

Título: Los inicios de la formación universitaria: un tiempo de presencia, hospitalidad y encuentros

Virginia Fachinetti Lembo, Mabela Ruiz Barbot
Universidad de la República, Uruguay
viloga21@gmail.com; mabela.ruiz@gmail.com

Resumen

La invitación de esta presentación es pensar los inicios de la formación en las carreras universitarias desde el lugar docente. Un docente que como expresan Gallardo & Reyes (2010) es “el rostro visible” (p.79) de la universidad y por ello tiene en sus manos el potencial de abrir las puertas del mundo universitario al estudiante. El inicio es para el estudiante el encuentro con lo novedoso y por ello un tiempo de nacimiento al decir de Arendt (1996), un tiempo de comprensión de nuevas lógicas institucionales, culturales, disciplinares y profesionales. Es además un tiempo de re-nacimiento para el docente. Recibir y reconocer al nuevo estudiante, hospedarlo para contribuir a su permanencia y pertenencia son parte de lo que involucra la práctica docente en este tiempo curricular. La enseñanza en los inicios, de esta manera, es comprendida como el encuentro subjetivo entre docentes y estudiantes convocados por el estudio, así como la construcción de presencia y la cualidad de hospitalidad. Enseñar en los inicios implica encuentros, presencia y hospitalidad. La presencia, el encuentro de subjetividades, de saberes, de construcción de lo común y de hospitalidad conforman el aula universitaria de los inicios; independientemente del espacio o el territorio en que se da la formación (físico, virtual). Desde un abordaje cualitativo y con enfoque cuasi-etnográfico fue posible comprender e identificar en las observaciones de aulas y entrevistas con docentes de la Facultad de Medicina y Psicología de la Udelar estas tres dimensiones. Se devela una enseñanza universitaria construyendo formas de lo escolar en los inicios, con mirada en la presencia de sujetos y saberes.

Palabras claves :Universidad, enseñanza, inicios en la formación

Introducción

Este trabajo se realiza a partir de la producción académica que se construye en el marco de la tesis para obtener el título de doctora en educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Udelar. En el mismo, se busca comprender los sentidos que los docentes que trabajan en los inicios de la formación le dan a su enseñanza, atendiendo las características que presentan hoy este primer tramo curricular. Se entiende que este abordaje puede aportar, desde una mirada, la del docente a la complejidad presente hoy en los inicios. La Universidad de la República (Udelar) en las últimas décadas ha venido implementando cambios en su propuesta político pedagógica para la mejora de la calidad de la enseñanza con el fin de alcanzar una formación adecuada al contexto actual.

Una de sus políticas centrales es la promoción del acceso, la permanencia y la culminación de los estudios universitarios. La democratización de la enseñanza como propuesta política universitaria establece entre sus principios la defensa de la igualdad de acceso a la educación universitaria de todos los ciudadanos, lo que ha implicado la renovación de la población estudiantil que ingresa. En particular, es de relevancia co-construir o promover la construcción del sentido de pertenencia de los estudiantes en la Udelar ya que es desde allí que sería posible pensar en la continuidad formativa de los estudiantes. En tanto se sienten parte pueden ser parte. La ampliación de la matrícula de ingreso ha significado la presencia de población heterogénea con diversos intereses y expectativas. El crecimiento sostenido de la matrícula estudiantil posiciona a la Udelar en un escenario de masificación y heterogeneidad. El ingreso de estudiantes que antes no accedían a la universidad como aquellos que son primera generación de acceso a la formación universitaria en su familia (54%); la feminización de la matrícula (64%); inmigrantes producto de los movimientos migratorios por situaciones sociales y económicas y el proceso de descentralización universitaria configuran un nuevo contexto de enseñanza. El último censo universitarios (2012) visibiliza que el 58,5% de los estudiantes son de Montevideo, el 38,6% del interior y el 2,9% del exterior pero si se considera la franja etaria entre 18 a 24 años los porcentajes se invierten en el caso de Montevideo (38,4%) e interior (59,4%), manteniéndose casi igual el porcentaje de estudiantes extranjeros (2,2%). Este último dato presenta que es mayor el ingreso de jóvenes del interior que de Montevideo. Por otra parte, el 75,6% de los estudiantes universitarios son económicamente activos. Otro dato interesante a considerar es el clima educativo del hogar de

origen ya que encontramos que el 37% provienen de un clima educativo alto, el 32% es medio y el 29% es bajo; lo cual expresa la heterogeneidad de los perfiles socio educativos pero con homogeneidad en su presencia en la Udelar. El crecimiento sostenido de la matrícula estudiantil posiciona a la Udelar en un escenario de masificación y heterogeneidad. El concepto de masificación al decir de Saniz, L. (2007) puede entenderse como la presencia de población numerosa, refiriendo a una perspectiva cuantitativa o desde otro foco como “enseñanza democrática” (2007:66) en tanto busca posicionar a los ciudadanos-estudiantes con las mismas oportunidades de acceso y de aprobación independientemente de su origen social. La masificación se identifica como una dificultad a ser abordada por la institución universitaria, por sus docentes y por los propios estudiantes que ingresan, visualizada como una de las consecuencias de dicha dificultad los niveles de desafiliación significativos, principalmente para los cursos de primer año de las carreras universitarias (Diconca et al, 2011).

Carbajal y Maceiras (2003) comprenden la masificación como una cualidad vincular caracterizada por “el anonimato, la serialidad, la ausencia de compromiso, la falta de personalización en el encuentro que atentan directamente contra la posibilidad de compromiso en el aprendizaje” (2003:192). Esta perspectiva aborda la masificación desde la experiencia del estudiante y lo que se produce en la relación pedagógica en el momento de ingreso a la universidad. El estudiante que ingresa y vive la experiencia de masificación intenta comprender e integrarse a la organización universitaria, en principio desde lugares como el anonimato. Dubet (2005) dirá en el lugar de “estudiante masa”, estableciendo relaciones sociales y culturales atravesadas por la heterogeneidad. Por otra parte, contemplando los inicios de la formación se impone pensar al estudiante, como extranjero. Extranjero en tanto sujeto que está ingresando, está llegando a una institución que desconoce y que lo enfrenta a nuevos saberes y nuevas lógicas de funcionamiento (académicas, administrativas, etc). Ello le implica conocer y comprender la institución y sus lógicas para hospedarse. Ante esto, el docente como sujeto que los recibe y a la vez como parte de la institución parece tener un lugar significativo para acompañar el ingreso y su pertenencia. Junto a las características socioculturales y económicas ya descriptas, diversas investigaciones traen a un estudiante como sujeto en construcción y con sentimientos y emociones específicas de esta etapa.

Johnston (2013) plantea que los estudiantes que ingresan se enfrentan con cambios: sociales, personales, culturales, académicos. Por otra parte, Ruiz Barbot, et al (2016) desarrollan a partir de las “voces” de los estudiantes las figuras docentes que ellos esperan encontrar en las

aulas. Docentes que se acerquen desde su saber y su experiencia; que los escuchen, que habiliten el diálogo, que los provoquen, que los encanten y que lo reconozcan...que los reconozcan como sujetos con voz propia, con saberes experienciales de la vida educativa anterior e inquietudes, así como en su situación de clase, en el acceso desigual a la riqueza y a la cultura. Para los estudiantes formarse es ser reconocidos a partir de lograr la pérdida del anonimato desde el reconocimiento de jóvenes según el género, la clase social y cultural, de sus saberes y a su vez formarse es en compañía de otro que lo vea, lo escuche en sus diferencias.

De esta forma, en un contexto universitario con cambios; con nuevos y viejos estudiantes, con nuevas expectativas, con sentimientos y demandas nuevas y conocidas interpela a pensar que siente y piensa el docente. Un docente que también vive esos cambios, cambios que le deberían provocar interrogantes, cuestionamientos, incertidumbres para llevarlo a producir sus propios cambios; en las formas de enseñar y en su ser docente. Cambios que, a su vez, se suman a lo que la propia pandemia provocó.

Así, el docente como primer interlocutor para el estudiante es un actor relevante en los inicios para acoger al estudiante. Desde sus prácticas de enseñanza puede favorecer la pertenencia a la institución y la disciplina, lo que significa que el estudiante comprenda la lógica universitaria y disciplinar. Ante este planteo y el desconocimiento acerca de qué piensa, siente y hace el docente parece pertinente dar voz para conocer y comprender al sujeto desconocido que es el docente. En particular el docente de los inicios de la formación en la Universidad. Por tanto, el interés es comprender que narra y hace el docente de los inicios para poder construir conocimiento que contribuya a la enseñanza en los inicios de la carrera universitaria. Para abordar esta problemática, se apunta a comprender los sentidos que los docentes de la Universidad de la República les dan a su enseñanza en condiciones de masividad, en los inicios de las carreras de grado para construir pertenencia a la institución universitaria, a la disciplina y la profesión. En este documento se comparte la conceptualización construida de la singularidad de la enseñanza en los inicios. Conceptualización que considera el encuentro intersubjetivo, la presencia y la hospitalidad, tres ideas que aportan a comprender este tiempo curricular. A su vez se comparten algunas notas de lo identificado en el trabajo de campo que develan presencia, encuentro y hospitalidad a partir de lo observado en las aulas y en los relatos de los docentes.

Metodología

Es un estudio de carácter cualitativo, desde el enfoque cuasi etnográfico (Silva, Burgos;2011) para orientar la reflexión teórica; entendiendo que desde dicho enfoque es posible dar significado y comprender los sentidos que los docentes le asignan a la enseñanza en los inicios de la formación a partir de sus relatos y prácticas.

Trabajar desde lo cuasi etnográfico se decidió a partir de las alteraciones que provocó la instalación de la pandemia ya que la misma, si bien permitió abordar el problema, manteniendo sus objetivos y preguntas, implicó considerar las singularidades de una enseñanza presencial física y una presencial virtual. Al instalarse la pandemia, la enseñanza pasó a virtualidad plena, por lo que finalmente se realizó un trabajo de campo con presencia física y otro, durante la pandemia que fue en la virtualidad. Por ello, las formas de implementar las observaciones y las entrevistas tomaron sus propias características a partir de realizarse en espacios y tiempos diferentes como son la presencialidad física y la virtual. Se seleccionaron dos Servicios de la macro Área Salud de la Udelar por considerar que la misma tiene como singularidad que sus formaciones son principalmente orientadas a lo profesional. Lo profesional en salud necesariamente involucra a un “otro” (paciente, comunidad, etc.) y por tanto pensar en la formación a partir del encuentro con otro, con la alteridad y sus formas de relacionarse intersubjetivamente fue necesario considerarlo también en los inicios de la formación en tanto contacta al estudiante con su futuro hacer profesional. A su vez, los criterios de selección de estos servicios respondieron, en primer lugar, a que ambos son los que presentan mayor matriculación y una marcada situación de masividad en los inicios. Por otra parte, son servicios del área que presentan una singularidad en lo que hace a su historia en la Universidad. La psicología como formación independiente, autónoma de otros servicios comienza en 1987 con la creación del Instituto de Psicología de la Universidad de la República, asimilado a Facultad y en 1994 como Facultad. Por su parte la FM es fundada en 1875; lo que implica más de 100 años de diferencia en la formación de estudiantes pero que en la actualidad presentan condiciones similares de estudiante de ingreso (FP 2256 y FM 2243 en el 2020) MEC,2020. En cada Servicio se seleccionaron Unidades Curriculares de los inicios que sus contenidos abordarán aspectos de la disciplina, de la institución y de la profesión. Así, se observaron en total seis aulas correspondientes a seis UC (tres de cada Servicio) y se realizaron entrevistas en profundidad a seis docentes.

A partir de la definición de las unidades curriculares de inicio de la Facultad de Psicología

(FP) y la Facultad de Medicina (FM) se seleccionaron las aulas con docentes con diversas características. En ambos casos se seleccionaron docentes con diferente grado, sexo, formación y antigüedad en la docencia.

La enseñanza en los inicios: encuentro intersubjetivo, presencia y hospitalidad...tres dimensiones posibles para pensarla.

La enseñanza es entendida como una actividad intencional que se desarrolla en un contexto social e institucional y que es históricamente determinada (Edelstein, 2002). El docente al pensar su hacer debería considerar la articulación entre su saber disciplinar con la realidad social y sin duda institucional; además de portar su propia historia formativa y de vida. Así, pensar la enseñanza implica contemplar la multidimensionalidad; sabiendo que siempre será situada (Edelstein, 2015) y por tanto cuando el docente circula en espacios de enseñanza dialoga con la complejidad que la misma encierra. Quijano (2014) tomando a Litwin conceptualiza las prácticas de enseñanza como prácticas sociales e históricas que reflejan la perspectiva personal del docente sobre el acto de enseñar y agrega que éste realiza un recorte del campo de conocimiento y desarrolla estrategias que tienen que ver con su historia de vida, profesional y de su propia perspectiva

Como dice Mancovsky (2017) los docentes transmiten su vínculo con el saber, el modo de enseñar habla de su forma de ser y de su ser con el saber. Ello inevitablemente transmite formas de aprender.

La enseñanza como encuentro intersubjetivo

La enseñanza se produce a partir de la interacción entre sujetos (estudiantes, docentes). Es una relación mediada por saberes y cuyo objetivo es la circulación y producción de saberes, de sujetos. En tanto proceso formativo se producen transformaciones en los sujetos que intervienen, o eso es lo esperado, a partir de un proceso de desarrollo personal. Zabalza, M. (2007) plantea que en los procesos formativos hay una intencionalidad de "...influir directa o indirectamente en las personas, en lo que refiere al proceso de construirse a sí mismo" (2007:40). Se plantea desde el proceso de formación del estudiante, pero desde concepciones donde la formación se produce en el encuentro entre sujetos que son mutuamente afectados por lo que sienten y viven; produciéndose afectaciones por la presencia y perturbación del

“otro” (Blanchard:1998; Skliar:(2007). La transformación es tanto de estudiantes como docentes. Se produce así una experiencia de encuentro de subjetividades y saberes que transforma. En los inicios de la formación, el encuentro con el “otro” docente que le presenta, le orienta sobre la materia y la institución es fundamental, más de allá de los diversos territorios donde se desarrolle el aula y “lo común” que convoca su presencia, Es decir puede ser en un espacio físico o virtual pero la presencia desde el encuentro con otro sujeto que habilita, favorece procesos mediado por el saber que permite reconocer y conocer la institución, la disciplina, la profesión para favorecer el ingreso y fortalecer la pertenencia y más en Servicios del Área Salud. Desde esta perspectiva, se entiende al docente atento a los estudiantes, a promover su desarrollo personal (el académico, profesional y como sujeto), a facilitar su pertenencia desde una cualidad de hospitalidad que promueva la formación y provocando la presencia; considerando no solo el saber disciplinar a transmitir sino también aspectos pedagógicos, de comunicación y de acogida.

Pensar el encuentro, la relación pedagógica que se produce entre docente y estudiante, así como sus formas, me invita a presentar dos autores que piensan este tema desde miradas diferentes pero que confluyen.

Jackson (2002) plantea como un aspecto estratégico de la enseñanza el invitar al estudiante a ser parte del proceso, provocar su participación, escuchar su saber y su no saber. Posicionarse en una actitud abierta y receptiva desde la comprensión y la simpatía. Crear “atmósfera de aula” (Jackson; 2002:86), crear relaciones de respeto y confianza es contemplar que en la enseñanza se produce un encuentro entre humanos y por tanto los iguala y a su vez los diferencia desde los saberes que tiene el docente y el estudiante.

Zabalza (2009) trae la enseñanza desde el lugar de la compañía, de la orientación para el aprendizaje porque más allá de la autonomía que se busca en estudiantes universitarios es necesario estar...acompañar para la construcción de ese lugar, para la comprensión de la vida universitaria y así lograr la pertenencia.

De la hospitalidad en la enseñanza

Porta,L; Flores,G: (2017) plantean la hospitalidad como una dimensión ética constitutiva de las prácticas de enseñanza, en tanto en ellas se concreta un encuentro entre seres humanos y saberes. Un encuentro que refiere a relaciones interpersonales donde se producen transformaciones en quienes lo constituyen ya que hay una mutua afectación. A su vez

plantean que la cualidad hospitalaria comprende posturas de receptividad, disponibilidad, empatía, paciencia y confianza.

Disponibilidad y receptividad a escuchar, ver y responder al estudiante; hacerlo parte y reconocer su saber y no saber, así como reconocer el saber y no saber de si mismo

La empatía para Carnap (1990) citado por Porta y Flores(2017) es "... un hacer, no un conocer; más precisamente, es un hacer que produce un sentimiento con el otro y por eso puede conducir a otra actitud práctica, y como consecuencia de ello a una manera diferente de actuar hacia el exterior. "(Carnap, 1990, p. 38).

Paciencia y confianza como posibilidad de reconocer al otro estudiante, "hacerle lugar", dar tiempo para comprender y generar un espacio de credibilidad, de respeto que permita al estudiante sentirse invitado a construir conocimiento, a construirse como sujeto académico, profesional.

Rodríguez, C; Silva, D (2017) también hablarán de paciencia, de confianza y además de presencia como dimensiones que constituyen y construyen la práctica socioeducativa de los adolescentes.

La presencia como lo que hace al encuentro humano para que acontezca lo educativo. La acción educativa supone la oferta de lazo y experiencia subjetivante...la subjetivación alude a ese proceso a través del cual advenimos como sujetos...vivir con otros que nos afectan y precisamente por eso nos transforma. (2017:66)

Dimensiones de la hospitalidad que permiten construir una práctica de enseñanza donde el encuentro con el otro, la alteridad, el extranjero de los inicios pueda ser reconocido y hacerlo parte y así pertenecer, formar parte de la vida universitaria.

La presencia constitutiva de la enseñanza

La Universidad en tiempos de pandemia ha tenido que reinventar su enseñanza al tener que sostener la misma mediada por plataformas. Si bien, la tecnología venía incorporándose en las estrategias pedagógicas, la interrupción de la pandemia aceleró su desarrollo y utilización. Así, la enseñanza se vio enfrentada a nuevas aulas, nuevos espacios de formación: las aulas sincrónicas, conjuntamente con las asincrónicas. Estas últimas, previo a la pandemia ya venían utilizándose aunque, por lo general, de forma muy reducida en sus recursos; el

repositorio de materiales o la entrega de tareas era el recurso más utilizado (Marotias,2020). De esta forma, de las clases presenciales físicas donde se ocupa un territorio físico, a partir de la pandemia se pasó a clases presenciales virtuales sincrónicas y asincrónicas. Por ello, es relevante desarrollar algunos conceptos relevantes que permitan definir aspectos de estos espacios de aula.

La formación educativa a lo largo de los años ha tenido como uno de sus supuestos pedagógicos la necesidad de la presencia en un territorio (Terigi, 2020 en Dussel et al) demarcado por un espacio físico, que lo separaba del afuera (sociedad, familia), un espacio diferente de la sociedad (Simons, Masschelein,2014) donde se desarrollaba lo educativo. La Universidad también presentaba ese supuesto y consistía en ocupar espacios físicos, de encuentro de sujetos que corporalmente están presentes, ocupan un lugar en un tiempo con una intencionalidad. Es decir, sujetos que físicamente se encuentran en un mismo espacio, territorio (el aula física) y en un mismo tiempo con un objetivo en común. La pandemia generó cambios y entre ellos este supuesto sufrió modificaciones ya que se pasó a tener otros espacios de aula. Fueron aulas virtuales sincrónicas y aulas asincrónicas (plataforma moodle). Lo que implica que las aulas no están físicamente en un único lugar ya que tenemos por un lado un espacio virtual, el de la plataforma y un espacio virtual con diversos espacios físicos (el de cada estudiante y docente) pero que comparten presencia virtual por medio de una aplicación. El espacio presencial sincrónico es un espacio compartido en un mismo tiempo para todos (el horario de clase) y el espacio asincrónico con diversos tiempos de presencia singulares. Es decir, las aulas sincrónicas son con presencia simultánea, pero desterritorializada físicamente, el lugar común es el espacio virtual compartido por medio de una aplicación. Por otra parte, en el espacio asincrónico, no hay presencia simultánea, es desterritorializado físicamente y sin un tiempo en común. Cada participante ingresa a la plataforma en diversos tiempos, pero pueden ver y compartir en esos tiempos preguntas y producciones. Es un espacio posible de compartir sin presencias simultáneas, pero si hay presencia.

Aula es un espacio poético, pues en él se da lugar a la presencia plena de quienes lo habitan: profesores, profesoras, jóvenes de ambos sexos. Un espacio dispuesto a la humanidad y a la humanización a través de los saberes que se transmiten, se dialogan, se conversan, leyendo, escribiendo, pensando (Gusdorf:2019:26)

Así, la presencia se constituye en un aspecto constitutivo de las aulas ya que para que en el aula se produzca el acontecimiento educativo es necesario la triple presencia: la del profesor, la del estudiante y la de la materia de estudio (Larrosa, 2018). “Cuando no hay ese juego de presencias que se convocan mutuamente, todo es mecánico, ficticio, un mero trámite, la clase muerta...” (Larrosa, 2018:327). Una idea clave de la presencia es la de convocar...el docente convoca desde estar y presentar su materia de estudio, su saber y su pasión...tomando posición en el aula al mirar, saludar...presentarse y presentar su materia. El docente con sus formas de recibir, estar, acompañar al estudiante y construir su enseñanza convoca a la presencia y con presencia se provoca el interés y es posible provocar la formación. Pero, además, es la materia de estudio, los saberes del aula lo que también convoca y “lo en común” que convoca y encuentra a los docentes y los estudiantes. Conocer, comprender, coconstruir saberes, reflexionar, producir y estar presente en los espacios de aula es lo que provoca y convoca al encuentro... a la formación. Lo que nos sostiene y contiene es estar para algo en el aula, es “poner sobre la mesa la materia de estudio” (Simons, Masschelein, 2014:42) y estudiar juntos docentes y estudiantes. Desde allí, docentes y estudiantes prestan atención, desarrollan interés, exploran y se involucran con el espacio formativo independiente de la modalidad de aula. Zelmanovich (2019) en la misma línea dirá que lo que acerca en el aula no es la presencia física sino una producción que involucre al sujeto y su subjetividad. Refiere que la presencia es posible, más allá de la cercanía física o las lejanías físicas porque son los efectos de presencia. Los efectos de presencia entendido como aquello que provoca algo en el estudiante, modifica algo en sus formas de ser estudiante (de escribir, leer, escuchar, estar) y se ve en el cuerpo. Zelmanovich (2019) tomando los desarrollos conceptuales de Deleuze, 1989; Foucault, 1987; Butler, 2002 habla que en la educación el cuerpo es producido por el lenguaje, es un cuerpo hablado e interpretado por el lenguaje. Así, lo que se intercambia y comenta a partir de las producciones escritas generan efectos, resonancia en los cuerpos, “el otro” sigue presente en los efectos que produce la palabra escrita...formas de presencia que podemos entender se encuentran a partir de lo producido en las aulas virtuales asincrónica (devoluciones de tareas, foros, etc.) Tomando este desarrollo y pensando formas de presencia en el aula sincrónica (virtual c/cámara o física) también hay efectos que se producen con el cuerpo como el mirar, dialogar o reconocer al otro y en el caso de la virtualidad el efecto de la cámara prendida o apagada. A su vez, en un aula de encuentro de sujetos, de subjetividades

parece relevante traer el reconocimiento como aspecto que lo conforma y produce efectos tanto en docentes como en estudiantes. Reconocimiento que puede expresarse de diversas formas en el aula virtual o física, pero en ambos espacios se invita al estudiante a trabajar, a “poner sobre la mesa” su saber y potencialidad y así darle un lugar para producir...dar señales que se considera que hay alguien del otro lado que también afecta lo que acontece en el aula. A su vez, para la presencia también es necesario que el estudiante reconozca al docente y que, al sentirse invitado a estar, a comprender y construir “lo común” se haga presente y provoque al docente a su presencia.

El aula queda así definida como el espacio de presencias, de encuentro de subjetividades, de saberes, de construcción de lo común. Así, todo ello es lo que la convierte en aula, más allá del espacio o el territorio en que se da la formación.

Pensar en la enseñanza y la enseñanza en los inicios en particular implica contemplar su multidimensionalidad. Una dimensión es su condición de ser una práctica social e histórica que refleja la perspectiva personal del docente desde sus saberes y experiencias; además de la influencia de la institución a la que pertenece. Otra es como práctica de encuentro de subjetividades y saberes que transforma. Una tercera dimensión implica una práctica de saberes en juego (saberes de la acción de enseñar; disciplinares; del hacer; experienciales; de comunicación, de ser y tecnológicos). La construcción de la presencia es otra dimensión y que en el marco de la enseñanza en condiciones de virtualidad toma un sentido singular. Y por último, como práctica de acogida, de hospitalidad a los estudiantes que significa acompañar, orientar, recibir al estudiante acerca de la institución y para favorecer su formación; más aún en los inicios.

Algunos apuntes que revelan presencia, encuentro y hospitalidad en las aulas de inicio.

Las observaciones de aula, las entrevistas realizadas a docentes y su posterior análisis permitieron reconocer aspectos pedagógicos y cualidades docentes que revelan una enseñanza como encuentro, presencia y hospitalidad en los inicios. En este apartado se comparten algunos de los aspectos identificados al respecto.

Las aulas y sus docentes desarrollan **metodologías de enseñanza** que promueven la presencia y facilitan el encuentro. Se instala el plenario como metodología, el plenario como

instancia de exposición y discusión entre todos los participantes. Se organizan en tres tiempos: la exposición, el trabajo subgrupal desde el aprendizaje colectivo y un tiempo de compartir lo realizado en cada instancia subgrupal. En esas instancias sincrónicas, tanto físicas como virtuales los docentes se acercan a los estudiantes ya sea por ir hacia el grupo reunido en el mismo territorio (físicas) y con el ingreso a cada salón en las aulas virtuales.

El uso de **las preguntas** es una de las estrategias más utilizadas, lo que se generó como matiz es que en la virtualidad además de las preguntas orales, las preguntas también tuvieron fuerte presencia en forma escrita. Las preguntas como generadoras de curiosidad, de reflexión, de provocación a la lectura y del interés por el estudio, así como favorecer la pertenencia en tanto da presencia y permite la construcción de su identidad como universitario.

Otro aspecto a considerar es el empleo de **tareas** como estrategia de producción narrativa, oral, de lectura y reflexiva. Tareas pensadas para realizar en forma individual o colectiva. Tareas como ejercicios reflexivos, de acercamiento a la comprensión de la materia de estudio, tareas como evaluación. Estas últimas permiten al docente saber cómo va el proceso de formación del estudiante que puede o no guiar su enseñanza, pero a la vez puede ser, en sí misma una instancia formativa para el estudiante. Las tareas permiten, como ya expresara, ser una estrategia que facilita el encuentro con el otro, lo otro y a su vez genera presencia, efectos de presencia (Zelmanovich, 2019). Signo de presencia, aquella tarea que se hace in situ y hay un intercambio, es en la inmediatez del encuentro y la presencia significativa la tarea que es entregada y al tiempo tiene una devolución, en este caso la tarea es escrita. El intercambio, diálogo y reflexión en el espacio del aula puede darse entre docente y estudiante o entre estudiantes. En este último caso puede darse de diferentes formas tanto en las aulas sincrónicas virtuales como en las sincrónicas físicas; ejemplo de ello es la lectura de la tarea realizada por otro compañero o por grupos y que se realicen comentarios desde otros compañeros o grupos, de forma de enriquecer o pensar sobre la producción. Las tareas tienen presencia porque su producción refleja el interés y la producción del estudiante, su propia identidad y a su vez, la devolución docente también da presencia. Asimismo, la tarea es reconocimiento del saber del estudiante, es ubicar al estudiante como sujeto de posibilidad, es confiar en él. Así, los tipos de tareas propuestas y las formas de implementarlas abarcan una enseñanza como encuentro subjetivo, con presencia y con hospitalidad (confianza, disponibilidad y acompañamiento)

Estas metodologías y estrategias de enseñanza favorecen el involucramiento de todos los estudiantes, buscando que sea en colectivo y es una forma de generar presencia y ello a partir del interés que promueven las preguntas, el trabajo en colectivo y la provocación a conocer y desplegar las posibilidades de cada uno y para que ello ocurra hay que estar. Reflexión y producción individual en espacios colectivos, de diálogo e intercambio, donde las diversas miradas cuestionan y producen. Esto enmarcado en la posibilidad de conversación.

A su vez, en las aulas se desplegaron **saberes** que tienen que ver con acompañar el ingreso del estudiante a la universidad...es decir saberes para la apropiación de la lógica universitaria. Ejemplo de ellos fueron el tiempo dedicado a compartir las características de la universidad y su funcionamiento; así como lo que tiene que ver con la UC, sus requerimientos, exigencias, metodologías, formas de evaluación, etc. Y dentro de estos saberes surge la posibilidad de participación en el cogobierno universitario y en las actividades gremiales. Otro tema, trabajado en la mayoría de las aulas, en algunos con cierta cotidianeidad son las metodologías de estudio, las formas posibles para estudiar en la universidad, tanto desde aspectos organizativos, comprensión del uso de EVA, estrategia o aspectos formales de presentación de trabajos, dar sugerencias para las parciales, etc. A su vez, se compartían diversas propuestas que la universidad oferta a los estudiantes, propuestas que tienen que ver con actividades culturales o deportivas como una forma de habitarla desde otros lugares posibles, de socialización y de construcción de pertenencia. También se desplegaron saberes disciplinares y profesionales...saberes que mayormente fueron desplegados y mayoritariamente compartido en articulación...es decir al brindar saberes disciplinares los articulaban con lo que tiene que ver con el hacer profesional. Se desplegaron saberes específicos de la disciplina, saberes teóricos, pero también se trabajaron saberes de las cualidades académicas y profesionales: la actitud crítica, el respeto por los otros, la escucha, el trabajo en la interdisciplina, las formas de escritura, el uso del lenguaje de la disciplina, etc. Saberes que facilitan que el estudiante comprenda las lógicas universitarias y favorecen su pertenencia, los hace parte, los reconoce y da lugar desde la presencia .

La universidad como espacio de formación, pone su foco en la materia de estudio...es decir en los saberes a compartir y producir para comprender la universidad, la disciplina y la formación

La cualidad hospitalaria desde algunos focos de acompañar, de la disponibilidad y receptividad, la escucha, la confianza, la paciencia y la empatía.

Acompañar desde el vínculo pedagógico, acompañar en el encuentro intersubjetivo desde saberes, experiencias docentes para que el estudiante comprenda y pueda ser parte. Acompañarlo a comprender su lugar como estudiante, a encontrar solo sus recursos, su camino, desde el respeto y reconocimiento. Formas de acompañamiento en la masividad mediante grupos pequeños: romper con el anonimato y la otra es la presencia de un docente desde el lugar de referencia, de disponibilidad. Quizás, no se logra acompañar a todos los estudiantes de ingreso en forma singularizada pero se genera la posibilidad de saber que hay otro, un docente disponible. Y ello, es una forma de recibir y bienvenir en tanto el docente está e intenta acompañar. A su vez, conocer que el docente está disponible, recibiendo puede provocar otras formas para la singularización, como puede ser el uso del espacio de consulta y las opciones asincrónicas de la plataforma EVA o el mail.

Otra forma puede ser el identificar a estudiantes con dificultades en la integración al grupo pero cuando no es posible se puede pensar en la alternativa desarrollada en las aulas que es generar el trabajo en grupos, el encuentro con pares es una forma indirecta de acompañar.

Compartir, trabajar con los estudiantes de inicio aquello que es posible vivir al ingresar esa situación de caos, de desorientación y desconocimiento de las formas de funcionamiento que la institución plantea, es también acompañar. Los docentes lo abordan poniendo en palabras y cómo sentir en común de quienes ingresan, es decir como experiencia común ante lo desconocido y esto parece disminuir la ansiedad de los estudiantes. Acompañar al brindar información institucional y trabajar aspectos vivenciales, emocionales del ingreso. Acompañar en la virtualidad implicó desarrollar formas específicas pero se destaca que se logró mediante la búsqueda de proximidad a través de producciones, del pedido de tareas (el dibujo en el cuaderno, la foto por mail en tiempo de virtualidad). Una forma de trabajar cercano al otro, atendiendo lo que el estudiante hace, dedicarle atención y acompañar con presencia.

La **disponibilidad y la receptividad** en las aulas observadas, mayoritariamente invitaban a un trabajo grupal y presentaban una relativa masividad, la disponibilidad para atender lo individual, no fue fácil pero se logró desde determinadas formas de estar para el estudiante. El estar ya es una forma de atención, el escuchar y recibir sus pedidos o preguntas explícitas o implícitas es otra. Formas que se articulan con otras estrategias para acompañar como los espacios de consultas, el intercambio virtual o el que se producía naturalmente al finalizar cada encuentro.

La disponibilidad también hace a la posición docente de escucha y de recibimiento a los estudiantes. De escucha de las inquietudes y propuestas para luego incorporarlas en sus aulas ya sea mediante lecturas, videos, etc. Se despliega la cualidad de **escucha**.

La **confianza** generada en el encuentro, en las formas de comunicarse, de reconocerse, de ingresar y recibirse entre docentes y estudiantes mediados por la institución y sus políticas, sus estrategias. Los docentes en sus entrevistas traen que la comunicación, la escucha y la recepción de lo que dicen, provoca que los estudiantes pregunten, expresen sus dudas o cuestionamientos y preguntarles son formas de producir confianza. También el uso del lenguaje lo es, en tanto que el mismo puede ser un obstáculo para marcar distancia. Expresan, ir paulatinamente incorporando el lenguaje disciplinar, académico y profesional. La **paciencia** del docente en las aulas se logró visualizar al dar tiempo para leer, para reflexionar a los estudiantes, al escucharlo.

Por último, y dejando constancia que quedan sin mencionarse en este trabajo otros aspectos visualizados que aportarían a comprender la enseñanza en los inicios, me parece muy relevante traer los **gestos pedagógicos** como significativos para recibir, hospedar y dar pertenencia a los estudiantes. Los gestos fueron identificados en el lenguaje, las posturas y expresiones corporales y por las actitudes docentes muy vinculadas a los sentidos (mirar, escuchar, sonreír, etc). Los gestos como detalles mínimos que favorecen la presencia y el reconocimiento del estudiante. En las aulas sincrónicas virtuales observadas se despliegan gestos desde **lo verbal**, mayoritariamente mediante el uso del lenguaje, de determinadas palabras y surgen como reafirmantes del saber (“muy bien, perfecto”) y para generar el interés, alentar, provocar a seguir participando, a seguir estando.

En las aulas físicas también están presentes pero allí también surgen otros gestos, como lo que hace a gestos corporales (expresiones, movimientos) o gestos vinculados fundamentalmente a dos de los sentidos (escuchar y mirar). En este caso, el **moverse** en el espacio del aula, circular permite acercarse a los estudiantes, se habita el espacio y se reconoce a todo el espacio y quienes lo ocupan... todos son parte.

La **escucha** tanto en las aulas físicas o virtuales sincrónicas toma como sentidos el conocer las inquietudes, dificultades, posibles errores y lo que ellos traen. El escuchar permite conexión, presencia. Escuchar provoca presencia y acompañamiento de los docentes a los estudiantes.

El **mirar** permite conocer y reconocer al otro, puede favorecer el intercambio y fortalecer la comunicación... otra forma de presencia. En la virtualidad, al ser un encuentro mediado por

cámaras que pueden estar encendidas o apagadas, se produce la diferenciación entre mirar y ver. El ver es el hecho de identificar que hay otro ahí, de percibir a otro, es corporeizar la presencia porque con la cámara apagada se puede entender que está pero efectivamente no se sabe, no se ve, no se siente al otro ya que no se da el encuentro de cuerpos visibles. En el mirar, se juega construir con ese otro, reconocerse y comprenderlo porque hay un encuentro que se visualiza y se constata la presencia.

Otros gestos son acciones docentes que provocan presencia e interés, como el **afirmar** / **asentir** ante lo que los estudiantes dicen; el docente **reinvita** a la participación oral, escrita y el **repetir** ante pedidos de estudiantes de no comprender o por no escucharse...formas también de reconocimiento y promueve la conformación y reafirmación como estudiante.

Notas reflexivas

A partir de este trabajo nos planteamos compartir algunas reflexiones conceptuales y prácticas acerca de la enseñanza en los inicios de la formación en la Udelar, por entender que es un tiempo curricular que presenta como singularidad ser un momento donde el estudiante ingresa a una institución que desconoce y de la que busca ser parte. Un tiempo curricular caracterizado por nuevos saberes, nuevas lógicas y que el estudiante ingresa en un contexto de masividad. Esta problemática se abordó desde aspectos de la enseñanza en territorios físicos y virtuales durante la pandemia. A partir de las definiciones desarrolladas como claves para comprender la enseñanza en los inicios y desde las observaciones y relatos docentes, se presenta de forma breve cómo en las aulas y en el hacer docente es posible desplegarlas para construir pertenencia en los estudiantes. Así, se identifica la construcción de metodologías, y estrategias pedagógicas que junto al despliegue y escucha de los saberes presentes es posible producir encuentro y presencia en las aulas. Por otra parte, los docentes construyen su docencia desde la cualidad de hospitalidad, abordando así dimensiones que permiten generar tanto en la presencia física como virtual cercanía que favorece el recibir y colabora a que los estudiantes se sientan parte. Es decir provoca la constitución de subjetividad como estudiante universitario, en tanto se les da lugar mediante la confianza, la paciencia, la empatía y escucha. A su vez, el reconocimiento como sujeto portador de saber y contar con docentes disponibles, con escucha y atención a lo que acontece en el aula y ante situaciones concretas de los estudiantes, se entiende como promotor para la pertenencia. Por último, mencionar que

los gestos pedagógicos que se visualizaron en las aulas como formas de dar presencia y reconocimiento a los estudiante se consideran de gran significatividad para la enseñanza en los inicios.

Referencias

Arendt, H. (1996) “La crisis en la educación”. En *Entre el pasado y el futuro*. (185-208) Barcelona. Península.

Blanchard, C; Beillerot, J. (1998) *Saber y relación con el saber*. Ed. Paidós. Argentina

Carbajal, S. y Maceiras, J. (2003b). «Por una práctica de los encuentros». En *Jornadas universitarias de intercambio. Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción*. Montevideo: Udelar, Facultad de Psicología, pp. 191-198

Diconca, B. y otros (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. CSE, Udelar. ISBN 978-9974-0-0833-5

Dubet, F (2005, julio-diciembre). *Los estudiantes*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 1. Universidad Veracruzana. Recuperado el 25.03.2013, de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>

Dussel, I et al. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria.

Edelstein, G (2015) *La enseñanza en a formación de la práctica*. Revista Educación, Formación e Investigación. Vol.1, N°1. ISSN 2422-5975 en línea

----- (2002) *Problematizar las prácticas de enseñanza*. Revista perspectiva, Florianópolis. V20, n.02, p67-482, jul, dez.2002.

Gallardo, G.; Reyes, P. (2010). *Relación profesor- alumno en la universidad arista fundamental para el aprendizaje*

Jackson, P. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Bs.As. Argentina Ed. Amorrortu

Johnston, B. (2013) *El primer año de Universidad. Una experiencia positiva de transición*. Ed. Narcea. Madrid. España

Larrosa, J. (2018) *P de Profesor*. Noveduc/perfiles.

Mancovsky, V. (2017) *La relación con el saber del profesor universitario y una posible “pedagogía de los inicios”: ¿cómo acompañar los aprendizajes del estudiante de primer año? en V Livro do Observatorio da vida estudiantil. “Dez anos de estudos sobre vida e cultura universitaria” Universidade Federal Da Bahia / Universidad Federal de Reconcavo da Bahia*

Marotias, A. (2021). *La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial*. *Hipertextos*, 8(14), 173–177.

Ministerio de Educación y Cultura- Dirección de educación (2020) *Caracterización del ingreso a carreras de educación superior en Uruguay*. Gusdorf, G. (2019) *¿Para qué profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Ed Miño y Dávila. BsAs.

Porta, L.; Flores, G. (2017) La hospitalidad en profesores memorables universitarios. REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol 16, núm 30 abril 2017, pp 15-31 Quijano, Norma (2014). «La enseñanza universitaria en los nuevos contextos institucionales». En: InterCambios, nº 2, diciembre. ISSN 2301 – 0118

Ruiz Barbot, M y otros (2016)-----¿Qué buscan los estudiantes en la universidad? Sentidos y experiencias de formación. Informe Final "Proyecto PIMCEU 2013-2016 CSE-CSIC. Mdeo: Facultad de Psicología, Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Udelar.

Rodríguez, C.; Silva, D. (2017) Adolecer lo común. Mdeo. Uruguay. MIDES

Saniz Balderrama, Ligia. (2007). Universidad y masificación Aceptaciones y consecuencias de una realidad del siglo XXI. *Punto Cero*, 12(14), 65-70.

Silva, C.; Burgos, C. (2011) Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: la cuasi etnografía sociotécnica en psicología social. En: *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 10, No. 2

Simons, M. ; Masschelein (2014) En defensa de la escuela. Una cuestión pública. Ed. Miño y Dávila

Skliar, C (2007) *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.

Zabalza, M.A. (2007) La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid. Narcea Ediciones.

----- (2009) SER PROFESOR UNIVERSITARIO HOY La Cuestión Universitaria, 5. pp. 68-80 ISSN 1988-236x

Zelmanovich, P (2019) Efectos de presencia en la virtualidad en

<https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Actas-de-III-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf>