

Avatares y resultados de un dispositivo para tutorías universitarias. Un espacio de hospitalidad que incluye la virtualidad

Avatars and results of a device for university tutorials. A hospitality space that includes virtuality

Presentación: 13/09/2022

Adriana Montequín; Universidad Tecnológica Nacional Regional Buenos Aires, Argentina
(adrianamontequin@gmail.com)

Fanny Kaliman; Universidad Tecnológica Nacional Regional Buenos Aires, Argentina
(fanny.kaliman@gmail.com)

Resumen

El trabajo analizó el proceso de investigación motivado por la pregunta sobre cómo intervenir para disminuir el fracaso, o la frustración de los estudiantes en riesgo de abandonar su carrera universitaria. Se tomó como caso de análisis grupos de estudiantes de la Facultad Regional Buenos Aires – Universidad Tecnológica Nacional, entre 2011 y 2018. La metodología aplicada se centró en entrevistas individuales y en talleres grupales con actividades basadas en la percepción de sensaciones y sentimientos del propio cuerpo y de los otros. Presentamos, además, el impacto de la pandemia y el aislamiento social en el diseño de la investigación. Entre los resultados, referimos: la estructura del dispositivo de acompañamiento a estudiantes; la identificación de indicadores en diferentes trayectorias; y los efectos del dispositivo en estudiantes que participaron de una experiencia piloto de tutoría. Por último, reflexionamos acerca de la viabilidad de su implementación en programas institucionales permanentes.

Palabras clave: tutoría universitaria; hospitalidad; entornos virtuales; dispositivos de apoyo

Abstract

The work analyzed the research process motivated by the question of how to intervene to reduce failure, or the frustration of students at risk of abandoning their university career. Groups of students from the Buenos Aires Regional Faculty - National Technological University, were taken as a case of analysis, between 2011 and 2018. The applied methodology focused on individual interviews and group workshops with activities based on the perception of sensations and feelings of the own body and of the others. We also present the impact of the pandemic and social isolation on research design. Among the results, we refer: the structure of the student support device; the identification of indicators in different trajectories; and the effects of the device on students who participated in a pilot tutoring experience. Finally, we reflect on the feasibility of its implementation in permanent institutional programs.

Keywords: university tutoring; hospitality; virtual environments; support devices

Introducción

El estudio que da marco al presente trabajo gira en torno a una pregunta: ¿Cómo intervenir, desde el ámbito institucional, para disminuir el fracaso académico, o la frustración de los estudiantes que no logran sus metas en la universidad? Ahora bien, el sentido que para nosotros tiene esta pregunta se comprende en el contexto de investigaciones precedentes abocadas al análisis de los factores asociados a esas problemáticas, y de un relevamiento de las acciones que las universidades implementan para asistir a los estudiantes en su proceso de inserción. En efecto, estos antecedentes mostraron dos cuestiones: en primer lugar, que los diagnósticos del problema se centran en factores propios del contexto socioeconómico de los ingresantes, en rasgos demográficos, o en déficits de la educación media. En segundo lugar, que las intervenciones comúnmente nucleadas en los programas de tutorías, tienden a compensar los déficits de orden cognitivo o a fortalecer los hábitos de estudio. A partir de la primera cuestión, decidimos explorar, como señalamos más adelante, otros factores centrados en el espectro de relaciones de los estudiantes. Por su parte, la segunda cuestión nos lleva a indagar metodologías de intervención alternativas a las ya transitadas, considerando la posibilidad de que puedan ser instrumentadas por la institución académica y procurando definir el perfil profesional de quienes se ocupen de estas problemáticas. Es sobre la segunda cuestión en la que habrá de centrarse esta comunicación.

La investigación descansa en el supuesto de que la institución académica, si bien no puede cambiar los condicionantes socioculturales del entorno de origen del estudiante, lo que sí puede hacer es fortalecer el campo de relaciones que habrán de sostenerlo en su nuevo ambiente, favoreciendo, así, su autoconfianza. Esta conjetura, se vincula con una doble hipótesis. En primer lugar, sostenemos que la eficacia de un instrumento de apoyo radica en que el estudiante tome conciencia de su esquema de relaciones de origen familiar, perciba su lugar en ese entramado, y pueda dar espacio a las emociones ligadas a su relación con la carrera. En segundo lugar, sostenemos que esos tres componentes se encuentran íntimamente entrelazados, y que la posibilidad de acceder a esa autoconciencia, en el marco de un intercambio con sus pares, es la condición básica para volverlo disponible al encuentro con su futuro estatus de estudiante universitario.

La ponencia describe algunos aspectos del proceso de investigación que derivó en el diseño de un dispositivo de acompañamiento, concebido como un componente capaz de articularse con otras acciones de tutoría. Nuestro objetivo, aquí, es describir las características y principales actividades de ese dispositivo, referir algunas nociones conceptuales en las que se basa, presentar los resultados parciales de las etapas del trabajo de campo que nos llevaron a dar forma al dispositivo, y los primeros resultados percibidos por los estudiantes que transitaron la experiencia de una tutoría piloto en la que se implementó el resultado de la investigación.

Desarrollo

1. Aspectos metodológicos

1.1. Un nuevo abordaje: de la correlación de factores a la exploración del proceso, una distinción crucial

Los trabajos preliminares en los que hemos analizado la población de estudiantes de la FRBA UTN y su posibilidad de acceder a la carrera y permanecer en ella con cierto grado de satisfacción, mostraron algunas de las características y factores

de contexto que inciden en todo el proceso¹. Entre aquellos, comprobamos una vez más el peso del capital cultural, cifrado en el nivel de educación del padre y de la madre. Así, el hecho de pertenecer a una familia con instrucción de nivel superior mejora la probabilidad de éxito en la universidad². Al mismo tiempo, comprobamos que tal desenlace es sólo eso, “una probabilidad”, no una causa suficiente. En un número relevante de casos esta predicción no se cumple, al tiempo que otros jóvenes de hogares con nivel de instrucción básica logran una buena *performance*.

Guiados por estas evidencias analizamos el fenómeno de la inserción con nuevos métodos y bases teóricas. Nos detuvimos en el proceso que tiene lugar en el encuentro del joven con la universidad y en la forma en que se relaciona con sus diferentes ámbitos de pertenencia significativa. Advertimos que las razones para ingresar, permanecer, o abandonar una carrera, se despliegan a través de un proceso, cuyo sentido no es transparente a la mirada del sujeto, y está siempre en construcción. Observamos que si bien la acción de hacer una carrera es protagonizada por un individuo, esta se sostiene en un complejo entramado de relaciones sociales. Aquí se gestan valores colectivos internalizados, tradiciones, afectos, a cuya luz se completa el significado de ese movimiento individual. Por eso, para comprender este proceso, no es suficiente basarnos en las razones que los propios estudiantes se dan para explicar sus trayectorias. Como investigadores nos propusimos trascender lo que se ve a simple vista. Buscamos indicadores que, más allá de los argumentos ya conocidos, nos permitieran realizar un diagnóstico y reconocer cuándo un estudiante se encuentra en riesgo de abandonar, y sin herramientas para hacer frente a las dificultades, y cuándo se encamina a insertarse en su nuevo ámbito y a apropiarse de su elección.

La instancia de diagnóstico. La estrategia para diagnosticar situaciones críticas de la relación del estudiante con su carrera consistió en identificar en cada caso la existencia de dos tipos de componentes, uno de los cuales sería susceptible de modificación. De este último tipo podrían surgir las pistas para idear una intervención que sorteara la situación de estancamiento.

Nos referimos a la distinción entre componentes: *rígidos* y *flexibles*. Llamamos componente *rígido* al hecho dado, a ese dato cuya existencia no depende del sujeto, y cambiarlo no está en su poder. Ejemplo de ello es el ya mencionado origen educativo y sociocultural del hogar del estudiante, o la circunstancia de que deba trabajar para auto sustentarse. Denominamos *flexible* al componente que es una opción entre otras posibles, bajo el supuesto de que en cada situación el sujeto expresa y pone en juego sólo una de ellas. El resto de las formas posibles se encuentra en potencia, y su manifestación depende en cierto modo de la elección individual o de circunstancias susceptibles de cambio. Es en este cambio, donde se sustentaría la posibilidad de sortear los obstáculos que impiden una solución al estancamiento.

Los aspectos identificados de carácter flexible son tres: la *ubicación* del individuo en una escena, la *mirada* del sujeto, y la *relación* con el otro. Sostenemos que este tipo de componentes no está determinado por los de naturaleza *rígida*, y como hemos dicho, son factibles de modificación. Entonces, en el encuentro con la universidad existen tres componentes flexibles:

- El lugar que el estudiante se asigna en el ambiente de aprendizaje.
- La forma en que se mira a sí mismo y a los otros.

¹ Ver Montequín, A. (2015). *Encontrarse con la carrera universitaria. Historia, tensiones y alternativas*. Tesis de Doctorado. Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, puede verse en el sitio <https://utn.academia.edu/AdrianaMontequin>.

² Ver Montequín (2020, pp. 71-73).

- El modo en que se relaciona con el otro y con los demás componentes del contexto educativo.

Otra parte del diagnóstico consistió en determinar las etapas del proceso de ingreso a la universidad y las diferentes dinámicas que se ponen en juego. El primer momento representa un *impasse* para la vida del estudiante, vale decir, una situación en la que el apoyo ambiental o el soporte interno se ha vuelto obsoleto, y el autoapoyo auténtico aún no se ha logrado. En un segundo momento, si se conquista la instancia de maduración, el individuo habrá superado con éxito el tránsito, el nuevo soporte ambiental se internaliza, y puede formar parte del autoapoyo. Así es como Fritz Perls (2008) analiza la transición desde el *impasse*. Tomando esta categoría, afirmamos que la etapa de inserción en la vida universitaria constituye un punto crítico en el proceso de crecimiento de un sujeto. También aquí se pone en juego una instancia de individuación, es decir de singularización y subjetivación. De cómo resulte el momento de *impasse* dependerá la posibilidad de individuarse, vale decir, no está todo dicho. Aquí la distinción entre elemento flexible y rígido es clave. Partimos de la hipótesis según la cual la identificación de estos elementos durante ese *impasse* es la clave para reconocer las áreas de intervención, y favorecer así el pasaje deseado.

Frente a la amenaza de un posible fracaso, y la consecuente frustración, puede resultar de vital importancia reconocer lo más rápido posible cuáles son los aspectos en los que el estudiante tiene un margen de acción. Así, por ejemplo, el joven que llega con una formación básica deficitaria del nivel secundario, no podrá en lo inmediato zanjar esa brecha de conocimientos (dato *rígido* o duro) que le exigen las asignaturas básicas de primer año de carrera. No obstante, lo que sí podrá reconocer es que esa brecha existe, podrá *mirarla*, incluirla en su *mirada* (componente flexible), en vez de ignorarla, enojarse con ella, o mirarse a sí mismo con desaprobación.

Nuestra segunda hipótesis sostiene que el proceso de individuación puede ser favorecido mediante la intervención en la forma del componente flexible. Y en ellas se fundamenta el dispositivo al que hace referencia esta ponencia.

La investigación en su etapa cualitativa mostró que los componentes flexibles (el lugar en el que se ubica el estudiante, su forma de mirar y el modo de relacionarse) inciden en su posibilidad de encontrarse con la carrera universitaria. Dicho brevemente, si esos componentes no actúan a favor del encuentro entre el estudiante y su ambiente universitario, su proceso de individuación se detiene, no logra hacerse uno con el nuevo medio ni mantener una diferenciación saludable. Así, el proceso de inserción queda en riesgo de fracasar.

Por ejemplo, si tomamos el modo de *mirarse*, advertimos que cuando el estudiante no mira con confianza sus propias capacidades, desconfía de su posibilidad de hacerse de recursos, su movimiento hacia la carrera es afectado, al limitar sus intercambios con su nuevo ambiente, y quedar desligado. El joven se cierra, y se mantiene enlazado a su ambiente de origen, permaneciendo así en el estadio previo al ingreso de la facultad. Otro punto crítico es la *forma de relacionarse* del estudiante. Por ejemplo, si sus vínculos con su núcleo familiar, en particular, con el padre, están en crisis hemos observado que la imagen de esa relación se proyecta en su nuevo ambiente. Al ser conflictiva interfiere en su capacidad de tomar de otros adultos, como por ejemplo de sus profesores, de ese modo el intercambio con el medio se empobrece y se limita. Se percibe que los problemas emocionales enraizados a esta forma de vínculos les impiden entrar en un contacto más franco con su presente. Una vez más, el proceso de individuación se obstaculiza. Expresado en términos dinámicos, decimos que cuando ese movimiento no se despliega, el sujeto se cierra cada vez más. El estudiante parece detenido en el tiempo y en el espacio. La falta de intercambios con el medio lo empobrece y lo debilita. En sus imágenes el futuro es borroso y en él no se proyecta la carrera. Por el contrario, cuando el estudiante permanece abierto al medio, se relaciona y mantiene intercambios, su proceso de individuación se

favorece, sostiene su lugar frente a la situación que lo desafía, ubicándose como protagonista de la escena educativa. Comienza una nueva etapa en su movimiento de individuación.

1.2. Del diagnóstico a la investigación–acción (2015-2018). Las configuraciones topográficas 3D: concepto y forma

Percepción y cambio

Para arribar a aquel diagnóstico, resultó muy operativo el concepto de *percepción*. Sostenemos que los componentes que clasificamos como *flexibles* son efecto de un modo de percibir, y que la percepción como acto de conocimiento es modificable. Como sostiene Bateson (1998) creamos lo que vemos, seleccionamos y remodelamos la realidad, le asignamos un sentido que depende del lugar de donde miramos y de la forma que nos relacionamos con los otros. Por eso mismo, Simondon (2012) afirma que esa modalidad de la relación viviente y activa del hombre con su mundo, no es una contemplación pasiva ni una mera recepción de información. En base a esto, al pensar el dispositivo que diseñamos, comprendimos que la tarea fundamental de quien acompaña el proceso de inserción, y promueve el gesto de hospitalidad, es preparar al estudiante, y crear un ambiente capaz de transformar su percepción cuando ella no favorece el encuentro con el nuevo medio. Facilitar así, el despliegue de las capacidades de conexión del estudiante consigo mismo y con el contexto significativo. Promover esa conexión es la tarea del tutor (o del equipo), según lo concebimos en el “módulo sistémico” que hemos diseñado.

Percepción y configuración 3D

La percepción está atravesada por una red de sensaciones y sentimientos. Así, la siguiente etapa de nuestra investigación se propuso conocer en mayor detalle las sensaciones y sentimientos del estudiante que atraviesa el proceso de estancamiento en su encuentro con la carrera. El método de la configuración 3D es una vía de acceso a ello. Este componente central del dispositivo, al que nos referimos más adelante, se orienta a poner en juego esta posibilidad de modificar la percepción tanto hacia el interior como del exterior del sujeto. En ese potencial se cifra la posibilidad de que el estudiante afronte situaciones originariamente pensadas como insalvables. Nuestro objetivo es desarrollar en el estudiante su capacidad de autoanálisis, acercarle herramientas de autogestión, y así facilitar su acción cotidiana en el entorno académico.

Entonces, la particularidad del dispositivo que proponemos es que pone su foco de intervención en la percepción y en la relación del estudiante con las cosas. Nos concentramos en su relación con los elementos de su situación educativa, en especial con los identificados como obstáculos, y como ya hemos dicho, en el modo en que estos son percibidos. Sostenemos que la relación y la percepción son la auténtica esfera de influencia del sujeto, donde reside su mayor poder de acción, y actúa la toma de conciencia. La autoconciencia es el sustento de una actitud responsable sobre los propios actos y decisiones, y la llave para un mayor bienestar del estudiante en la universidad. Esta es la clave de la solución que aporta el dispositivo Historia Configurada, Graficada y Reinterpretada (HCGR) y su núcleo, las configuraciones topográficas 3D. Ya hemos descrito en otro lugar ese dispositivo y su núcleo³. Recordamos aquí que este último es un derivado del método de *constelación sistémica*. Entendido como un “camino de conocimiento fenomenológico”, es un método para disponer y organizar una situación en el espacio. Por su intermedio es posible: a) representar los componentes esenciales de un contexto; b) acceder a hechos que inciden en el presente de la situación; c) hacer perceptible información inconsciente para el protagonista de la escena

³ Ver Montequín y Kaliman (2020, pp. 1-5) <https://docs.google.com/document/d/15THzfiitScnkJb0JHbrLnkPbnbsR-xxg/edit?usp=sharing&ouid=114025855697357029514&rtpof=true&sd=true>

configurada. En cuanto al dispositivo HCGR en su conjunto, sus propósitos son: 1) alojar al estudiante y sus circunstancias; 2) estimular el autoconocimiento; 3) favorecer su disponibilidad para el encuentro con la situación educativa (carrera-facultad)⁴.

Con base en el núcleo de la configuración topográfica 3D, a lo largo de cuatro años, entre 2015 y 2018 (y luego de la etapa de diagnóstico con estudiantes de cohortes anteriores), implementamos varios ciclos de talleres presenciales. Así fuimos explorando las posibles formas de uso, los límites, los alcances de este método, buscando la modalidad más adecuada para su aplicación en contextos institucionales educativos, tanto como herramienta de apoyo, cuanto de investigación para el trabajo de campo.

Las configuraciones en 3D así aplicadas nos permiten:

- Armar un espacio de trabajo grupal, donde el joven es escuchado y puede escucharse a sí mismo;
- Crear imágenes espaciales que oficien de espejos para el observador-estudiante, y de pantallas con información para el investigador.
- Suscitar sensaciones y sentimientos con potencia para remover visiones o explicaciones fijas de una situación problemática, que hasta el momento no aportaban soluciones.

2. Resultados

2.1. Los primeros aportes del trabajo de campo

En el trabajo de campo se abordaron problemas frecuentes de la relación del estudiante con su carrera, las que suelen expresarse bajo diversas formas: desmotivación, estancamiento, frustración, confusión, impotencia, desvalimiento y agotamiento.

La experiencia de los laboratorios mostró los aportes del dispositivo 3D, entre los que se destacan:

- Mayor claridad en el estudiante para identificar el lugar que ocupa en su matriz de relaciones significativas (entorno educativo, familia, pares) y en el que se ubica respecto de su proyecto personal.
- La adopción, por parte del estudiante, de una perspectiva creativa que le abre una nueva vía para la resolución de sus problemas.

Dado que la investigación tenía entre sus objetivos diseñar un dispositivo de apoyo, los resultados comprenden los diferentes ajustes que fuimos realizando a medida que se desplegaba el trabajo de campo. A continuación se refiere una síntesis de ellos.

2.2. Los ajustes en el trabajo de campo: de los encuentros presenciales a los talleres virtuales

Etapa años 2015-2018.

Luego del primer taller experimental de 2015, en la etapa que iniciamos en 2016 advertimos que antes de implementar el taller grupal era conveniente disponer de cierta información básica del estudiante, ya que esta se pondría en juego durante el desarrollo de la configuración 3D. Por esta razón se decidió realizar una entrevista individual a cada estudiante que luego participaría de los encuentros grupales.

⁴ Ver Montequín (2020, p. 174-180)

En lo que respecta a la configuración 3D aquí también fuimos introduciendo modificaciones. Los primeros talleres proponían dos tipos de ejercicios. Unos estaban ya preconfigurados en sus elementos y dinámicas; y otros partían de una situación singular de cada estudiante cuyas dinámicas y componentes no estaban fijados a priori. Estos últimos eran coordinados dejando fluir el devenir de las fuerzas que la configuración ponía en juego, y podían abrirse a un nivel muy profundo. Dado que ello excedía el propósito de una primera etapa de trabajo, diseñamos un nuevo ejercicio de tipo estructurado y controlamos el grado de profundidad al que debía llegarse. Pusimos el foco en las diversas identidades generacionales del estudiante que entran en juego en esta instancia de *impasse*, durante la cual su pertenencia se pone en tensión. Por ejemplo, la identidad construida en torno al origen familiar con las generaciones que lo precedieron, también la asociada a su relación con pares de su propia generación, y la más específica vinculada a su aspiración a ser uno más entre aquellos estudiantes que eligieron su misma carrera. Este ejercicio tenía entre otros, el objetivo de que el estudiante percibiera su modo de relacionarse con todos ellos, y llevar a un plano de mayor consciencia las tensiones o conflictos de lealtad que esa trama podría estar gestando.

La etapa del año 2020, el inicio de la virtualidad

A partir del año 2020, continuamos explorando la eficacia del dispositivo HCGR y de la configuración 3D en su capacidad para fortalecer y ampliar la percepción del estudiante en su relación con la carrera. La particularidad del período que se abrió a partir de marzo de ese año estuvo marcada por el contexto de la pandemia de COVID 19 y las consecuentes medidas de aislamiento social.

En el primer semestre del 2020 dimos inicio a un nuevo ciclo de talleres. En esta oportunidad introdujimos una novedad que consistió en que la convocatoria a los estudiantes voluntarios se hizo en el marco de una asignatura cuyos docentes a cargo cumplían, al mismo tiempo la función de tutores. La segunda novedad fue más significativa aún, dado que las acciones previstas para desarrollarse de modo presencial debieron ser rediseñadas para un formato virtual. Se mantuvieron los juegos de representación de roles pero esta vez, la figura que antes era espacial fue reemplazada por la que resultaba de la pantalla de la computadora. Esto implicó la pérdida de la visión en tres dimensiones, y la percepción de las distancias entre los representantes. Sin embargo, los cambios corporales y su percepción se mantuvieron, y los estudiantes tuvieron registros muy diferentes según el rol y el caso que se trabajara. Por lo tanto, pudimos conservar el cuerpo como una fuente de información, a lo que sumamos el recurso de las visualizaciones imaginarias que enriqueció los niveles de percepción.

A continuación, sintetizamos las principales actividades que se realizaron durante los talleres, a fin de adecuarlos al formato virtual, y en procura de sostener los aspectos creativos logrados en la experiencia presencial:

- 1) El primer ajuste que debíamos hacer se relacionaba con el hecho de que la versión online nos quitó las tres dimensiones y la continuidad corporal. Entonces decidimos que cada encuentro comenzara con una dinámica que llevara a tomar conciencia del propio cuerpo, sus sensaciones y sentimientos en el momento presente. Por ejemplo, el ejercicio centrado en la conciencia de la respiración guiado por un maestro de Aikido integrante del equipo, llevaba a hacer presente el cuerpo (más allá de que el encuentro fuera virtual). De este modo se promueve el tomar conciencia del propio volumen, es decir la existencia de sus tres dimensiones. Sostenemos que, si bien en los intercambios virtuales el cuerpo aparece ante el otro en forma plana, y la pantalla no registra sus sentimientos y emociones, al otro lado, el sujeto sigue habitando su cuerpo y percibiendo lo que de él surge. Nos basamos en la premisa de que al incluir las expresiones del cuerpo, nos volvemos más disponibles para el momento presente.

Este punto es crucial para nuestro modo de abordar el trabajo, y pudimos comprobar que la conciencia del propio cuerpo habilita no sólo la conexión con las propias emociones, sino también con las emociones y sentimientos de los compañeros que vemos del otro lado de la pantalla.

- 2) Siguiendo la tecnología del ritual, introdujimos trabajos de visualizaciones y posicionamientos en diferentes roles y lugares a fin de estimular sensaciones y sentimientos en los estudiantes, que consideramos representan información significativa sobre la situación presente con la carrera. Partimos de la idea de que la forma ritual produce efectos sobre quienes la practican, y en ese caso lo que nosotros buscábamos era hacer consciente para el individuo la información que surge a través de ellas.
- 3) Otra innovación fue la adecuación de la configuración espacial al modo virtual. La representación de roles en un mismo espacio fue reemplazada por la representación virtual, según la cual cada estudiante en su casa representaría un rol, y la situación configurada quedaría plasmada en la imagen conformada por la suma de todos los recuadros. Par nuestra sorpresa, los sentimientos y sensaciones surgieron de un modo similar a como sucedía en el trabajo presencial. En consecuencia, se pudo obtener información valiosa tanto para el estudiante que hacía su configuración, como para el equipo que conducía y observaba el trabajo.

La etapa del año 2021. Experiencia piloto de tutoría. Testimonios de los estudiantes

En lo que respecta a la experiencia del año 2021, el proyecto dio un paso significativo en cuanto a su propósito de transferir a la comunidad los conocimientos producidos. En efecto, mediante diversas gestiones de articulación, se logró que el dispositivo fuera incorporado a la oferta de los instrumentos de apoyo y tutoría ya en vigencia y a cargo de la Secretaría Académica de la Facultad.

En ese marco se invitó a tomar el “Módulo de Tutoría Sistémica” (basado en el dispositivo HCGR surgido del proyecto de investigación) a los 50 estudiantes que habían ingresado a UTN en el segundo semestre del año 2021. Con ese fin, relevamos una encuesta⁵ que fue respondida por 35 estudiantes, a quienes posteriormente entrevistamos en grupos de dos o tres estudiantes, y organismos cinco talleres, cuatro virtuales y uno presencial, en los que participaron 10 jóvenes. Lo inédito de esta experiencia, fue que se trataba de la primera vez que los participantes lo hacían en forma voluntaria siguiendo una necesidad personal, por fuera de nuestro proyecto de investigación.

La experiencia fue muy satisfactoria y las innovaciones practicadas durante el año anterior pudieron ser capitalizadas por el equipo de investigación y ofrecidas al nuevo grupo. Los beneficios en el corto plazo surgen de sus testimonios tomados a los propios estudiantes. A continuación, transcribimos algunas de sus expresiones relevadas durante la entrevista de cierre de dicho módulo.

Muchos destacaron lo innovador de las actividades y la impresión favorable que les produjo: “terminó siendo algo totalmente distinto” (Alejo, tutoría sistémica 2021); “nunca había visto actividades de ese tipo” (Alejo, tutoría sistémica 2021). Les resultó particularmente atractivo y sorprendente el trabajo corporal y los ejercicios de respiración coordinados por nuestro entrenador de arte marcial: “más que nada de las actividades de Edgar para relajarnos” (Joaquín, tutoría sistémica 2021) Todos valoraron muy positivamente la creación de este espacio para subrayar la importancia de sentirse acompañados y la posibilidad que ofrecía de hablar de su experiencia como estudiante con otros pares más allá de los aspectos cognitivos: “Me relajó un poco...(ver) que hay gente que también está pasando lo mismo que yo” (Martina, tutoría sistémica 2021).

⁵ Para ver al formulario de la encuesta referida, se informa el link de acceso: <https://forms.gle/2KCAWtSuCSY3TeX66>

También se refirieron a los aportes de los encuentros. Algunos destacaron el cambio de perspectiva y el incremento del grado de comprensión de su propia situación: “Ustedes mismos nos hacen dar cuenta de que nosotros somos los que hacen grandes los problemas” (Alejo, tutoría sistémica 2021); “Y esto es como que me aclaró un poco más qué quería hacer”, (Melody, tutoría sistémica 2021); “(el ejercicio permite percibir) en macro, lo vemos de otra manera” (Sergio, tutoría sistémica 2021). Las imágenes que proyectan las representaciones también son percibidas como información valiosa, como lo expresa uno de los estudiantes: “proyectar en otro el estudio, las ambiciones, (...), el amor al conocimiento (...) sentís que lo estás viendo” (Joaquín, tutoría sistémica 2021).

El trabajo corporal también fue percibido como un recurso: “percibir el cuerpo propio (...) te ayuda a mantener un control sobre una situación. (y) no se usa sólo para el ámbito universitario” (Nico, tutoría sistémica 2021). “(Desde que tuvimos los encuentros) es todo tranquilo, no me pongo nerviosa ni por los meet, ni por nada” (Melody, tutoría sistémica 2021).

Por último, frente a la posibilidad de que este módulo sistémico fuera una oferta permanente de la institución, los estudiantes fueron contundentes, ya que todos afirmaron que sería un aporte positivo y se mostraron entusiasmados de que otros estudiantes también vivieran la experiencia. Destacaron que el taller les dio el espacio para conectarse con otros compañeros facilitando situaciones de encuentro poco comunes en el marco habitual de la vida académica. Algunos por sí mismos no se permiten entrar en contacto, así lo señala uno de ellos: “sería mejor si estudio con otras personas, pero realmente no tengo esos contactos” (Nico, tutoría sistémica 2021).

Recomendaría participar de este espacio por sus aportes en el plano emocional refiriendo que les enseña a “llevar la carrera de una forma más tranquila o más amena” (Lola, tutoría sistémica 2021). Y esto les da mayor seguridad y confianza en su elección. Por último, queremos destacar dos imágenes que hablan de la naturaleza de la experiencia que les brindamos: el carácter innovador de sus contenidos, “no tiene que ver tanto con lo que es alguna materia en particular” (Sergio, tutoría sistémica 2021); y su tono particular ligado a la “ternura” en el sentido en que lo mencionaba Fernando Ulloa, a la hospitalidad blanda, a la familiaridad. Sensaciones estas que surgen por contraste cuando uno de los estudiantes dice que el espacio le permite desmontar “esta idea rara de que la facultad es algo duro o algo raro” (Sergio, tutoría sistémica 2021).

3. Conclusiones

Retomando las preguntas que fueron atravesando nuestra investigación, en la referida a cómo intervenir para acompañar al estudiante universitario, en base a la experiencia relatada consideramos que:

- 1) El equipo que se aspire a dar hospitalidad debe ser interdisciplinario. Integrando, así, a docentes que sean referentes de las asignaturas de la carrera, junto con profesionales de las ciencias humanas, artísticas, y otros especializados en el trabajo corporal, en técnicas de meditación o afines.
- 2) El dispositivo centrado en la configuración topográfica 3D es aplicable en contextos que requieran la modalidad virtual, ya mantiene su capacidad observada para contextos presenciales. Tiene el potencial de aportar recursos a los estudiantes de ingreso reciente, como también a los que se encuentran en situaciones críticas.
- 3) La experiencia fue muy bien recibida por los ingresantes. Lo que nos lleva a pensar que, más allá de su posible impacto a mediano plazo, el dispositivo tiene la potencia de generar bienestar en momentos especialmente significativos, y ayuda a los jóvenes a sostener las tensiones de momentos críticos.
- 4) Resaltamos el valor específico de este instrumento que, por su naturaleza, no compite con las áreas centradas en la transmisión de contenidos, sino que por el contrario las complementa. En efecto, su sentido es abonar el terreno en el cual

los conocimientos habrán de sembrarse. Esto se logra desarrollando capacidades en los estudiantes para afrontar los obstáculos, y hacer posible su encuentro con el nuevo medio. Un instrumento clave para ello radica en la consideración del cuerpo como fuente de información significativa, en el reconocimiento de las propias emociones, y en aprender a gestionarlas.

- 5) La inclusión referida en el punto anterior resulta sustantiva para el desarrollo de las habilidades blandas (trabajo en equipo, liderazgo, autoconocimiento, autoconfianza, etc.) que serán de utilidad tanto para el ejercicio del oficio de estudiante como para el futuro desempeño profesional, y hoy forman parte de las competencias necesarias para el perfil profesional del egresado.

En cuanto al interrogante que planteábamos referido al rol que debería desempeñar la institución universitaria frente a las situaciones que han sido objeto de esta investigación, señalamos:

- 6) Nuestra experiencia pone en evidencia una tensión difícil de resolver. Por un lado, comprobamos que el dispositivo lleva bienestar a los estudiantes, por lo cual consideramos que la intervención institucional sería deseable. Por otro lado, sin embargo, sabemos que las cifras de estancamiento y abandono son crónicas, es decir estructurales, como también lo son las restricciones presupuestarias para asignar recursos a acciones que contrarresten esta tendencia. Así, la implementación de este tipo de dispositivos requeriría de una decisión política institucional firme y sostenida que se propusiera hacer frente a esta inercia, decisión que en los hechos no se aprecia desde hace mucho tiempo. La cronicidad de los déficits expresados por las cifras aludidas –deserción y falta de presupuesto- nos lleva a esta conclusión.
- 7) No obstante, si existiera la posibilidad de asumir acciones de apoyo como las que proponemos, frente a la pregunta sobre cuál sería el momento más efectivo para instrumentar un dispositivo de esta naturaleza, decimos, por un lado que cada etapa de la carrera tiene sus necesidades específicas, y que el dispositivo podría acompañar a todas ellas. Por lo tanto, en teoría no hay una etapa ideal de la carrera del estudiante para su aplicación, pero en la práctica la conveniencia dependerá de los objetivos y las restricciones institucionales. Por ejemplo, en un marco de crisis presupuestarias que convive con bajas tasas de graduación, podría resultar pertinente que los esfuerzos institucionales se concentraran en el apoyo a los estudiantes que presentan estancamiento en el tramo final de la carrera.

Referencias

- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Ed. Lohlé-Lumen.
- Perls, F. (2008). *Sueños y existencia. Terapia Gestáltica*. Ed. Cuatro Vientos.
- Montequín, A. (2015). *Encontrarse con la carrera universitaria. Historia, tensiones y alternativas*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires. <https://utn.academia.edu/AdrianaMontequin>.
- Montequín, A. (2020). *Aprender a educar sin agotarse. Abordajes desde la Pedagogía Sistémica*. Ed. Fundación La Hendija.
- Montequín, A. y Kaliman, F. (2020). *El Método de la Configuración Topográfica y los Fundamentos para Pensar Espacios de Tutoría como Práctica Educativa desde la Dimensión de la Subjetivación*. VII Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en las Carreras Científico-Tecnológicas, Tucumán, Argentina, 4 al 6 de noviembre 2020.
- Simondon, G. (2012). *Curso sobre la percepción*. Ed. Cactus.

