado del ejercicio. No obstante, existen algunos criterios que guían el trabajo, el más relevante es el *sentido* que las sucesivas imágenes que observa van generando en el estudiante. Mediante un proceso complejo en el que no nos detendremos ahora, éstas producen en él un “efecto de verdad” que afianza el sentido nuevo que emerge.

Las imágenes sensoriales de una C3D, organizan un lenguaje cuyos significados son inteligibles para el grupo participante, ya que todos comparten la experiencia de ser estudiantes en la universidad y la circunstancia de confrontarse a la necesidad de incorporarse a ese nuevo medio, de adquirir nuevos saberes y de encontrarle un sentido a ese hacer. El proceso comunicativo del ejercicio introduce al joven en una práctica social que le ofrece

---

<sup>5</sup> Montequín, A, Kaliman, F. (2018).

un nuevo contexto para comprender una situación problemática en la carrera. Ese marco abre la posibilidad de resignificar su lugar en la situación y su forma de relacionarse con su entorno. Como diría Biesta (2017, p. 49), “si el significado sólo existe en las prácticas sociales, entonces sólo puede (re)presentarse en las prácticas sociales”.

El laboratorio es un espacio para desplegar la autoconciencia y la conciencia del otro. La forma y el desarrollo de los encuentros en un laboratorio suponen una actitud del grupo que investiga, que es la misma actitud a promover entre los estudiantes. Esta es, *la autoconciencia y la conciencia del otro* como ser humano con una propia forma de ser y de pensar el mundo y, portador de una historia particular. Las diferentes estrategias que componen el dispositivo HGCR tratan de crear oportunidades para el diálogo, que, como diría Meirieu, permitan indagar acerca de quiénes son los otros, y de ese modo pensar quiénes somos nosotros (2008, p.12).

Así lo relatan los estudiantes que participaron en las experiencias del laboratorio:

*“Los ejercicios por un lado me revelaron cosas que no sabía, y por otro lado confirmaron algunas que sí ya sabía”.* (David -estudiante de 4to. año-, 2018)

*“(…) lo que no sabía era que había más gente que estaba también en situaciones [difíciles]. No, en cuanto a cuáles son los círculos de cada uno o a las situaciones de cada uno, sino en cuanto a lo que sentían los otros, que [ví] era parecido a lo que yo sentía”.* (David, 2018)

*“[El trabajo con las C3D] te ayuda a descubrir todas esas cosas que influyen un poco también en tu manera de ser, más en tu vida, [te das cuenta] que las cosas que pasan fuera de la facultad también influyen un poco en la manera en cómo estudiás”.* (Christian, -estudiante de 2do. año- 2018)

*“Por ejemplo un compañero mío me dijo que veía en mí que no tenía [otros apoyos], veía que el soporte [para la carrera] era yo mismo”.* (Christian, 2018)

*“[El trabajo con las C3D] formalizó algunos pensamientos, y también trajo a la luz determinada información que me sirvió para decir ‘bueno, cómo replanteo esto o cómo lidio con esto en el día a día’. Porque quizás, la información te sirve para decir ‘Ah!, viene por este lado’, y lo importante después es ver qué puedes hacer vos para lidiar con eso en el día a día.”* (Gabriel -estudiante de 4to. /5to. año-, 2018)

#### **4. La educación de la subjetividad como un proceso de comunicación**

El laboratorio pone en marcha una interacción que involucra a diferentes sujetos en un marco de enseñanza y aprendizaje. En él los estudiantes interactúan con sus pares y, también, con personas que ocupan otros roles, como investigadores, o tutores y profesores –si se aplicara como dispositivo de acompañamiento institucionalizado-. Todos ellos se interesan por algo en común: cuestiones problemáticas relativas a la inserción en un ámbito educativo en el que se deben adquirir conocimientos. Sostenemos que esta interacción, al igual que toda iniciativa de tutoría, es un acto de comunicación y una instancia de educación, que opera en un campo de intersección con la dimensión de cualificación profesional, pudiendo constituir sinergias positivas para esta última.

En los términos en que la plantea Dewey, la educación entendida como un proceso de cambio sólo funciona a través de relaciones de comunicación, pero no en el sentido de *transmisión* de información de una mente a otra, sino como un proceso de interpretación, de interrupción y respuesta. De creación de significado que es abierto e indeterminado. En tal sentido, Dewey sostiene que “la comunicación debe entenderse como un proceso de experiencia compartida hasta que se convierte en un bien común” (1916, p.12). Del mismo modo concebimos el encuentro en un laboratorio y la vivencia de las configuraciones, que es una construcción conjunta a partir de las imágenes, sensaciones, movimientos y visiones de todos los que participan. Por lo tanto, es una experiencia compartida, cuyo centro es “*la cooperación* en una actividad en la que *hay compañeros*, y donde, la actividad de cada uno se *modifica y regula en colaboración*” (Dewey, 1958, p. 179).

En la experiencia del laboratorio los estudiantes establecen un diálogo entre pares que en cierto modo es *sin mediación*. El investigador no asume una autoridad que posea el saber de lo que les conviene frente a cada situación problemática. Todos se exponen a las imágenes, movimientos y sensaciones que surgen de las C3D y a las resonancias que en cada uno provoquen los relatos de sus compañeros. Las respuestas que cada estudiante encuentra a sus planteos surgen de ese diálogo y de su propia toma de conciencia. Las decisiones y acciones que le sigan son propiedad de cada estudiante y en consecuencia pueden volverse *responsables* de lo que este espacio ha hecho posible. En los mismos términos en que lo presenta Dewey (1958) lo que se pone en juego es un

proceso de comunicación que es *práctico, abierto, generativo y creativo*. Por eso, tiene un potencial para engendrar, producir e inventar una nueva mirada y una nueva forma de percibir la propia realidad.

El proceso de diálogo que abre el laboratorio es una forma educativa cuya particularidad es poner entre paréntesis la *solidez*, la *garantía* y la *predictibilidad* (que suele ir asociada a la idea de *transmisión*). En sintonía con los términos en que Biesta (2017) define el trabajo en la dimensión de la subjetivación, el laboratorio adscribe a esa forma educativa lenta y frágil, cuyos resultados no están definidos de antemano ni pueden asegurarse. No hay un resultado definido que esperar, ya que será aquel que surja del encuentro y el que el estudiante sea capaz de poner en acción.

Además, el espacio facilitado por el laboratorio es un recurso educativo que reúne algunos rasgos que Dewey considera claves para hacer posible la apropiación de un aprendizaje, que siempre implica un cambio. Se refiere a la *participación* de los estudiantes en un *entendimiento común*. Desde su perspectiva para que la participación produzca un entendimiento común -y realice el objetivo de la enseñanza- todos los involucrados deben ser conscientes del fin común al que se orienta el aprendizaje y estar interesados en él. Requiere *tener* un entorno social, que es más que *estar* junto a otros. Ello significa que las actividades propias están asociadas a las de otros. Como sostiene Dewey, éste es el tipo de participación capaz de modificar la disposición de las partes implicadas, y en consecuencia lograr el aprendizaje.

En un proceso educativo así entendido, las ideas y las emociones propias cambian como resultado de la participación, es decir *porque* se participa. Siguiendo la posición de Dewey (1916), para que la participación en una acción colectiva se convierta en un acto educativo y en consecuencia sea una actividad determinante para un cambio, debe responder a cierta calidad, a saber: 1) La actividad debe tener un fin común, 2) los participantes deben ser conscientes de ese fin común, y tener un interés real en ese fin, 3) y se requiere una actitud común: todos los partícipes deben tener algo en juego.

En el caso del método con el que trabajamos, cada estudiante pone en juego algo que es significativo para él. Se trata de su relación con su proyecto de carrera y la necesidad de resolver los problemas que ello le presenta. Conjeturamos que de allí ha surgido el impulso que llevó al joven a aceptar la invitación de sumarse al proyecto de investigación-acción.

El trabajo en un laboratorio cumple esas condiciones enunciadas por Dewey: por un lado, comprende prácticas en las que todos los estudiantes participan al involucrarse activamente en la configuración de cada compañero. Además, conocen y comparten un mismo propósito: el resolver un malestar o destrabar una situación de estancamiento con su carrera universitaria. Para ello, ponen en juego su interés individual, centrado en la necesidad de ir más allá del límite crítico en el que se encuentran en el momento presente.

Es de destacar que la configuración topográfica como *forma* educativa pone en acto el *contenido* que el dispositivo quiere comunicar al estudiante: la *mirada sistémica*. En efecto, al participar en ella el estudiante *tiene* un entorno social con el cual vive la experiencia de la "*conexión*". Se aprende la conexión conectándose. Ella es un aspecto central de la *conciencia sistémica* que el estudiante debería incorporar y aplicar en su práctica diaria. En efecto, tener conciencia sistémica implica saberse conectado y formando parte de un sistema, por lo tanto, es saber que toda acción propia, o de otro integrante, afecta el estado y la actividad de los demás. También, es conciencia de que en toda situación se ocupa un lugar. Mediante la C3D se experimenta que el propio lugar es multideterminado, pero a la vez es móvil y pasible de ser modificado.

El encuentro mediado por una *configuración* da lugar de un modo muy fácil y evidente al fenómeno de que un sujeto perciba algo del otro desde la perspectiva de éste, poniendo en suspenso por un momento el punto de vista del propio ego. Esta experiencia es en sí misma enriquecedora ya que amplía la capacidad de comprensión de quienes participan de ese hecho comunicativo. El resultado de esta práctica de cooperación eficaz es el logro de un *entendimiento común*, como así define Dewey al conocimiento compartido con el grupo, en tanto punto de llegada antes que una condición previa. (1916, p. 89). En efecto, al incorporarse al laboratorio el estudiante llega con una idea particular acerca de sus problemas con su carrera y del modo en que puede abordarlos. Cada visión personal suele ser diferente a la de los otros estudiantes, y casi siempre responde a un paradigma distinto al de los investigadores en su forma de concebir los problemas -forma justamente en la que proponen educar-. Será mediante el trabajo participativo que habrá de constituirse ese entendimiento común.

De todos modos, asumimos que el resultado siempre será abierto e impredecible. En tanto encuentro, la educación siempre implica un *riesgo*. El riesgo existe, afirma Biesta al referirse a palabras atribuidas a W. B. Yeats que recuerdan otras de Plinio el Viejo, porque la educación no consiste en llenar una vasija sino en encender una llama. Porque “la educación es un encuentro entre seres humanos. (...) La educación lidia siempre con materia viva, esto es, con seres humanos y no con objetos inanimados” (2017, p. 20). Y ello pone un límite y marca un camino al educador, quien no puede ver a los alumnos como objetos para ser moldeados sino como sujetos de acción y responsabilidad.

#### **4.1. La Configuración topográfica, un acontecimiento comunicativo que crea nuevos significados**

Una configuración topográfica –o espacio-sensorial- pone en marcha un proceso de comunicación mediante el cual se transforman gestos, imágenes, posiciones y movimiento en cosas con importancia y significado para el observador. La configuración pone en juego conductas portadoras de un significado, que se producen en forma cooperativa. Implican la participación de otros que dan soporte corporal a la imagen, y con su propio aparato perceptivo facilitan la comunicación en un proceso que es circular. El observador accede desde el exterior a una percepción que no obstante le es propia, y a la vez recibe información a partir de la percepción del otro. El significado producido tiene una particularidad: es abierto, flexible y dinámico, ya que el primero surgido de la imagen inicial contiene la potencia de generar nuevos significados. Así se alcanza el objetivo de conseguir un nuevo punto de vista desde el cual el sujeto se percibe a sí mismo y a su circunstancia, como efecto de un doble “cambio de perspectiva”, Por un lado, hay un sujeto A que se mira a sí mismo desde afuera de una escena que sin embargo le pertenece; y por otro, su lugar en esa escena es ocupado por un sujeto B, que hace visible información que pertenece al sujeto A.

Es este cambio de perspectiva el valor por excelencia que tiene la configuración. Por una parte, da acceso a información que antes no teníamos, y por otra, aporta la conciencia de que es posible cambiar de punto de vista.

Una observación sobre la actitud del investigador –que sería la de un potencial tutor-. Aquí se trata de dejar de lado un diagnóstico, en tanto saber previo que explicaría la causa de la situación problemática a resolver. En efecto, el investigador no sabe. Esa es la actitud que el modelo del laboratorio propone a los eventuales tutores en un trabajo de acompañamiento. En sintonía con los principios del pragmatismo, el significado a las cosas se establece a través de las consecuencias de la experiencia participativa en los encuentros. Los juicios son a posterioridad y se evita todo prejuicio.

Del mismo modo, la evaluación de los resultados del trabajo será por los efectos en los estudiantes. Como lo subraya, José González Montegudo en su análisis de la obra de John Dewey<sup>6</sup>, para la filosofía del pragmatismo, la verdad y la bondad del instrumento deben ser medidas de acuerdo con el éxito - la *utilidad*- que tengan en la práctica. Es decir, es la utilidad la base de la verdad o significado de las cosas.

## **5. Recapitulación y Conclusiones**

El dispositivo Historia Configurada, Graficada y Reinterpretada y su núcleo, la configuración topográfica, constituyen una instancia educativa concebida como un proceso de comunicación, y en tanto tal abre un proceso de diálogo como práctica social capaz de generar nuevos significados. El significado del mundo –incluido el sentido de hacer una carrera- no se encuentra en las cosas en sí, sino en las prácticas sociales en las que las cosas desempeñan su papel. El proyecto de hacer una carrera universitaria adquiere su primer significado en las prácticas sociales tramadas en el contexto familiar (intergeneracional) y en el intrageneracional del estudiante junto a otros pares. Sostenemos que la posibilidad de repensar ese sentido y tomar conciencia de la forma de afrontar los problemas también puede lograrse por la vía de una nueva práctica social.

Se trata de poner al estudiante en movimiento, involucrarlo en una situación en la que deba actuar y poner algo propio en juego para así desalentar una actitud pasiva o de mero recepción de saberes o consejos. La *configuración* es una práctica colectiva que genera un tipo particular de aprendizaje, que hace posible en el individuo una transformación de las ideas, las emociones y el entendimiento. El encuentro en el laboratorio habilita el trabajo con imágenes espaciales que exteriorizan una percepción interna, pero que a la vez se construye en forma colectiva. Resulta de esta práctica el surgimiento de una perspectiva común entre quienes atraviesan la experiencia. Como acto de comunicación abre la posibilidad de incorporar un nuevo saber. Nos referimos a la noción de conciencia o mirada sistémica, que permite verse y ver a los otros como sujetos integrados en un contexto que nos determina, y que a la vez determinamos.

---

<sup>6</sup> Puede verse Trilla, et al. (2001).

Al abrir un relato, una imagen, o una explicación que hasta entonces permanecía cerrada o congelada, fuera de todo cuestionamiento, la experiencia permite pensar aquello que no se podía pensar. Hemos tomado la idea de Dewey, sobre la comunicación como un proceso abierto y generativo en el que se hacen cosas juntos, para ponerla al servicio de educar en un modo particular de autopercepción y de mirar el mundo. Esta es la dimensión educativa de la subjetivación que ofrece un espacio para que el individuo reconozca sus posibilidades de existir en los órdenes que rigen las otras dimensiones de la educación, el lugar que ocupa y desea ocupar en ellas.

La filosofía de la comunicación del pragmatismo de Dewey, aporta una idea clave para una práctica de acompañamiento en procesos educativos enfocados en la dimensión de la subjetivación. Ésta idea es que el punto de partida es la participación, vale decir, hacer las cosas juntos. Una participación que para desplegar su potencial de cambio requiere que quienes la ejercen posean un interés y algo en juego. Por eso proponemos que los dispositivos de apoyo exploren formas que den lugar a ese tipo de participación, como una alternativa al modelo de la transmisión que supone el pasaje en línea recta de un contenido de un sujeto al otro. Y al mismo tiempo, sin dejar de tener presente que la comunicación, como condición humana, es un proceso frágil, abierto y arriesgado, es imprevisible.

Fundados en esta concepción de la comunicación asumimos que el dispositivo cuyo diseño exploramos implica un riesgo y resulta imprevisible ya que no es un intercambio mecánico en el cual alguien transfiere un saber cerrado y preciso, esperando un resultado predeterminado. No se trata de que los investigadores, ni eventuales tutores o profesores, u otros estudiantes más aventajados, transmitan a un grupo de estudiantes una fórmula preconcebida sobre cómo resolver cada situación problemática. Por eso hemos concebido el laboratorio como un espacio de creación de oportunidades para que algo suceda, sin definiciones a priori, ni jerarquías predefinidas entre los resultados esperados.

Sin embargo, este carácter impredecible no impide que contemos con algunos criterios para validar el proceso y el efecto de este dispositivo. En cuanto a su forma de implementación, el criterio de validez viene dado por la existencia de un fin común y la conciencia en cada participante un interés real en la experiencia. En cuanto al resultado, el trabajo vivenciado será considerado bueno en la medida en que de él surja un sentido válido para el sujeto que participa. Un sentido que no está previsto por quienes acompañan el proceso, pero que el individuo sabrá reconocer desde una dimensión cognitiva, emocional, o intuitiva, como un resultado que resuena y hace sentido en él. Como sostiene el filósofo del pragmatismo Ferdinand Schiller, la verdad es eso que "funciona"<sup>7</sup>, o como diría Charles Peirce "considere los efectos prácticos de los objetos de su concepción, ya que la concepción de esos efectos es la totalidad de su concepción del objeto". (Peirce, 1878).

Siguiendo estos enunciados, y ante la pregunta por la validez del método de apoyo centrado en la experiencia de las configuraciones topográfica, una respuesta posible es observar sus efectos en los estudiantes. Lo que sigue es continuar explorando el impacto del trabajo de este método en las situaciones críticas de los estudiantes, para reunir más evidencia empírica. Y, al mismo tiempo, poner a prueba el dispositivo HGCR y sus componentes educativos en su articulación real con espacios de tutoría ya existentes, a fin de explorar diálogos entre formas de apoyo complementarias y evaluar la potencialidad de su articulación. En suma, como diría Gert Biesta, seguir asumiendo "el bello riesgo de educar".

## Referencias

- Abel, R. (ed.), (1966). *Humanistic Pragmatism: The Philosophy of F.C.S. Schiller*. N.Y.: Free Press.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisible*. Madrid: SM.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. En J. A. Boydston (Ed.) *John Dewey, The middle Works, 1899-1924*. Volumen 9. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1958). *Experiencia y naturaleza*. Nueva York: Dover.
- Meirieu, P. (2008). *Le maître, serviteur public. Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques?* Conferencia impartida en la Escuela de Verano Rosa Sensat, Universidad de Barcelona, julio de 2008. [Disponible en: [https://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre\\_serviteur\\_public\\_version2.pdf](https://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre_serviteur_public_version2.pdf). (1/12/2019)]

---

<sup>7</sup> Ver el estudio de R. Abel (ed.) (1955) sobre la obra de Schiller.

- Montequín, A (2014), “*Perfiles que predominan en los alumnos con distintos niveles de logro durante el primer año de vida universitaria. El caso de los estudiantes de Ingeniería de la FRBA–UTN, cohorte 2011*”. IV Jornadas Nacionales - II Jornadas Latinoamericanas de investigadores en formación de educación. Facultad de Filosofía y Letras –IICE. UBA. 25 al 27 de noviembre, Buenos Aires.
- Montequín, A. (2015). *Encontrarse con la carrera universitaria. historia, tensiones y alternativas en la Universidad Tecnológica Nacional*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Torcuato Di Tella. Buenos Aires, Argentina.
- Montequín, A, Kaliman, F. (2018). *Historia configurada, graficada y reinterpretada. Ejes de un dispositivo de investigación-acción en situaciones de riesgo de abandono en los estudios universitarios*. VI Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas, IPECyT 2018, en Facultad de Ingeniería, UNICEN, Olavarría - mayo de 2018.
- Peirce, C. S. (1878). How to Make Our Ideas Clear. *Popular Science Monthly* 12: 286-302.
- Trilla, J., Cano, E., et al. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Grao.