



Los inicios universitarios: un tiempo de enseñanza desde la actitud de hospitalidad.

University Beginnings: a Time for Teaching from an Attitude of Hospitality.

Por Virginia FACHINETTI¹ y Mabela RUIZ BARBOT²

Fachinetti, V. y Ruiz Barbot, M. (2026). Los inicios universitarios: un tiempo de enseñanza desde la actitud de hospitalidad. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 141-154.

Resumen

Este artículo es basado en la investigación “Enseñar en los inicios de las carreras universitarias, sentidos construidos por los docentes” cuyo objetivo fue comprender los sentidos que los docentes atribuyen a la enseñanza en los inicios de la formación universitaria para favorecer la pertenencia de los estudiantes en contextos de masividad. Invita a pensar los inicios desde el lugar del docente, en tanto es quien recibe a los estudiantes que ingresan a la universidad. Para ellos, este momento supone comprender nuevas lógicas institucionales, culturales, disciplinares y profesionales. Considerar estas lógicas en la práctica docente resulta clave para disminuir la desvinculación. Recibir, reconocer y “hospedar” al estudiante delimita la docencia en este tiempo curricular, contribuyendo a la permanencia y pertenencia institucional. Desde esta perspectiva, la enseñanza se comprende como un encuentro subjetivo entre docentes y estudiantes, como construcción de presencias y despliegue de la actitud de hospitalidad. El texto se centra en desarrollar ésta última y sus posibilidades para favorecer la pertenencia y contrarrestar la desvinculación. Estudio con enfoque cualitativo de carácter cuasietnográfico, basado en observaciones de aula y entrevistas a docentes en dos facultades de la Universidad de la República. Los resultados revelan que los docentes despliegan hospitalidad para recibir, acompañar y favorecer la pertenencia de los estudiantes.

Palabras Clave universidad / enseñanza / ingreso a la universidad

¹ Universidad de la República, Uruguay / viloga21@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-8476-5518>

² Universidad de la República, Uruguay / mabela.ruiz@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-4025-5214>

Abstract

This article is based on the research project “Teaching at the Beginning of University Programs: Meanings Constructed by Teachers,” whose objective was to understand the meanings that teachers attribute to teaching during the initial stages of university education in order to foster students’ sense of belonging in contexts of mass higher education. The study invites reflection on these early stages from the perspective of the teacher, as the one who receives students entering the university. For students, this moment involves understanding new institutional, cultural, disciplinary, and professional logics. Taking these logics into account in teaching practice is key to reducing student disengagement. Receiving, recognizing, and “hosting” the student defines teaching during this curricular stage, contributing to students’ persistence and institutional belonging. From this perspective, teaching is understood as a subjective encounter between teachers and students, as a construction of presence and as the enactment of an attitude of hospitality. The text focuses on developing this latter concept and its potential to promote belonging and counteract disengagement. The study adopts a qualitative, quasi-ethnographic approach, based on classroom observations and interviews with teachers in two faculties of the Universidad de la República. The results reveal that teachers enact forms of hospitality aimed at welcoming, accompanying, and fostering students’ sense of belonging.

Key words university /teaching / admission to the university

Planteamiento del problema

La Universidad de la República (Udelar) de Uruguay fue creada en 1849 y fue la única universidad pública del Uruguay hasta 2013. Es una universidad pública, autónoma del poder estatal pero financiada por éste, y es cogobernada por estudiantes, docentes y graduados/os. En las últimas décadas, la Udelar ha implementado cambios en su propuesta político - pedagógica para la mejora de la calidad de la enseñanza, una de sus políticas centrales es la promoción del acceso, la permanencia y la culminación de los estudios universitarios. La democratización, como defensa de la igualdad de acceso a la educación universitaria de todos los ciudadanos ha implicado la renovación de la población estudiantil que ingresa y la ampliación de la matrícula. Datos estadísticos proporcionados por la Dirección General de Planeamiento de la Udelar en 2024, revelan la heterogeneidad de la población ingresante a la Udelar con mayor presencia de mujeres (65%) y se mantiene desde el 2018 el ingreso de estudiantes inmigrantes (2,7%) producto de los movimientos migratorios por situaciones sociales y económicas. A su vez, continúa siendo relevante el ingreso de estudiantes que antes no accedían a la universidad, como aquellos de primera generación de acceso a la formación universitaria en su familia (54%), tal como muestra el último Censo Universitario (2013). Dicho censo permite visualizar la heterogeneidad de los perfiles socioeducativos y en la procedencia demográfica de los estudiantes que ingresan. El crecimiento sostenido de la matrícula estudiantil posiciona a la Udelar en un escenario de masificación. El concepto de masificación, al decir de Saniz, L. (2007), puede entenderse como la presencia de población numerosa, lo que remite a una perspectiva cuantitativa, o bien, desde otro foco como “enseñanza democrática” (p.66) en tanto busca posicionar a los ciudadanos - estudiantes con las mismas oportunidades de acceso y de aprobación independientemente de su origen social. Si bien ese ha sido el interés con la democratización de la enseñanza parece más pertinente pensar en la generación de prácticas que permitan abordar las desigualdades sociales como movimiento que favorezca la inclusión 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. Entre las consecuencias de esta situación se destacan los niveles significativos de desafiliación, principalmente para los cursos de primer año de las carreras universitarias (Diconca et al, 2011).

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.

Jóvenes, estudiantes que se enfrentan a una nueva institución educativa masificada con una cultura y comunidad académica específicas y singulares, según el campo disciplinar, con nuevas exigencias e inquietudes. Son, a la vez, jóvenes atravesados por sentimientos de incertidumbre pero también capaces de expresar reclamos en relación a lo que esperan, desean y buscan en y de la universidad.

Por su parte, los estudiantes asignan a los docentes un lugar protagónico y significativo en su formación (Ruiz Barbot, 2016). A partir de las “voces” de los estudiantes, se construye la figura del docente que esperan encontrar: docentes que se acerquen desde su saber y su experiencia, que escuchen, que habiliten el diálogo, que los provoquen, que los encanten y que los reconozcan como sujetos con voz propia, con saberes experienciales provenientes de la trayectoria educativa previa y de inquietudes vinculadas a la situación de clase, en el acceso desigual a la riqueza y a la cultura (Ruiz Barbot, 2016). Ante este planteo y el desconocimiento sobre lo que piensa, siente y hace el docente en los inicios, resulta pertinente abordarlo.

El inicio constituye para el estudiante, el encuentro con lo novedoso y por ello, un tiempo de nacimiento, en el sentido propuesto por 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, así como hospedarlo para contribuir a su permanencia y pertenencia forman parte de lo que involucra la práctica docente en este tiempo curricular. Se entiende que enseñar en los inicios, implica un encuentro subjetivo entre docentes y estudiantes convocados por el estudio, construir presencia y desarrollar la actitud de hospitalidad considerando al estudiante como un extranjero a la institución. Es extranjero quien recién ingresa a la institución, también lo es quien cursó en otra facultad y resulta extranjero a la disciplina, así como el inmigrante. Ante el estudiante extranjero a la institución universitaria y a las lógicas universitarias, disciplinares y profesionales, se

vuelve relevante ampliar y singularizar el conceptualizar la enseñanza en los inicios. Ello contempla el encuentro con el otro (el estudiante) y con lo otro (los saberes), en un espacio de presencias, que junto a la actitud la hospitalidad que despliega el docente resulta significativo para favorecer la permanencia y la pertenencia. Ello adquiere especial relevancia si se considera que el docente constituye el “rostro visible” (Gallardo & Reyes, 2010, p. 79) o como expresan Pierella (2018) y Mancovsky y Mas Rocha(2019) es el actor central, clave de la institución frente a los estudiantes, mediante las prácticas de acogida y de enseñanza. En este artículo , se comparte lo que los docentes relatan y realizan para desplegar dicha hospitalidad.

Antecedentes y fundamentación teórica

El estudio sobre los inicios universitarios es una problemática presente, fundamentalmente, en la región, en función de los cambios, ya mencionados, al ingreso de la formación. Su abordaje implica contemplar aspectos institucionales y de los sujetos que la conforman (estudiantes y docentes). En la región, particularmente en Argentina, se encuentran los estudios de Mancovsky y Mas Rocha (2019), Pierella (2018), Porta y Flores (2017), Aries et al. (2015) y Mariani (2019), que en alguno de los trabajos realizados contemplan la perspectiva docente y su enseñanza en los inicios, constituyendo aportes sustantivos. Estos autores destacan la importancia de la enseñanza y sus estrategias en los inicios y la figura del docente como sujeto significativo en la recepción de los estudiantes. Docentes anfitriones, como los denominan Mancovsky y Mas Rocha (2019), que además de formar acompañan a los estudiantes en su conformación como universitarios y favorecen su permanencia y pertenencia institucional. Se trata de docentes que despliegan una pedagogía de la recepción (Pierella, 2018) o de los inicios (Mancovsky, Mas Rocha; 2019), orientada a acompañar, formar, interesar y guiar al estudiante. La enseñanza se concibe así como una estrategia para favorecer la permanencia, en la que el acompañamiento del proceso de integración social, académica, psicológica y organizacional resulta fundamental (Aries et al., 2015). Mariani (2019) concibe las prácticas de enseñanza como espacios de encuentro con otros y con el saber: encuentros con pares — estudiantes y docentes— que forman parte de lo que se despliega en la enseñanza en los inicios, entendida como un tiempo de encuentro del estudiante extranjero con la universidad, sus lógicas y saberes. Por su parte, el trabajo de Porta y Flores (2017) presenta, desde la perspectiva de los estudiantes, la hospitalidad como un aspecto significativo en el despliegue del modelo didáctico. En Uruguay, Carbajal (2021) desde el concepto de hospitalidad como posibilidad de acogida y reconocimiento al estudiante, concluye - a partir de entrevista a estudiantes - que estos perciben el ingreso a la vida universitaria como una experiencia marcada por una hospitalidad hostil, en tanto se sienten exigidos por la institución sin que se reconozcan los saberes que portan. Correa (2015), al trabajar sobre las representaciones que los docentes construyen sobre su tarea a partir de la distinción entre “buen” y “mal” docente, señala que el “mal” docente se posiciona como poseedor del saber, transmite sin involucrar a los estudiantes y presenta dificultades para enseñar. Asimismo, se lo describe como alguien que no se preocupa ni responsabiliza por el aprendizaje del estudiante, es soberbio, autoritario y sin empatía. En cambio, el buen docente establece vínculo con los estudiantes y se preocupa por transmitir contenidos para la comprensión y el aprendizaje de los mismos. Por otra parte, Plachot (2016) sostiene que es esperable que los docentes que trabajan en los inicios cuenten con sensibilidad, memoria y sentido de aventura para recibir a los estudiantes y favorecer su permanencia.

De la hospitalidad en la enseñanza

Porta y Flores (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, dado que hay una mutua afectación. Asimismo, plantean que la actitud hospitalaria comprende posturas de receptividad, disponibilidad, empatía, paciencia y confianza.

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

La empatía para Carnap (1990) citado por Porta & 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)

La paciencia y la 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 y profesional.

En esta misma línea, Rodríguez y Silva (2017) también consideran la paciencia, la confianza y la presencia como dimensiones que constituyen y configuran la práctica socioeducativa de los jóvenes.

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. (p. 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, incluido e invitarlo a pertenecer y formar parte de la vida universitaria.

Extranjero, en tanto desconoce la universidad y sus lógicas. Un estudiante, por tanto vulnerable por no saber, por no comprender totalmente y experimentar cierta soledad al no conocer – o conocer poco- a otros. Debe comprender la universidad y conocer a otros para transitar, para estudiar. Los inicios constituyen un tiempo donde el estudiante ingresa a un nuevo mundo, una nueva vida -la académica- y se encuentra con lo novedoso. Lo novedoso, tomando a Arendt (1996), posiciona a los sujetos en el nacimiento, en el comienzo de lo universitario.

El ingreso a la universidad, es un comienzo, un nacimiento como estudiante universitario, que implica construir una nueva forma de estar en el mundo, una nueva identidad desde lo novedoso y desconocido a descubrir. Un descubrimiento que sería bueno acompañar, mostrar e invitar a ser parte, pertenecer. En ese momento curricular se pone en juego la articulación entre el desarrollo y posicionamiento individual como universitario y la invitación institucional y de los sujetos docentes, en particular, de dar la bienvenida receptiva y de brindar los saberes necesarios para ingresar y ser parte. La pertinencia de otro que conoce y reconoce la institución, lo específico de la formación y puede compartir para acompañar e interesar a pertenecer.

Como expresa Suárez (citado en Mancovsky & Mas Rocha, 2019):

...si bien en un nacimiento siempre hay una instancia de individuación, cada uno está solo o sola allí naciendo; en un nacimiento alguien está esperando recibir al recién nacido. Entonces empiezo la clase desde ese entusiasmo, desde el entusiasmo de quien sabe que puede nacer, de quien intuye que tiene una oportunidad. La instancia de nacimiento siempre supone una gran apertura hacia lo creativo, porque lo novedoso es creativo más allá de su voluntad. (...) Quizá mi trabajo tenga que ver con esto, con la responsabilidad de acompañar a “bienvenir” en este nacimiento. (p.166)

El estudiante ingresa y se encuentra con la aventura de formarse en el marco de ciertas lógicas (universitaria, institucional, disciplinaria, profesional) y por ello debería poder comprenderla y otorgarle un sentido. Esteban Bara (2022) plantea la necesidad que los estudiantes vivan la universidad y no solo pasen por ella, que la universidad pase por ellos/as y genere experiencia, como expresa Larrosa (2003), en tanto se vive y deja sus huellas a cada uno. La vida universitaria es estar un tiempo, años en la universidad y obtener un título; es transitar por diversas

actividades académicas o sociales, pero también es reconocer un tiempo de transformaciones personales y encontrarse con la posibilidad de mejorar el mundo o de buscarlo.

Por tanto, la actitud hospitalaria que desarrolla el docente implica, a su vez, acompañar al estudiante a lo largo de su tránsito formativo, pero en los inicios toma el sentido singular de acompañar, bienvenir y recibir al recién ingresado, al extranjero.

Así, la hospitalidad en la enseñanza se configura a partir de las dimensiones de receptividad, disponibilidad, empatía, paciencia, confianza, presencia y acompañamiento al estudiante.

Diseño y metodología

Se realizó un estudio de carácter cualitativo con enfoque cuasi etnográfico (Silva & Burgos, 2011) que implicó observar aulas universitarias para comprender la enseñanza en los inicios, contemplando una enseñanza pre pandemia y otra en pandemia. Los estudios cualitativos al decir de Vasilachis (2006) buscan comprender y hacer significativo el caso individual desde un marco teórico y permite construir “nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, explica, elucida, construye y descubre” (p. 29). El enfoque cuasi etnográfico presenta la flexibilidad necesaria para desarrollar la investigación en un contexto conocido y atender los criterios de tiempo, formas de permanecer en el campo y lograr una descripción densa. El tiempo en la cuasi etnografía plantea la posibilidad de observar, registrar, interpretar en un tiempo mínimo y no prolongado, suficiente para lograr información idónea para dar cuenta de los objetivos planteados (Silva & Burgos, 2011; Hine, 2004). En este caso, el tiempo fue acotado y delimitado por los tiempos curriculares de las aulas del primer semestre seleccionadas. Así, se observaron las aulas durante cuatro meses. Otros criterios del tiempo son la intermitencia y selectividad que tienen ver con las posibilidades de realizar el campo de acuerdo a las condiciones, el contexto o a la propia investigación. La intermitencia se plantea en las observaciones ya que contó con algunas interrupciones, por ejemplo, por feriado, por falta del docente o por actividades gremiales.

Lo selectivo permite determinar características específicas para el trabajo de campo, como permanecer durante tiempos diferentes, de acuerdo con lo que acontece en el aula. Por ejemplo, ingresar posteriormente a observar un aula no prevista inicialmente, como resultado de lo identificado en aquellas en las que ya se realizaba el trabajo de campo. Se realizó un registro considerando las dimensiones ya estipuladas y nuevas dimensiones que surgían de los sucesos del aula. La descripción densa en estudios cuasi-etnográficos es entendida como la definición de cultura de Geertz (1987, como se citó en Silva & Burgos, 2011), es decir como una urdimbre de significaciones y su comprensión es por medio de interpretaciones. Así, la cultura o culturas comprendida fueron las aulas en el marco de cada institución donde se desarrolla el estudio, cada aula genera sus significaciones; dadas, a su vez por cada institución (Facultad de Psicología y Facultad de Medicina) y su historia; así como por la Universidad. Se realizó una descripción exhaustiva pero selectiva, es decir se co - construyo conocimiento desde el foco, el problema y no de forma holística pero sí atendiendo posibles incidencias de lo institucional. En el enfoque cuasi etnográfico virtual se toman los mismos criterios metodológicos (tiempo, modos de permanecer en el campo, descripción densa) pero se contempló que fueron aulas mediadas por la tecnología, las relaciones entre sujetos, la comunicación y lo vinculado a los tiempos y espacios.

Se comprendió cómo los docentes significan la enseñanza en los inicios y cómo la desarrollan. Es decir, cómo es el encuentro entre sujetos y entre sujetos y saberes en la enseñanza. Así como las características que toma su enseñanza ante el encuentro con la alteridad, el estudiante y los saberes en los inicios de la formación en espacios físicos y virtuales.

El trabajo de campo se realizó en dos Servicios del Área Salud de la Udelar: Facultad de Medicina y Facultad de Psicología, porque sus formaciones están principalmente orientadas a lo profesional. En el campo de la salud, lo profesional necesariamente involucra a un “otro” (paciente, comunidad, etc); por tanto pensar la formación a partir del encuentro con ese otro y sus formas de relacionamiento intersubjetivamente resultó relevante también en los

inicios porque el estudiante comienza a vincularse con su futuro quehacer profesional. Asimismo, la selección de estos servicios respondió a que ambos presentan una elevada matriculación estudiantil y, por tanto, una situación significativa de masividad en los inicios. Por otra parte, se trata de servicios universitarios que cuentan con trayectorias institucionales diferentes como facultades autónomas. La formación en Psicología como servicio independiente se inicia en 1987 con la creación del Instituto de Psicología de la Udelar, asimilado a Facultad (FP) y adquiere estatuto de Facultad en 1994. En cambio, la Facultad de Medicina (FM) fue fundada en 1875; lo que implica una diferencia de más de cien años en la trayectoria formativa. No obstante, ambas se encuentran en condiciones comparables si se considera el número de estudiantes que ingresan: Facultad de Psicología (2185) y Facultad de Medicina (2225) en el 2019, (Udelar, DGPlan, 2019).

Se realizó un muestreo teórico. El proceso de selección de las Unidades Curriculares (UC) se construyó a partir del planteamiento conceptual elaborado. En cada Facultad se seleccionaron UC del primer semestre, considerando que incluyeran contenidos vinculados a las tres lógicas consideradas: universitaria, disciplinar y profesional. En total se observaron seis aulas correspondientes a seis UC (tres de cada Facultad). Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y la entrevista en profundidad con docentes.

La observación permitió obtener información en la cotidianeidad del aula, de la enseñanza, la participación de los estudiantes y las relaciones que se da entre ellos; entre ellos y los saberes. Se realizó un registro abordando las tres grandes dimensiones (encuentro intersubjetivo, presencia y hospitalidad) y en sus definiciones teóricas, plasmadas en una guía de observación. Asimismo, se realizaron entrevistas en profundidad a los docentes responsables de la enseñanza en las aulas observadas. Al seleccionar los grupos a observar, se consideró que contarán con docentes de distintos grados (1, 2, 3), de ambos sexos, con formaciones disciplinares diversas a nivel de grado, con y sin estudios de posgrado, y con antigüedad laboral de entre 4 y 10 años. Las entrevistas permitieron acercarse a lo que los docentes piensan y expresan acerca de la enseñanza y a cómo comprenden y desarrollan los encuentros formativos. Estas partieron de una consigna general y el guión abordó las temáticas de hospitalidad, encuentro intersubjetivo y presencia. Por su parte, las observaciones permitieron comprender qué hacen, cómo lo hacen y los vínculos que se generan en el aula. El proceso de coconstrucción de los datos y su análisis implicó, en una primera etapa un análisis progresivo y, al finalizar el trabajo de campo, un análisis intensivo. El análisis constituyó un proceso complejo que implicó tejer una urdimbre de aspectos teóricos y empíricos. De esta forma, se elaboraron nuevas conceptualizaciones sobre el objeto de estudio, intercalando períodos de trabajo de campo con períodos de análisis, lectura teórica, elaboración conceptual y construcción de categorías. La interpretación y comprensión de lo coproducido se realizó mediante categorías de análisis construidas a partir del referencial teórico –dimensiones previamente elaboradas-, de lo surgido en el trabajo de campo y de la posterior relectura de las notas de observación, de las entrevistas a docentes y de los registros de la investigadora. Las categorías de análisis se construyeron a partir de las dimensiones teóricas elaboradas. Así, por ejemplo, la categoría “La hospitalidad en la enseñanza en los inicios” presenta como subcategorías: disponibilidad, empatía, receptividad, paciencia, confianza, bienvenir y acompañar.

Resultados

En este apartado se presenta la enseñanza que despliegan los docentes en las aulas de inicio, desde la actitud de hospitalidad. El análisis se organiza a partir de las subdimensiones que sostienen dicha actitud y surgidas de las conceptualizaciones: el bienvenir, el acompañar, la responsabilidad y disponibilidad, la confianza, la empatía y la paciencia.³

³ Las citas del relato docente se identifican con la letra E, seguida de un número que permite diferenciar a cada entrevistado/a. En cambio, al traer aspectos de la observación se explicita.

Bienvenir y acompañar

Dar la bienvenida implica presentar saberes, formas de estar y ser en la universidad. Así como transmitir, compartir, interesar y, mostrar el mundo para invitarlos a formarse y construir su propio trayecto académico “... Esa cuestión de darles la bienvenida, darles el espacio, darles todo, pero también lo que sucede ahí adentro, lo que va a suceder y cómo van a ser las cosas y sin desmotivarlos...”E5

En el bienvenir para interesar también se produce el acompañar para comprender lo académico, lo universitario, la disciplina y expresan que es acompañar desde el vínculo pedagógico que los encuentra, no desde la amistad sino desde la referencia.

...obviamente trato siempre de acompañarlos lo más que pueda académicamente o de, si tienen un problema, intentar averiguar cómo pueden solucionar ese problema en el ámbito de la facultad o bueno, explicarles que se tienen que tomar el ómnibus o cómo llegar a X, que íbamos a tener una clase presencial. Pero cercanos con el respeto que se merecen. No voy a ser su amiga ni mucho menos, pero sí que me encuentren como un referente que puedan venir sin ningún problema. E4

...tratar de acompañar, cuando ves alguna dificultad. Pero hasta ahí, no generar otro vínculo que no sean los pedagógicos. E6

Acompañar en los inicios, en un espacio intersubjetivo donde circulan saberes, favorece que el estudiante comprenda su lugar como estudiante, a encontrar sus recursos, desde el respeto y reconocimiento. En las observaciones fue posible identificar formas de acompañamiento, que permitieron romper con el anonimato, en las que el docente actuaba de referencia desde un lugar de disponibilidad. Si bien no es posible acompañar a todos los estudiantes de forma singularizada, estos reconocen la presencia de un docente disponible. Bienvenir es estar para recibir, esperar y acompañar, en algunos casos, desde la singularidad y, cuando no es posible, se identificaron estrategias del docente que lo favorezcan, como el trabajar en grupos con pares.

Por otra parte, al acompañar se despliega en el encuentro pedagógico entre sujetos, una dimensión afectiva que implica la presencia afectiva por lo que los encuentra en el aula: el estudio y la formación. Esto tiene que ver con el respeto por el otro, su reconocimiento y valoración de la diferencia, condiciones que posibilitan un proceso de construcción mutua. Al respecto una docente expresa:

...tengo el corazón acá [...]hay algo que se mueve, que es como un, yo no sé, creo que podríamos decir que es del orden del vínculo que se entabla con los estudiantes; pero hay algo afectivo que es muy genuino, que no lo podría categorizar en los afectos que uno entabla o a nivel familiar, o a nivel, es distinto, pero es algo que es, no sé, no sé cómo, pero es como del acompañamiento del crecimiento y la libertad, que no siempre en la familia lo encontrás, que no siempre en los vínculos afectivos, pero en una relación así, docente - estudiante, se da. E1

Al decir “tengo el corazón acá”, se expresa la pasión e interés por enseñar y desde ese posicionamiento construye el vínculo con los estudiantes. Un vínculo donde se reconoce a otro distinto y a la vez, con intereses que los unen, produciéndose en el aula un espacio de intercambio donde ambas partes son afectadas, donde cada uno tiene algo para dar y recibir. El reconocimiento como afecto instala una forma de acompañar para la pertenencia.

La virtualidad en pandemia provocó la búsqueda de diversas formas de enseñar, de acompañar y de estar.

...yo me sentaba al lado, me ponía al lado y le decía dibújalo vos y algo que encontré, que me dio mucha gracia, pero en la virtualidad no es lo mismo pero yo les decía a ellos que escribieran en el cuaderno, se sacaran una foto y me lo mandaran. Eso les encantaba. Y es casi lo mismo que sentarse al lado de ellos. Claro, el tema es que si tenés 40 y te mandan 40 mails cada, yo decía bueno, vamos viendo alguno, porque era imposible, me llenaban la casilla. Pero en realidad, eso estaba bueno, porque ellos quieren que vos le mires su cuaderno, ellos quieren que vos te sientes al lado. La virtualidad es difícil, la verdad. E6

En la virtualidad, también, se buscaron formas de enseñar, modalidades para lograr la cercanía, el acompañamiento necesario para lograr la presencia del estudiante, pero también la del docente. Se buscaba la proximidad y reconocer a los estudiantes desde sus producciones, como fueron las tareas pedidas (el dibujo en el cuaderno, la foto por mail en tiempo de virtualidad). El envío por mail de la tarea es una forma para acercarse al estudiante, de estar y acompañar. Una forma de trabajar cercano al otro, atendiendo lo que el estudiante hace, dedicarle atención y acompañar. Es una forma de estar por medio del diálogo que se produce por la escritura o por diversas producciones que se realizan. Se producen otras formas de acompañamiento mediante la tarea con la consigna, la producción como tal y la devolución posterior. Es una forma de acompañar que no es en la inmediatez sino en un tiempo posterior donde se reconoce lo que el estudiante produce.

Disponibilidad y receptividad.

La disponibilidad y la receptividad presentes en la enseñanza favorecen el dar lugar al estudiante, se lo reconoce y, desde allí, construir las modalidades, compartir saberes para provocar el estudio y la formación. Contar con un docente disponible y receptivo en los inicios permite que el estudiante se sienta reconocido e invitado a ser parte. Las formas que los docentes desplegaron en las aulas observadas, así como en sus relatos revelan que el intercambio, la escucha y la atención al estudiante y a lo que acontece en el encuentro colaboran a la formación. El diálogo conforma aulas disponibles a experimentar, a estar y con ello se construye el interés por formar parte, por estudiar y por habitar ese espacio.

Las modalidades de enseñanza – visualizadas en las observaciones- proponen el intercambio entre docente y estudiantes y entre estudiantes, tanto en las aulas presenciales físicas o virtuales. En algunas aulas el intercambio se desarrolla mientras se trabaja el tema del día, en otros casos, el docente presenta el tema y luego proponen instancias de intercambio. En el primer caso, los docentes se muestran disponibles y a la vez receptivos a lo que va aconteciendo mientras trabajan el tema, van respondiendo o modificando su organización en función de lo que acontece en el encuentro. Como ejemplo, cuando estudiantes expresan que no se escucha lo que dice, la docente interrumpe el desarrollo previsto y plantea posibles alternativas para superar las dificultades. En el segundo caso, se genera un tiempo específico en que el docente está disponible y receptivo a lo que los estudiantes plantean.

Otro aspecto identificado es la promoción de diferentes formas de intercambio. Los docentes contemplan modalidades sincrónicas para responder consultas tanto orales en lo físico como en lo virtual y, en este último caso también atienden las preguntas realizadas a través del chat y en formas asincrónicas. Las asincrónicas tienen que ver con proponer a los estudiantes continuar el intercambio mediante las modalidades de foro o mensajería que el Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA) habilita o proponer el mail para realizar preguntas. “Utilicen medios como los foros o los mensajes en EVA como posibilidades para presentar dudas”; “...les genera dudas, escriban un mail...”(E2)

En algunas aulas es posible reconocer que el docente está disponible para que los estudiantes propongan diferentes temas a trabajar, que pueden ser académicos, organizacionales o sociales como cuestiones informativas del curso, del uso de EVA y conceptuales.

Otra forma de receptividad docente identificada es la atención al momento curricular del estudiante y a las tareas que tienen.. "están con mucha cosa por lo que no quiero mandarles tarea así descansan y tomamos 10 minutos la próxima para terminar"(E4)

Estar para el estudiante, escucharlo y atender sus pedidos o dificultades – explícitas, como las preguntas que realizan o implícitas, como las que se manifiestan en las actitudes o en las producciones escritas- constituyen una modalidad de construir la enseñanza y la docencia. Responder las preguntas, así como promover que estas se formulen, habilita los procesos formativos y da lugar al otro para que se forme. La formación se produce de manera individual, pero también en lo colectivo, en tanto las dudas se trabajan en el aula. Los docentes explicitan que la disponibilidad en el inicio se construye desde la presencia, desde el estar “tenes que estar ahí todo el tiempo”; “siempre estoy ahí”. El docente tiene que estar porque ellos habitan el aula “no hacen la plancha”(E2), porque “tienen todo a flor de piel” (E4) es decir, circula una sensibilidad, una atención particular, en el intento por comprender y apropiarse de las diversas lógicas universitarias. Estar porque los estudiantes también están y muestran interés. Estar para que los estudiantes los reconozcan como referentes.

La empatía

La empatía se entiende como el sentimiento de identificación con algo o alguien. La identificación desde la concepción psicoanalítica es el proceso psicológico por el cual un sujeto toma, se apropia de un aspecto o atributo de otro y se transforma total o parcialmente (Laplanche & Pontalis, 2004/1971). La identificación constituye al sujeto y las sucesivas identificaciones conforman su personalidad. Se produce un proceso de internalización de objetos o condiciones, de aspectos de sujetos del afuera y pasan a formar parte de su yo, de su personalidad. En este sentido, puede pensarse cómo ciertas situaciones y modalidades docentes, así como el vínculo con el saber que se construye en el aula, contribuyen a conformar la identidad del estudiante universitario y a generar interés por la materia de estudio. Freud (1973/1921) señala que la identificación tiene tres funciones, aquí se recuperan dos, por un lado, como forma originaria de lazo afectivo con el objeto y, por otro, como percepción o reconocimiento de algún elemento en común. De este modo, la identificación permite al sujeto saber quién es y qué quiere, posibilitando su posicionamiento respecto a sus acciones y elecciones, con efectos en el ser, el querer y el hacer. Desde esta perspectiva, los estudiantes ante el despliegue de la empatía pueden generar lazos con la institución y con la disciplina, formarse y posicionarse como estudiantes. Stotland (1969 citado en Fernández, et al., 2008) define la empatía como “la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción” (p.272). Empatizar implica reconocer al otro en su experiencia y en su situación. Cuando los docentes atienden, conocen y comprenden lo que le pasa al estudiante en el encuentro pedagógico -desde dimensiones cognitivas, sociales y emocionales- despliegan empatía. Esto supone saber qué sucede, escuchar y comprender lo que los estudiantes dicen y hacen, con el fin de revisar y transformar su práctica para favorecer la formación. Desde una perspectiva relacional, la empatía que despliega el docente en el encuentro intersubjetivo del aula no solo refiere al conocer, sino también a una forma de relacionarse. Relacionarse desde la disponibilidad y la atención a lo que acontece en el aula. Reconocer lo que le pasa al estudiante es hacerlo presente e invitarlo a pertenecer, a formarse y construirse como sujeto universitario. Rossado (2016) sostiene que la relación entre el estudiante y el docente “puede ser decisiva para mejorar su desempeño en el aula” (p.207). En este sentido, la empatía docente remite a comprender, a estar con el estudiante, a estar atento y a construir propuestas de enseñanza que favorezcan la formación y la pertenencia.

...que me importen, que noten que me importan, porque me importan los estudiantes, obviamente que me importan los estudiantes. Pero creo que con cierta seriedad (...) tratar de que ellos se sientan cómodos, con algún lenguaje relativamente cómodo, que sientan que es un espacio que pueden ir, más allá de aprender. Y para mí, ahí es cuando lográs que se enganchen, que ellos quieran seguir yendo y que les guste la clase (...) tratar de tener empatía. Porque es verdad, ellos no saben. Trato de ponerme en esa situación y decir bueno, es verdad, ellos no saben esto y le estamos dando, sobre todo, en este segundo semestre, le estamos dando un montón de información. E6

Otro aspecto que los docentes mencionan es ponerse en el lugar del estudiante que ingresa “Trato de ponerme en esa situación”; “conectar con”(E2, E3). Esto abarca reflexionar sobre el lenguaje a utilizar, sin dejar de introducir al

estudiante al mundo universitario, así como pensar estrategias que faciliten sentirse recibido , hospedado. La empatía resulta central para *conectar* con el estudiante, quien llega con interés, pero desconoce la universidad y sus lógicas. Por ello, transmitir el interés por acompañar el proceso formativo y el amor por los estudiantes -en tanto- "*le importan*" y los reconoce en su presencia. Son docentes que les interesa que permanezcan y que se enamoren de la formación.

Algo del amor por la universidad, la profesión y la disciplina necesita estar presente en el aula para que se provoque la formación, En la medida que el docente ama lo que hace, se apasiona y "se interesa por los estudiantes" también expresa amor por ellos. Simons y Masschelein (2014) tomando a Geerinck (2011) dicen que "...el conocimiento y la metodología son importantes pero también lo es el amor y el cuidado" (p.71) y agregan que "...el amor que tiene que ver con hacer escuela se describe como amor por la materia de estudio (o por el mundo) y amor por los estudiantes "(p.72). Así, el docente enseña tanto por el amor a la materia como al estudiante. El amor docente se expresa en pequeños gestos, en las formas de hablar y escuchar, en la atención y comprensión de los estudiantes y en el compartir la pasión por el saber y la universidad, posibilitando así la construcción de la identidad y la pertenencia.

La confianza constitutiva de la hospitalidad en los inicios

...confianza... entre docentes y estudiantes o entre pares, por ejemplo, pero en ambos casos me parece que facilita el compromiso. E2

...hay que tener confianza con los estudiantes, que ellos puedan sentirse libres de preguntar, que yo siempre les digo que ninguna pregunta es tonta, a veces me dicen ay, voy a hacer una pregunta boba, porque no entiendo; no, vos pregunta, y después, si se equivocan, no importa y el conocimiento lo vamos a construir entre todos. Me parece que tiene que estar la confianza de que se sientan en la libertad de preguntar lo que crean pertinente, más allá de si es algo muy sencillo o muy simple, me parece que está bueno. E4

La confianza, pensada como constitutiva de la relación pedagógica, se configura dialécticamente entre estudiantes y docentes. Refiere a una postura ética que, en los inicios de la formación, habilita la posibilidad de poner a disposición y transmitir algo de la herencia cultural para que los ingresantes puedan comprender y apropiarse del mundo. A su vez, la confianza favorece la construcción de lazos que permita a los estudiantes de inicio sentir la universidad como un lugar posible de habitar. Esta se genera en la relación entre sujetos, 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 entienden que provocar la formulación de preguntas permite que el conocimiento se construya entre todos y que, para ello, es necesario construir confianza. Otra forma para favorecerla es el tipo de lenguaje que se utiliza "coloquial", "cómodo". Un lenguaje que, sin perder lo académico, resulte accesible. Se observa y los docentes relatan que una comunicación comprensible y que genere cercanía, también incide. Estas formas de comunicación y de uso del lenguaje, sostiene y provoca al estudiante a permanecer.

El estudiante en los inicios está naciendo (Arendt,1996), y construyendo su identidad como estudiante y, por ello, para permanecer necesita confiar en los docentes que los reciben. El estudiante requiere de un otro que le muestre el mundo, lo reciba y lo acompañe para permanecer, ser parte y formarse. En la medida en que el docente otorga confianza al estudiante, éste irá teniendo confianza. Desde allí, el estudiante en el encuentro con el docente cree en él, en su propuesta, en lo que despliega desde el lugar que ocupa, como portador de un saber a compartir, que invita a descubrir y comprender. De este modo, se favorece la construcción de la confianza para que el estudiante sienta posible el formarse. El establecimiento de la confianza es un proceso gradual que permite reforzar la posición del estudiante como tal "se sientan en la libertad de preguntar", "que ellos se sientan cómodos (...) que pueden ir, más allá de aprender". La escuela, la universidad es el lugar y el tiempo para el estudio (Simons y Masschelein,

2014) y en las aulas se produce el encuentro entre sujetos y de estos con los saberes. La presencia de estudiantes y docentes está signada por el estudio de saberes que es aquello que tienen en común. Reconocer lo común que afianza la relación pedagógica es lo que da confianza para dejar fluir el deseo, el interés de conocer, comprender para formarse y a la vez para ser estudiante universitario, ser académico, profesional. Reconocerse en el interés por la materia de estudio, es confiar en lo que acontece en el encuentro desde el saber y las modalidades docentes. Esta identificación con lo común contribuye a la conformación del estudiante universitario y estudioso, habilitando la pertenencia. Desde esta perspectiva, la confianza es constitutiva de la enseñanza y, en los inicios, un pilar central de la actitud de hospitalidad.

Se identifican diversas formas de favorecer la confianza de los estudiantes o explicitar la confianza que se tiene en ellos: promover la participación en el tratamiento de los temas, generar las condiciones para que participen todos reconoce su derecho a expresar lo que piensan y sienten, y confiar en sus saberes y en su capacidad reflexiva.

La paciencia constitutiva de la hospitalidad se hace presente cuando el docente favorece la participación y espera, con confianza, que los estudiantes puedan expresarse. Implica respetar los tiempos que estos necesitan para posicionarse como estudiante universitario, y asumir una postura crítica, participativa y para ello, es necesario que comprendan y sentirse parte.

La paciencia también se expresa al dar tiempo para que el estudiante vaya apropiándose de las lógicas universitarias, sus formas de expresión, de presentación de trabajos y de estudio. Esperar es compartir y dar tiempo para que este proceso psico sociocognitivo se desarrolle. Este proceso se da mientras el estudiante se enfrenta simultáneamente a dimensiones psicológicas,- temores y ansiedades (Ruiz Barbot, 2016)-, sociales – nuevas formas de vinculación, nuevos sujetos con quienes interactuar (Johnston, 2013; Dubet, 2005)- y cognitivas- nuevos saberes disciplinares, de escritura académica, etc.-. Esperar y dar tiempo como partes constitutivas de la paciencia resultan esenciales, ya que el estudiante necesita tiempo para reflexionar.

Conclusiones

El estudio devela que, en los inicios de la formación universitaria, los docentes incorporan en sus prácticas de enseñanza la hospitalidad como actitud orientada a favorecer la permanencia y pertenencia de los estudiantes. Se trata de docentes que acompañan desde un lugar de referencia, mediante el despliegue de cercanía y afecto, entendido este último como reconocimiento y respeto del estudiante y por su saber. Dicho acompañamiento, también se expresa a través de las estrategias pedagógicas que se proponen. La disponibilidad y receptividad propias de la hospitalidad implican la escucha atenta del estudiante y de lo que acontece en el aula, así como generar instancias de diálogo e intercambio tanto en los encuentros de modalidad presencial, como virtual. Una forma de promover este intercambio, reconocida tanto en las observaciones y en los relatos docentes, es promover la formulación de preguntas y la construcción de respuestas, desde el docente y entre los pares. Otro aspecto de la hospitalidad es la empatía docente, que se hace presente en la escucha y en la atención al estudiante para pensar y construir la enseñanza. El uso del lenguaje emerge como un elemento relevante para la permanencia: emplear un lenguaje académico pero accesible provoca al estudiante y lo convoca a ser parte. La confianza, al constituir la relación pedagógica, favorece el establecimiento de lazos con el saber, la disciplina y la institución, y contribuye, también a la construcción del estudiante como sujeto universitario. Supone poner al estudiante en contacto con la posibilidad de ser y pertenecer. Por último, la paciencia implica esperar y dar tiempo para que el proceso formativo se despliegue. En síntesis, la actitud hospitalaria del docente en los inicios es relevante para promover la permanencia y construir la pertenencia de ese estudiante “extranjero” a la institución, para facilitar y construir su trayectoria universitaria y disciplinar.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro* (pp. 185–208). Península.
- Arias, M. F., Mihal, I., Lastra, K., & Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina: Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 47–69. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100004
- Carbajal Toma, S. (2021). *El derecho a la educación superior en acción: Experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (2007–2017)* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2070/te.2070.pdf>
- Correa, N. (2015). *Docencia y enseñanza universitaria: Un estudio sobre las representaciones de los docentes de la carrera de Contador Público* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy>
- Diconca, B., et al. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (1). <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>
- Esteban Bara, F. (2022). *Bienvenidos a la universidad*. IDP/ICE–UB Octaedro.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284–298.
- Freud, S. (1973). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas* (Vol. 3, 3.ª ed.). Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1921).
- Gallardo, G., & Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: Arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/152>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. UOC.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad: Una experiencia positiva de transición*. Narcea.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (2004). *Diccionario de psicoanálisis* (6.ª reimp., bajo la dirección de D. Lagache). Paidós. (Trabajo original publicado en 1971).
- Larrosa, J. (2003). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona. http://www.ses.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Mancovsky, V., & Más Rocha, S. M. (Eds.). (2019). *Por una pedagogía de los “inicios”: Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Biblos.
- Mariani, E., Morandi, G., & Ros, M. (2019). La docencia universitaria frente al desafío de la inclusión educativa: Un análisis de las perspectivas de docentes de primer año. *Trayectorias Universitarias*, 5(8), e003. <https://doi.org/10.24215/24690090e003>

Pierella, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores: Políticas de recepción, enseñanza y currículum. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 28(2), 33–48. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000200004

Plachot, G. (2016). Intención de cuidado en definiciones de diseño curricular. En *III Seminario Internacional de Intercambio de Experiencias e Investigaciones sobre Egreso Universitario y II Seminario Internacional sobre Trayectorias en la Educación Superior* (Facultad de Veterinaria, Universidad de la República).

Porta, L., & Flores, G. (2017). La hospitalidad en profesores memorables universitarios. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 15–31.

Rodríguez, C., & Silva, D. (2017). *Adolecer lo común*. MIDES.

Rossado Espinoza, V. (2016). Enseñanza en la era digital: La empatía docente y el aprendizaje colaborativo. En *XX Congreso de la Iberoamerican Society of Digital Graphics (SIGraDi 2016)* (9–11 de noviembre).

Ruiz Barbot, M. (2016). *¿Qué buscan los estudiantes en la universidad? Sentidos y experiencias de formación* (Informe final Proyecto PIMCEU 2013–2016). Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Saniz Balderrama, L. (2007). Universidad y masificación: Acepciones y consecuencias de una realidad del siglo XXI. *Punto Cero*, 12(14), 65–70.

Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Silva Ríos, C., & Burgos Dávila, C. (2011). Tiempo mínimo, conocimiento suficiente: La cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas*, 10(2), 87–108. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivasVol10-Issue2-fulltext-146>

Universidad de la República. Dirección General de Planeamiento. (2019). *Ingresos de estudiantes*. <https://planeamiento.udelar.edu.uy/portal/estudiantes/estudiantes-de-grado/ingresos/>

Universidad de la República. Dirección General de Planeamiento. (2024). *Informe del relevamiento continuo de estudiantes*. <https://planeamiento.udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/33/2025/06/Infografia-FORMA-ESTUDIANTES-2024.pdf>

Universidad de la República. (2013). *VII censo de estudiantes de grado 2012*. <https://www.universidad.edu.uy>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Fecha de recepción: 02-03-2025

Fecha de aceptación: 15-02-2026