

La tensión entre el cuidado y el servicio en la didáctica universitaria

Enrico Mora y Margot Pujal i Llombart

RESUMEN

De las diversas contradicciones que preside el desempeño docente del profesorado universitario y los procesos de aprendizaje del alumnado, centramos el interés en algunos sesgos de género de los procesos didácticos. Nos fijamos en cómo se afrontan las necesidades y las demandas formativas del alumnado. Éstas, lejos de coincidir, a menudo se oponen. Detectamos que uno de los malestares centrales del profesorado es la relación entre cuidar y servir en el desempeño docente. Nos proponemos reflexionar sobre este asunto a partir de un estudio de caso, y apuntamos que el exceso de servicio puede ser un impedimento para lograr uno de los objetivos básicos del cuidado en los procesos formativos, que es el desarrollo de la autonomía personal del alumnado. Al mismo tiempo puede significar una fuente de agotamiento para el profesorado.

Palabras clave: género, sexismo, socialización, enseñar, aprender, España.

Enrico Mora

enrico.mora@uab.cat

Italiano. Doctor en Sociología, Profesor del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya, España. Temas de investigación: análisis de las desigualdades sociales y del poder según las relaciones de sexo, género y de clase en el ámbito del trabajo (mercantil y doméstico), de la educación universitaria y de la salud, y su impacto en la formación de las subjetividades, las emociones y los cuerpos.

Margot Pujal i Llombart

margot.pujal@uab.cat

Española. Doctora en Psicología, Profesora Titular del Departament de Psicologia Social de la Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya, España. Temas de investigación: análisis social de las relaciones entre el poder, el género, la subjetividad y la salud en el ámbito de la educación universitaria, y de la formación y transformación de la subjetividad, identidad, las emociones y los cuerpos.



A tensão entre o cuidado e o serviço na didática universitária

RESUMO

Das diversas contradições que preside o desempenho docente do professorado universitário e os processos de aprendizagem do alunato, centramos os interesses em alguns vieses de género dos processos didáticos. Observamos a forma em que as necessidades e as demandas formativas do alunato são encaradas. Elas, ao invés de coincidir, com frequência se opõem. Detectamos que um dos principais mal-estares do professorado é a relação entre cuidar e servir no desempenho docente. Propomo-nos refletir sobre esse assunto a partir de um estudo de caso e apontamos que o excesso de serviço pode ser um impedimento para atingir um dos alvos básicos do cuidado nos processos formativos, que é o desenvolvimento da autonomia pessoal do alunato. Ao mesmo tempo, o anterior pode significar uma fonte de esgotamento para o professorado.

Palavras chave: gênero, sexíssimo, socialização, ensinar, aprender, Espanha.

The strain between care and service in university teaching

ABSTRACT

From the different contradictions that govern the teaching performance of the university teaching staff and the learning processes of the students, we focus the interest in some gender biases in the didactic processes. We look at how the needs and the training demands of students are addressed. These, far from coinciding, often oppose. We detected that one of the central unrest in teachers is the relationship between caring and serving in the teaching performance. We propose to reflect on this matter from a case study, and we point out that the excess of service can be an impediment to achieve one of the basic objectives of care in formative processes, which is the development of the personal autonomy of the students. At the same time it could mean a source of exhaustion for teachers.

Key words: gender, sexism, socialization, teaching, learning, Spain.

Recepción: 04/02/15. **Aprobación:** 15/02/16.

Introducción

El objetivo de este texto es reflexionar sobre un malestar emergente en la universidad: la creciente tensión entre el cuidado y el servicio en la actividad docente. Tomamos como material de reflexión los resultados de la investigación *Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función social de la universidad*, dirigida por María Jesús Izquierdo y que concluyó en 2008. En ella analizamos, desde la perspectiva de género, cómo se relacionaban las didácticas empleadas con las relaciones de cuidado, provisión y servicio entre el profesorado y el alumnado en el contexto de diversas asignaturas de grado.

Detectamos que uno de los malestares principales que expresaba el profesorado es la relación entre cuidar y servir en el desempeño docente. Cuándo se cuida y cuándo se sirve y en qué medida un exceso de servicio puede impedir un buen cuidado. Ese malestar, lejos de haber desaparecido, lo seguimos reencontrando en distintos foros, como cursos de introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria, en congresos y en encuentros específicos dedicados a la perspectiva de género en la universidad. Apuntamos que el exceso de servicio puede ser un impedimento para lograr uno de los objetivos básicos del cuidado en los procesos formativos, que es el desarrollo de la autonomía personal del alumnado. Al mismo tiempo puede significar una fuente de agotamiento para el profesorado que sirve en exceso, que toma como cuidado también las tareas de servicio (que corresponde a una *praxis* femenina de la docencia), y de contradicciones para aquel profesorado que toma como servicio también las tareas de cuidado que son inherentes a la actividad docente (que corresponde a una *praxis* masculina de la docencia). Este proceso se ha visto particularmente impulsado por los cambios en las dinámicas de aprendizaje que ha introducido la convergencia de la educación superior (ES) en Europa, bajo las directivas de lo que se ha conocido como Plan Bologna. Todo ello nos ha motivado a retomar lo que en aquella investigación señalábamos de

modo pionero y que aquí usamos como base empírica para discutir las contradicciones actuales entre el cuidado, la provisión y el servicio como uno de los factores explicativos del malestar que diversos sectores del profesorado y del alumnado de las universidades catalanas y españolas expresan sobre su experiencia docente.

Género y didáctica: coordenadas teóricas del análisis

La Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) a lo largo de la última década ha sido pionera en la adopción de medidas contra las prácticas sexistas que caracterizan el mundo universitario español y catalán en sus distintos estamentos y funciones. Indicadores relevantes de esta apuesta política por parte de los órganos de gobierno de la UAB van desde la incorporación en los estatutos de la universidad del “Article 8. Promoció de la igualtat entre homes i dones”, hasta el encargo de distintos diagnósticos del sexismo en la universidad. La culminación de este proceso fue la creación del Observatorio para la Igualdad de la UAB en 2006 (Artículos 1 y 2 del Acord 3/2006 del Consell de Govern de la UAB) y la aprobación del *Primer pla d'acció per a la igualtat entre dones i homes de la Universitat Autònoma de Barcelona. Bienni 2006-2007*, aprobado por el Consell de Govern de la UAB 04/05/2006 y la consolidación de las políticas de igualdad en la Universidad con la aprobación de los sucesivos planes de igualdad hasta la fecha. En el marco del Observatorio y bajo la dirección de la doctora María Jesús Izquierdo se desarrolló la investigación *Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad*. Uno de los objetivos de la investigación fue analizar desde la perspectiva de género las prácticas docentes universitarias, mediante el estudio de caso de la UAB. Para ello nos apoyamos en los conceptos de cuidado, servicio y provisión. Éstos se han usado, habitualmente, para analizar las relaciones de desigualdad entre mujeres y hombres. Aquí los aplicamos al ámbito universitario, y particularmente



a las relaciones entre el profesorado y el alumnado según sexo y titulación. En concreto nos fijamos en los discursos del profesorado y del alumnado entrevistado referidos a las didácticas empleadas en aula y fuera de aula, en el contexto de un conjunto de asignaturas objeto de análisis. A través de dicho análisis construimos un marco general de las concepciones implícitas de cuidado, servicio y provisión en la didáctica universitaria. Un marco que presenta diferencias según el sexo, la titulación y el colectivo de las personas entrevistadas. Un producto derivado de dicha investigación fue, en el plano de la intervención, el desarrollo de distintos cursos orientados al profesorado sobre género, docencia y ciencia.

De dicho análisis emergió la expresión de un malestar del profesorado referido a la tensión entre las exigencias de cuidado y servicio que la actividad docente requería en aquel momento y que a través de distintos foros científicos y docentes hemos encontrado. En particular, a través de los diversos talleres, cursos y jornadas sobre la introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria (una de las aplicaciones derivadas de la investigación señalada). En esos encuentros (llevados a cabo en la Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Lleida, Universitat Oberta de Catalunya y Universidade de Vigo), emergió algo que no estaba previsto en los objetivos de las actividades formativas que diseñamos: dar un encuadre a los malestares que expresaban las personas participantes en dichos encuentros (en su inmensa mayoría profesoras con una posición reflexiva y activa en mejorar la docencia universitaria). A medida que trabajábamos los conceptos de cuidado y provisión, y por contraste el de servicio, emergió de forma recurrente, hasta el día de hoy, sobre qué es exigible, a qué hay que responder respecto a las demandas del alumnado, y si cuando atendemos sus demandas, estamos atendiendo sus necesidades, y por ello les cuidamos, o bien realizamos tareas que podrían resolver por sí mismas las alumnas y los alumnos, y por ello les servimos. Y

junto a ello, una confusión reiterativa sobre si lo que hacemos es cuidar o servir.

Otro aspecto que nos resultó llamativo fue que en dichos encuentros se expresaba, como una forma de mitigar ese malestar, una huida hacia un exceso de servicio en la actividad docente (convirtiéndose éste en un síntoma femenino del malestar en la docencia universitaria) o en un exceso de provisión en la actividad docente (convirtiéndose éste en un síntoma masculino del malestar en la docencia universitaria). Soluciones de compromiso entre dos dinámicas contradictorias: atender las necesidades del alumnado y atender sus demandas, aspectos que no siempre coinciden. Sospechamos que esta intensificación del malestar en la docencia universitaria tiene relación con las dinámicas que ha introducido la aplicación en el Estado español de las directrices de los acuerdos sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido como Plan Bologna. Para clarificar pues estas cuestiones retomamos el análisis que hicimos en aquella investigación, cuyos resultados fueron presentados en el informe de investigación correspondiente, pero que quedaron inéditos. A la vista de lo señalado creemos que son relevantes para comprender el malestar que en la docencia universitaria en el Estado español se está instalando de forma cada vez más penetrante: la de ser personas dedicadas a dispensar y servir conocimientos al alumnado y no a cuidar y proveer su autonomía.

Hablar de didáctica es referirse a uno de los núcleos centrales de la actividad docente. Es más, implica adentrarse en los procesos de aprendizaje y enseñanza, cuya complejidad, análisis y debates conforma toda una disciplina científica, como han señalado, por ejemplo, García Ruíz, Arroyo y Andreu (2016); Amar Rodríguez (2014); Ramírez-Romero y Quintal-García (2011); Hudson (2003); Vázquez-Levy (2002); Mallart (2000); García Carrasco y García del Dujo (1996); y Estebaranz García (1994). A *nosotras* nos interesa tomar la didáctica en cuanto dispositivo tecnológico de los procesos formativos (Sears y Marshall,

2000), cuyos sesgos de género han sido estudiados principalmente en los procesos de interacción en aula entre profesorado y alumnado, en los contenidos, en el logro de los resultados, etcétera (Bagillhole y Goode, 2006). Circunscribimos nuestro análisis a los discursos que profesorado y alumnado elaboran sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza para identificar qué aspectos remiten al cuidado y cuáles a la provisión y al servicio en las interacciones entre docentes y estudiantes objeto de estudio (en el apartado del método, describimos la producción de datos). La didáctica no constituye el fin en sí mismo de nuestro análisis sino una dimensión que nos permite captar en la concreción hasta qué punto la función socializadora de la universidad y su sesgo de género está contribuyendo o no al desarrollo de la autonomía personal y del principio de realidad del alumnado, así como lograr los objetivos que una o uno se propone teniendo en cuenta el impacto que éstos tienen sobre las personas, así como el malestar que entre el profesorado generan las actuales dinámicas docentes.

Las nociones de cuidado y provisión que manejamos se apoyan en el modelo de regímenes de relación de Boltanski (2000), la adaptación que de él hace Izquierdo (2008 y 2004) y la que hemos hecho *nosotras* en otros trabajos (Mora y Pujal i Llombart, 2016; Mora y León, 2011; Mora y Pujal i Llombart, 2010; Izquierdo *et al.*, 2008; Mora, 2005). Nuestra perspectiva se aleja de las nociones al uso en la comunidad académica del concepto de cuidado, ya ampliamente difundida en los estudios con perspectiva de género, y de la provisión y servicio, quizás menos desarrollada. Es un lugar común, en muchos estudios sobre trabajo doméstico, asociar el cuidado a un determinado tipo de tarea o trabajo, asimilando el cuidado a determinadas características substantivas de la actividad desempeñada. Así, por ejemplo, es casi automático identificar la tarea de dar un biberón a un bebé con el cuidado. Esto responde a que en el origen del concepto de cuidado, y su par, el de provisión, lo que se quería era poder analizar la división

sexual del trabajo, en el ámbito doméstico, usando unas categorías conceptuales distintas a las que relacionan el trabajo con el mundo profesional. Así, para designar las actividades realizadas en el mundo remunerado, en los estudios sobre trabajo doméstico se construyó el concepto de provisión, entendiendo que, desde el ángulo de la producción doméstica, lo relevante no es si la actividad es remunerada en sí misma, sino que es la actividad que provee de medios para la realización del cuidado en la vida familiar, en el contexto socioeconómico occidental contemporáneo. Nuestro enfoque, que llevamos años desarrollando, es el de poder exportar dichos conceptos más allá de su ámbito de surgimiento, la producción doméstica y su lectura substantiva. El objetivo es convertirlas en herramientas analíticas que designan determinadas formas de relación en la vida humana, y cuya especialización sexual que les ha caracterizado en la historia moderna occidental, nos sirven de ejes analíticos dotados de género (para más detalles de este enfoque, consultar Mora y Pujal i Llombart, 2010). En este marco, acometemos una transformación conceptual mediante la cual delimitar los conceptos de cuidado, provisión y servicio como formas de describir un determinado tipo de relación social, más allá de si estamos hablando de lo que ocurre en una cocina o en una aula universitaria.

La definición que da Boltanski (2000) de lo que él denomina “regímenes de relación” tiene que ver, según como lo interpretamos, con preguntarse qué lugar ocupa cada régimen en las siguientes cuestiones, que presentamos como ejes de análisis de género de la acción social (Mora y Pujal i Llombart, 2016; Hochschild, 2008; Orozco, 2007, e Izquierdo, Mora y Duarte, 2008): a) las necesidades de las personas; b) el logro del objetivo de la acción; c) las normas universales; d) los objetos en disputa; e) la existencia o no de relación entre las personas y las cosas en la acción, mediante un principio de equivalencia universal (estableciendo una escala de comparación), o mediante un principio de particularización en función de la



persona (respondiendo a las necesidades específicas de cada persona). Hablamos de cuidado cuando la acción está orientada a las necesidades singulares de cada persona, siendo su objetivo; o bien el logro del objetivo de la acción está condicionado por su impacto en las personas. El logro está condicionado por las necesidades de las personas, hasta tal punto que si cumplir con el objetivo se revelara contrario a esas necesidades en su ejecución, invalidaría la propia acción, modificándola o cancelándola. Bajo el cuidado, las normas que rigen las acciones están en función de las necesidades de las personas y no hay normas universales, caracterizándose el contexto de la interacción por la ausencia de objetos en disputa o en conflicto (Mora y Pujal i Llombart, 2010). Hablamos de provisión, cuando la acción está orientada al logro de un objetivo ciego a las necesidades singulares de cada persona (a no ser que se haga en términos instrumentales), o bien el objetivo y su logro están condicionados por principios universales. El logro del objetivo de la acción es ciego a cualquier consideración ajena al propio objetivo. El objetivo es el fin. Para ello, el logro del objetivo se realiza en función de normas universales o por la fuerza. Bajo la provisión, el contexto de la interacción se caracteriza por la presencia de objetos en disputa y competencia (Mora y Pujal i Llombart, 2010).¹

Finalmente, el concepto de servicio designa otro tipo de relación que se articula estrechamente con el cuidado. El concepto de servicio, en los estudios sobre trabajo doméstico y división sexual del trabajo, se refiere a las tareas de atención a la persona y del hogar cuya persona beneficiaria podría realizarlas por sí misma, tanto para satisfacer sus propias necesidades como las necesidades de las personas dependientes que tiene a su cargo. El concepto clave aquí es el de necesidad. En este caso, el servicio, más allá

del contexto de la producción doméstica, remite a la relación donde las actividades que realiza la persona que presta el servicio, las podría realizar la persona objeto de servicio, y con ello se ahorra tiempo y esfuerzo (Izquierdo, Mora y Duarte, 2008; Mora y Pujal, 2010). Significa entonces que el servicio puede producirse tanto en las relaciones domésticas familiares como en las relaciones mercantiles profesionales. Así pues, el cuidado es un tipo de relación social que se caracteriza por la acción de satisfacer las necesidades de una persona por parte de otra, siendo el fin de la acción (Mora y León 2011: 115). La necesidad es de tal naturaleza que no hay ninguna posibilidad de que pueda ser satisfecha por la persona objeto de cuidado, a diferencia del servicio que sí puede, pero en ambos casos la atención cara a cara es central en la interacción. Dadas las condiciones sexistas de realización, mediante los procesos de especialización y segregación de la división sexual del trabajo, el cuidado y el servicio se han producido con la marca del género femenino, dado que quienes han conducido históricamente las relaciones de cuidado y servicio han sido las mujeres. De forma paralela, la provisión se ha producido históricamente con la marca del género masculino. En este marco se asienta entonces el objetivo fundamental de este texto: analizar de los múltiples aspectos que caracterizan las interacciones entre alumnado y profesorado universitario, en el contexto de la UAB, qué aspectos de cuidado, servicio y provisión rigen su estructura de interacción en el espacio del aula y las tutorías.

Método y producción de materiales empíricos

Hemos señalado, que las evidencias empíricas en las que nos apoyamos provienen, principalmente, de la investigación ya mencionada *Cuidado y provisión: el*

¹ En otro lugar desarrollamos con mayor detalle estos conceptos (Mora y Pujal i Llombart, 2010), pero queremos destacar en este contexto que servicio no hay que tomarlo como sinónimo de sector terciario, administración, gestión, etcétera, pues volveríamos a definir el concepto por sus aspectos substantivos y no por la estructura de relaciones que implica para la interacción. A pesar de ello, si tuviéramos que evocar un mundo de los servicios, el prototípico sería el de “la empleada del hogar”.

sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función social de la universidad, dirigida por María Jesús Izquierdo. De los diversos dispositivos de producción de datos que utilizamos en dicha investigación aquí tomamos los provenientes de las entrevistas en profundidad. Llevamos a cabo un total de 45 entrevistas en profundidad en la comunidad universitaria de la UAB que surgen de los siguientes criterios: titulación, curso, comunidad universitaria (focalizada en el profesorado y el alumnado) y sexo. De la combinación de estos criterios realizamos las siguientes entrevistas: 11 a profesoras, 11 a profesores, 11 a alumnas y 12 a alumnos, distribuidas en seis titulaciones (Magisterio Educación Infantil, Pedagogía, Relaciones Laborales (RR.LL.), Derecho, Ingeniería Técnica Informática, e Ingeniería Informática) y en dos cursos (primer curso y último curso de la titulación). El trabajo de campo concluyó en 2008. La decisión de realizar entrevistas en profundidad responde al objetivo de recoger la experiencia transmitida a quien investiga mediante la conversación con las personas informantes (Ruiz Olabuénaga y Ispizua, 1989; Taylor y Bogdan, 1984). Tomamos como criterio principal de selección del profesorado y del alumnado que lo fueran de una asignatura troncal/obligatoria de las titulaciones antes indicadas de primer y de último curso. En cuanto a la elección del conjunto de titulaciones estudiadas, hemos seleccionado en función de la posición que ocupan las titulaciones en cuanto a la orientación de género. Para ello tomamos la definición de la propuesta docente de cada titulación realizada por las autoridades académicas, así como la composición según el sexo del profesorado y alumnado de las titulaciones (en la línea de las investigaciones al uso sobre la composición sexual de las titulaciones universitarias, como por ejemplo, De Garay y Del Valle Díaz-Muñoz, 2012). Las entrevistas que realizamos fueron grabadas (con permiso de las personas entrevistadas) y transcritas literalmente, conservando el anonimato de las personas informantes. En cuanto a las técnicas de análisis de los datos,

optamos por el análisis de contenido y del discurso (Iñiguez, 2005; Martín Rojo, 2003).

Probablemente debido a la centralidad que ocupa la didáctica en la actividad formativa, se hable mucho de ella en los discursos del profesorado y del alumnado. Los discursos sobre las didácticas no son discursos que podamos analizar en términos de ausencia o presencia de componentes de cuidado y de provisión. Las diferencias fundamentales no vienen por ahí. Las encontramos en cómo son construidos y especialmente vividos los componentes de cuidado y provisión en las didácticas que señalan las personas entrevistadas y qué relación guardan con el servicio. A partir de lo que expresa el profesorado sobre lo que les gustaría que hubiera aprendido el alumnado, qué características específicas aporta la persona entrevistada en su docencia y cómo cree que el alumnado valora la dinámica de las asignaturas que imparte, hemos elaborado una topografía de las relaciones de cuidado y provisión que construyen en sus discursos sobre la didáctica. El profesorado se refiere a diversos tipos de didácticas que van desde aquellas orientadas al cuidado, a través de la atención particularizada del alumnado, hasta las que están orientadas a la provisión de conocimientos, a través de su exposición estructurada en aula. Junto a estas didácticas, el profesorado menciona también didácticas estandarizadas y reguladas mediante principios universales. Éstas formalizan el modo de participación e interacción en aula entre profesorado y alumnado. Establecen sistemas comunes y generales para todo el alumnado en la aplicación del conocimiento impartido de forma estructurada, como por ejemplo ejercicios y prácticas idénticas para todo el mundo. Con ello se logra vincular el alumnado y sus deseos de saber aplicar los conocimientos, con los conocimientos mismos. Finalmente, también señalan didácticas que se apoyan en dinámicas informales, sujetas a la voluntad de participar o no del alumnado de las asignaturas a través de, por ejemplo, preguntas y comentarios imprevistos.



A partir de lo que expresa el alumnado sobre la dinámica de las asignaturas, de las clases y las tutorías, hemos elaborado otra topografía de las relaciones de cuidado, servicio y provisión que construyen en sus discursos sobre la didáctica. En términos generales, el abanico de referencias a las didácticas es amplio, como en el caso del profesorado, y va desde aquellas orientadas al cuidado, a través de la atención particularizada del alumnado y la gestión informal de las dudas en aula, hasta las que están orientadas a la aplicación y provisión de conocimientos estructurados.

Las didácticas orientadas hacia la provisión, suministro de conocimientos estructurados y aplicación de esos conocimientos son, quizás, el eje que aglutina más las preferencias del alumnado con las didácticas a las que da mayor importancia el profesorado. En este punto habría pues una concepción compartida y que señalaría una convergencia entre:

- uno de los fines más importantes de la actividad formativa expresados por el alumnado, el profesorado y la propia institución, que es la formación para lograr un empleo y el desempeño de las actividades profesionales;
- las didácticas de provisión que desea el alumnado;
- las didácticas de provisión que el profesorado considera fundamentales para una buena *praxis* docente. Quizás ésta sería una característica central de las relaciones entre profesorado y alumnado en el contexto de las asignaturas: la provisión, en torno a cuyo eje se organiza el resto de actividades y relaciones. Como vamos a ver, uno de los efectos de la centralidad de la provisión en la actividad formativa es que las relaciones de cuidado son entendidas más como un instrumento auxiliar para lograr esa provisión, y no un fin en sí mismas. A continuación, analizamos las distintas concepciones sobre la didáctica del profesorado y del alumnado, fijándonos primero en las didácticas orientadas hacia la singularización en las personas, luego en las didácticas centradas en la provisión de conocimientos estructurados, para terminar con las didácticas que se apoyan en principios universales que regulan la

relaciones entre profesorado y alumnado o bien en dinámicas informales.

La didáctica centrada en las personas

En términos generales, es común entre el profesorado utilizar didácticas centradas en las personas. El denominador común de este tipo de didáctica es el de atender las dudas expresadas de manera individual por cada alumno o alumna en una relación particular con la profesora o el profesor. Sea en aula, en los pasillos o en las tutorías, este tipo de didáctica busca atender lo que los estudiantes demandan a título particular. Esta aparente homogeneidad en las relaciones entre profesorado y alumnado en la didáctica se fractura si prestamos atención al alcance de lo que es atendible en esa relación particular. En las titulaciones de Magisterio y Pedagogía, esa atención individualizada puede versar, según lo que expresa el profesorado, sobre todo aquello que el estudiante necesite, tanto en el ámbito académico formativo, por ejemplo enfrentarse a las dificultades de un determinado ejercicio práctico, como en el ámbito personal, por ejemplo problemas íntimos, y en el profesional, por ejemplo aconsejar cómo resolver un problema surgido en la escuela donde se trabaja. Así pues, el profesorado de esas titulaciones presenta una didáctica centrada en las personas cuyos límites son las necesidades que cada estudiante expresa. El abanico de posibilidades técnicas para desempeñar ese tipo de didácticas, es amplio y va más allá de los marcos habituales de relación entre profesorado y alumnado, como puede ser el aula o el espacio de tutorías.

Así, por ejemplo, como señala una profesora, organizar salidas conjuntas para visitar exposiciones es usado como una estrategia didáctica de singularización que permite conocer las circunstancias personales y laborales de cada alumna en un entorno menos formal y distante, aparte de las aportaciones cognitivas sobre la materia de la asignatura que dicha actividad conlleva. Enfocar trabajos y tareas

prácticas cuyos materiales son objetos o imágenes de la familia de cada alumna es otro ejemplo, de otra profesora, de estrategia didáctica centrada en la singularización. En el caso de las titulaciones de Derecho y Relaciones Laborales esta disposición queda delimitada al ámbito académico-formativo y profesional, según lo expresado por el profesorado. Lo personal quedaría fuera del conjunto de objetos atendibles por el profesorado. Esta exclusión no es por acción, sino por omisión. Es decir, en el discurso del profesorado entrevistado atender las situaciones personales de un o una estudiante no aparece en la concepción expresada sobre la didáctica centrada en el cuidado. Finalmente, en el caso de Ingeniería Técnica de Informática de Sistemas y de Ingeniería Informática, el alcance de lo que se trata en este tipo de relaciones singularizadas son, según el profesorado, las dudas académico-formativas, quedando excluidos por omisión lo personal y lo profesional.

Hemos señalado que esta disposición hacia el cuidado también es una de las didácticas preferidas por parte del alumnado. Sin embargo, el alcance que da el alumnado entrevistado a la atención personalizada no es el mismo ni se distribuye de manera similar al que hemos visto para el profesorado. El alumnado focaliza la atención personalizada en el ámbito formativo académico, independientemente del sexo, curso y titulación. Resolver dudas sobre los contenidos de la materia, comentar aspectos de la misma, o bien revisar los exámenes son los objetos habituales de esta forma de didáctica, según el alumnado entrevistado. Para el caso del alumnado, la disposición expresada está muy centrada en la atención particularizada en el ámbito académico que, por otra parte, es el más transversal entre el profesorado. Es común entre el alumnado entrevistado señalar como las técnicas más habituales para la atención individualizada la consulta al profesor o a la profesora en aula, justo antes o cuando ha terminado la exposición, o bien en tutoría, de forma excepcional. A pesar de demandar mayor singularización en las didácticas,

paradójicamente la mayoría del alumnado entrevistado señala que va poco a las tutorías en el despacho del profesor o de la profesora, contexto por excelencia de la particularización, o en todo caso en momentos especiales (por ejemplo, el periodo previo a los exámenes o para revisar las notas, paradójico pues señala como prioridad personalizar la nota y no los conocimientos). El ir poco a tutorías según lo expresado por el alumnado entrevistado, lo vinculamos con la incompatibilidad horaria, con la economía del tiempo y con el narcisismo. Habitualmente los horarios de tutorías se sobrepone con los horarios de clase, con el coste que eso implica. Ir a tutorías significa saltarse una clase.

Por otro lado, evitar desplazarse hasta el despacho cuando puedes lograr que la profesora o el profesor te atienda al acabar o empezar la clase en aula o en el pasillo, supone un evidente ahorro de tiempo para la alumna o alumno interesado. Finalmente, esta forma de tutoría intempestiva sugiere un considerable grado de narcisismo en cuanto no se tiene en cuenta, primero, que quizás no es el momento más adecuado para el profesor o profesora; segundo, que retrasa el inicio de la clase y por tanto subordina el tiempo de los demás compañeros y compañeras de clase a sus propios intereses. Parecería que ante esa demanda se exigiera un servicio ilimitado por parte del profesorado, hasta el punto que la expresión de resistencia del profesorado a atender de ese modo es vivido de forma incómoda por el alumnado, como lo señala un alumno. Quizás se apunta hacia un problema de fijación de límites y la dificultad de aceptarlos. Y éste es precisamente el malestar creciente que hemos detectado hasta hoy. Quizás es un efecto no buscado de las actuales políticas de innovación docente, que no han contemplado en su despliegue las implicaciones emocionales de las mismas (Díaz-Barriga Arceo, 2010).

La reticencia a ir a las tutorías personales en el despacho del profesor o de la profesora supone algo más, como se desprende de los discursos de algunas alumnas y alumnos. Una explicación de esa



paradoja puede estar en lo que implican las tutorías, como contexto específico de interacción cara a cara entre docente y estudiante, donde la alumna o el alumno perciben que queda sobreexpuesto. Pero, nos preguntamos, qué es lo que se quiere mantener a distancia en la interacción con el profesorado. Una posibilidad es la vinculación grupal, en tanto que una persona es alumna, su grupo de referencia es el alumnado y no el profesorado. Adicionalmente una relación particularizada no siempre es sinónimo de una atención con cuidado puesto que, interpretamos, puede ser vivido por parte del profesorado como una demanda de servicio. Parecería que una parte del alumnado no percibiera las tutorías como un contexto con suficientes garantías de cuidado, en que se producirá una atención atenta a las necesidades de cada estudiante, de ahí quizás, como hemos visto, la preferencia por una singularización con testigos, es decir, en aula, después o antes de que empiece la clase. Con ello se señala de forma muy clara como la singularización, siendo una condición necesaria para el cuidado, no es suficiente: es necesaria también la atención a las necesidades particulares que uno o una no puede satisfacer por sí misma o sí mismo, por ejemplo no lograr entender un determinado concepto, no saber resolver un problema, etcétera.

La otra cara de la moneda es que si estamos hablando de necesidades a satisfacer significa entrar en el terreno de los límites y de reconocer la propia dependencia y fragilidad. El contexto de las tutorías es propicio para su explicitación más radical, lo que puede ser un efecto no deseado e incluso rechazado por el alumnado. La retórica expresada por una parte del alumnado entrevistado es la de la sospecha. Sospecha por ser quizás mal atendido por el profesor o la profesora, o la sospecha de recibir tratos de favor, o la sospecha de ser penalizado por expresar dudas y confusiones que la profesora o el profesor considera inadmisibles. Quizás manifestar debilidad te somete al poder o es un reconocimiento del poder del otro, de la otra. Quizás es una forma de huir de

la carencia, es decir, de huir de una caracterización identitaria (en el sentido de Heller, 1996), que sitúa al individuo en un grupo que comparte una determinada diferencia, en este caso “la ignorancia” y sus connotaciones peyorativas. Sin embargo, consideramos que también expresa las dificultades del alumnado por asumir los propios límites. Sin entrar a discutir que efectivamente haya situaciones de tutoría desagradables, se obvia lo evidente: darse cuenta de los propios límites es entrar en contacto con el principio de realidad y eso diluye las fantasías omnipotentes, y esto es algo desagradable. Nos sitúa ante la propia falta y de ser reconocidos como tales. Pero si estamos en un contexto formativo donde el alumnado tiene serias dificultades en gestionar su ignorancia, esto puede ser indicador de que no estamos, como profesorado, fomentando las mejores condiciones para el reconocimiento de los propios límites del alumnado y a partir de ahí ensancharlos.

La tensión entre el cuidado y el servicio en la didáctica y sus paradojas

Entre el profesorado entrevistado, las diferencias de sexo emergen de modo explícito cuando atendemos a cómo se vive la actividad de cuidado. Las profesoras expresan una vivencia sobre las tareas didácticas orientadas al cuidado como algo obvio, casi natural, cuya retórica subraya su disposición a atender la particularidad como algo necesario e incluso gratificante. Expresan una concepción de la didáctica orientada hacia el cuidado en unos términos éticos que señalan cuál es el deber de una docente: singularizar y atender a las necesidades expresadas por el alumnado. Vendrían a señalar que es el patrón a seguir (a diferencia, como veremos, de algunos profesores entrevistados que señalan una disposición ética más bien reticente a particularizar, que sin embargo desempeñan).

Esta importancia se puede ver en el esfuerzo que requiere, por ejemplo, aprenderse el nombre de

cada alumna y alumno, aunque se trate de grupos grandes, como señala una profesora entrevistada. La presencia de las relaciones de cuidado entre profesorado y alumnado quedan circunscritas y delimitadas en la didáctica. Ese tipo de relación, atendiendo a lo expresado por las profesoras, no debe formar parte de otras dimensiones de la actividad docente como, por ejemplo los contenidos de la asignatura, que deben quedar excluidos de esas dinámicas de singularización. Como mucho, pueden usarse en la organización de los contenidos pero no deben implicar cambios sustantivos. La particularización lo es en tanto estrategia didáctica. Como señalan algunas profesoras, saber quién tienes delante y a qué se dedica permite poner ejemplos en clase, o tomar sugerencias o reflexiones del alumnado para dar una versión del contenido más ajustada a sus intereses, pero sin afectar el contenido de la asignatura.

En cambio, en el caso de los profesores las cosas no son exactamente así. Para las titulaciones de Magisterio, Pedagogía y Derecho los profesores expresan una disposición hacia el cuidado en la didáctica similar a la de las profesoras. Sin embargo, encontramos entre los profesores de las titulaciones de las Ingenierías y de Relaciones Laborales un discurso sobre la orientación didáctica hacia el cuidado que expresa incomodidad e incluso conflicto, a pesar de señalar que la aplican. Manifiestan resistencia a algo que parece una obligación externa a su propio marco de referencia, se trata de obligaciones que viven como ajenas, pero que deben desempeñarse. Algunos profesores entrevistados señalan que las actividades de prácticas requieren atención particularizada a cada estudiante, que consiste en ayudar a resolver las dudas, los problemas, que cada una y uno de ellos plantea. En cuanto actividad, la concepción expresada remite a una didáctica orientada hacia el cuidado en tanto particulariza y responde a las necesidades formativas formuladas por cada estudiante. El lugar de la contradicción está en cómo experimentan subjetivamente esa actividad. Parece que estos profesores

viven la atención particularizada como un servicio, pero no en sí mismo, sino porque sospechan que lo que quiere el alumnado es que les ahorren trabajo. Es decir, consideran que la alumna o alumno podría resolver por sí sólo muchas de las demandas de ayuda que plantea. Y eso porque la alumna o alumno repite las mismas dudas en multitud de ocasiones, lo que le convertiría más en una o un demandante de servicios que en alguien necesitado de cuidados académicos.

Si lo que desempeña el profesorado es una actividad de servicio, significa que la persona beneficiaria de ésta podría dispensársela por sí misma. No debemos olvidar que la actividad docente es, en sí, una actividad de servicio, pero de servicio público, y por lo tanto no está sometida al dictado de cada individuo, no se es una servidora o servidor personal. En este sentido, una parte de la actividad docente responde a hacer más fáciles y cómodas (ahorro de tiempo y de sufrimiento) las actividades de formación del alumnado que así se hayan estipulado. Pero hay otra parte de las actividades que se apoya en la relación de dependencia característica entre profesorado y alumnado donde las necesidades formativas de cada estudiante no las puede satisfacer por sí misma la alumna o el alumno, sino que requiere de la profesora o del profesor, es ahí donde entra el cuidado.

Parecería que en el caso de los profesores entrevistados viven en buena medida la didáctica centrada en el cuidado como actividad de servicio, produciéndose el fenómeno inverso de lo que ocurre en el caso de las profesoras entrevistadas, que en su vivencia de la didáctica centrada en el cuidado, se diluyen todas aquellas actividades que podrían ser consideradas de servicio. De algún modo se produce la confusión entre cuidado y servicio que señaló Bubeck (1995). Como hemos señalado, el concepto de cuidado se refiere a las atenciones que una persona no puede dispensarse por sí misma, siempre que quien las facilita sea la persona responsable de hacerlo. El concepto



de servicio se refiere a las tareas de atención a la persona y del hogar cuyo beneficiario podría realizarlas por sí mismo, tanto para satisfacer sus propias necesidades como las necesidades de las personas dependientes que tiene a su cargo. La confusión habitual es la de tomar como actividades de cuidado las de servicio, de tal modo que, por ejemplo, una ama de casa básicamente se dedica a cuidar de su familia, a pesar de que parte de sus actividades son de servicio porque quienes son beneficiarios de ellas podrían dispensárselas por sí mismos y/o tienen la responsabilidad de dispensárselas a terceros. En el contexto de las asignaturas, esto significa enfrentarse a la cuestión de los límites del cuidado que hay que ofrecer al alumnado y por lo tanto cuándo se convierte en servicio, cuándo en servicio público y cuándo en servicio personal que es fuente de malestar.

Paradójicamente, algunos de los profesores entrevistados de las titulaciones de las Ingenierías, Derecho y Relaciones Laborales manejan una concepción del alumnado que lo infantiliza, cuya expresión más clara es cuando se usa la metáfora “llevarles de la mano” para referirse a la satisfacción de sus necesidades. Entonces, si son *niñas* y *niños* cabe esperar que parte de sus necesidades no las puedan cubrir por sí solas y por lo tanto estén en una relación de dependencia que implica, por parte de la persona adulta, la prestación de cuidados, en este caso didácticos. Si esto es así, podemos interpretar que los profesores entrevistados expresan su malestar ante ese conjunto de actividades de particularización entre las cuales algunas necesariamente hay que realizarlas bajo relaciones de cuidado. Y ese malestar no se debe a que consideren que las alumnas y alumnos no lo necesitan sino a que llegan a la universidad sin que previamente hayan recibido el cuidado que requerían para favorecer su autonomía (Rayón, De las Heras y Muñoz, 2011). Es más, el discurso de los profesores entrevistados nos sugiere que el cuidado estaría más próximo al orden de los fines que como un medio didáctico. Lo que introduce otra paradoja: lograr

determinados fines orientados hacia el cuidado como por ejemplo lograr formar personas autónomas no pasa necesariamente por didácticas centradas en el cuidado, sino también orientadas a la provisión y, por lo tanto, descentradas de las necesidades particulares de cada alumna y alumno. La contradicción que esto introduce es evidente y puede convertirse en coartada para evitar cualquier tipo de didáctica orientada al cuidado.

Finalmente podemos señalar, de lo que expresan las profesoras y los profesores entrevistados, una ulterior controversia: el exceso de servicio, sea público o personal, puede ser un impedimento para lograr uno de los objetivos básicos del cuidado en los procesos formativos, que es el desarrollo de la autonomía personal. De lo que se desprende que los límites tanto al servicio como al cuidado que debe impartir una servidora o servidor público en su función docente, no puede ser determinado de forma privada, debería ser resultado de un acuerdo de la comunidad universitaria, incluso para hacer frente a los déficits de cuidado que el alumnado puede arrastrar de etapas educativas anteriores e incluso de su proceso de socialización en la familia.

Y mientras esa delimitación no quede clara, el riesgo que se corre es acabar atendiendo más las demandas del alumnado que en satisfacer sus necesidades, las cuales no tienen porque ser coincidentes con lo que demandan (Pereña, 1998). Y eso porque, apoyándonos en Izquierdo (2004) y Heller (1996), en las demandas se puede estar persiguiendo un fin que implica instrumentalizar a otras personas para lograrlo, cuyo ejemplo por excelencia es el del servidor personal. Las necesidades, como aquí las entendemos, son aquellas que permiten que el ser humano se exprese humanamente. Se trata de un ser que se hace en relación con los otros seres, que en esa relación se produce, que la producción es recíproca, porque sus deseos, aspiraciones, necesidades, capacidades, fluyen en las relaciones, son algo a descubrir día a día, en cada contacto. Un ser

humano no se expresa humanamente si el "otro" o la "otra" sólo son un medio, un instrumento para sus fines. En este caso, "el otro", "la otra" son una cosa, no una persona, y si el otro, la otra no es persona, tampoco lo es uno mismo, una misma. Una se hace persona al relacionarse con personas (Izquierdo, 2000).

La didáctica como provisión de conocimientos

Buena parte del profesorado y del alumnado expresa una concepción común en términos de una didáctica provisororia: la explicación estructurada de conocimientos (independientemente del sexo, curso y titulación). Sin embargo, para el colectivo del profesorado, parece que la posición respecto de la didáctica depende especialmente del sexo. Todos los profesores entrevistados señalan el uso de la exposición estructurada, mientras que las profesoras entrevistadas de las titulaciones de Derecho e Ingeniería Técnica de Informática de Sistemas, no señalan en sus discursos ese tipo de didáctica. Eso no quiere decir necesariamente que no la realicen, pero sí que no la consideran como algo destacable de su desempeño docente, no sería aquello que las hace especiales. La didáctica centrada en la provisión tiene como objetivo preferente lograr una transmisión estructurada de los conocimientos. Los factores que intervienen en el logro de ese objetivo son de orden cognoscitivo donde la lógica, el establecimiento de relaciones conceptuales y el alcance de la materia de cada sesión, deben ser lo más preciso posible.

En esos factores, el alumnado en cuanto tal no es una variable que interviene en la decisión de cómo son sistematizados y cómo son expuestos. Lo que determina que se logre el objetivo de la mejor explicación, son las capacidades de la profesora o del profesor y las características de la propia materia expuesta. Obviamente, hay siempre un implícito, que es que estas exposiciones tienen en cuenta al alumnado, pero en unos términos muy generales

y abstractos, propios del contexto en que nos movemos, el de la formación universitaria. De hecho, la presencia del alumnado es tan implícita que ni siquiera es necesario nombrarlo. Para el conjunto del profesorado entrevistado la orientación de una didáctica a la provisión de conocimientos no implica necesariamente que los fines formativos buscados sigan la misma orientación. No se considera que para los fines centrados en la provisión sólo sean aplicables didácticas centradas en la provisión, ni que para los centrados en el cuidado se apliquen sólo didácticas centradas en el cuidado. Se combinan, por ejemplo, fines centrados en la provisión, saber la materia, pero también fines centrados en el cuidado, fomentar la autonomía del alumnado, ambos mediante una didáctica provisororia.

El alumnado entrevistado, independientemente de la titulación, el sexo y el curso, cuando expresa sus preferencias sobre las didácticas como las mejores vías para lograr su formación señala la combinación de didácticas centradas en el cuidado y en la provisión de conocimientos estructurados y de su aplicación. Sin embargo, esto no significa necesariamente que el resultado sea el mejor, sólo que es el preferido. Dicho de otro modo, nos informa de sus demandas pero no de sus necesidades. Buena parte del alumnado entrevistado, con excepción de las titulaciones de Magisterio y de Pedagogía, expresa la preferencia por este tipo de didáctica. En algunos casos de forma exclusiva y claramente crítica con otras didácticas. La didáctica centrada en suministrar conocimientos estructurados se conecta, por un lado, con la importancia asignada en los fines de la formación universitaria, que es la de proveer de conocimientos al alumnado y saber aplicarlos (lo que nos hace entender la importancia asignada a las didácticas centradas en principios universales, como vamos a ver más adelante), y por otro lado, con los sistemas de evaluación de los conocimientos que, según el alumnado entrevistado, al presentarse de forma estructurada en aula facilita su aprendizaje.



Los principios universales en las didácticas

En cuanto a las didácticas que se apoyan en principios universales, su orientación es hacia la provisión en tanto establecen, como expresa el profesorado entrevistado, un sistema de equivalencia entre todo el alumnado, de modo que la actividad que hay que realizar, el proceso, el objeto, los resultados y su evaluación son comunes para todo el alumnado y sometidos a los mismos principios universales. El grado de particularización es más bien escaso, y probablemente se puede encontrar en sí se prevén mecanismos de seguimiento personalizado de esas actividades, pero entonces entraríamos en otro tipo de didáctica. La técnica más habitual de este tipo de didáctica que señala el profesorado entrevistado es la realización de trabajos de curso, ejercicios o ensayos mediante los cuales se aplican, generalmente, los conocimientos impartidos de forma estandarizada y se muestra el modo en que han sido adquiridos por parte del alumnado.

Obviamente las didácticas que se apoyan en principios universales o en dinámicas informales no son incompatibles entre sí y pueden formar parte de una misma estrategia que combina la organización de la actividad con la iniciativa del alumnado, o mejor dicho, crean un marco que fomenta esa espontaneidad. Como expresan algunas profesoras entrevistadas, no apelan de entrada a una singularización muy intensa. Más bien se sitúan en un plano general comparativo, señalando que su principal estrategia didáctica es la exposición de conocimientos que la hace similar al resto del profesorado. Junto a este tipo de didáctica centrada en la aplicación de conocimientos, que es la más generalizada, un profesor destaca otra didáctica cuyo objetivo es el de asegurar las condiciones para realizar las explicaciones en aula. En este caso se establece propiamente un régimen de justicia al principio del curso que regula lo que se puede y no se puede hacer en aula, ciego a todo particularismo y negociación, y a medida que se conoce el alumnado,

se singulariza, va introduciendo excepciones, intuitivos discrecionales, en su aplicación y se abre a la negociación.

Requiere mención especial la atención que el alumnado dedica a las didácticas basadas en la planificación y organización de actividades de aplicación de los conocimientos recibidos. Algunas alumnas y alumnos entrevistados señalan cómo mediante esas actividades lograrían apropiarse de los conocimientos estructurados que de otro modo quedarían desprovistos de sentido. En este aspecto coincidirían con la importancia que le da el profesorado a este tipo de didácticas. Otro asunto es que efectivamente se realicen. Sin embargo, a pesar de que el alumnado considera que esta didáctica es la que garantiza un mejor aprendizaje, implica un coste de dedicación que no siempre se está dispuesto, o se puede, pagar. Hablar sobre didáctica desencadena, en el caso del alumnado entrevistado (independientemente del sexo, curso y titulación), una relación ambivalente y hasta cierto punto poco precisa sobre lo que realmente se desea, oscilando entre la emoción de la novedad y la alegría de empezar una nueva etapa vital, o la satisfacción de haber logrado terminar la carrera, la nostalgia de lo que era la relación con el profesorado en la escuela, rememorando el grado de particularización de las relaciones; la melancolía de un tipo de relación que nunca se va a experimentar y que combina elementos opuestos, como demandar un elevado grado de particularización en grupos masificados, y al mismo tiempo exigir una evaluación ciega a todo particularismo; y la irritación por perder el anonimato y la autonomía que destruye la aplicación de la reforma del EEES.

Las dinámicas informales en las didácticas

Entre las didácticas centradas en el alumnado y las didácticas centradas en los contenidos de las asignaturas, se sitúan otras que varían en función de la titulación, el sexo y el colectivo. Según lo expresado por el

profesorado y el alumnado entrevistado, por un lado, identificamos didácticas que se apoyan en dinámicas informales que se apoyan en la elaboración informal y espontánea de preguntas, comentarios, respuestas, ejemplos por parte de profesorado y alumnado. Por otro, se mencionan didácticas pautadas, como la organización de prácticas comunes para todo el alumnado, regidas por principios universales, entre todas las alumnas y alumnos, como resolver el mismo problema, desarrollar el mismo trabajo pautado, etcétera. Ambos tipos de didácticas son expresadas por todo el alumnado independientemente del sexo y la titulación, y por casi todo el profesorado de las titulaciones de Magisterio, Pedagogía y Relaciones Laborales, que podría explicarse parcialmente por el efecto que tiene el objeto de conocimiento de esas titulaciones (los procesos de aprendizaje) en la definición del contexto desde el cual hablan las personas entrevistadas. Son relativamente poco señaladas por el profesorado de Derecho e Ingenierías.

Atendiendo a lo que expresa el profesorado entrevistado, la orientación del primer tipo de didácticas, las que implican dinámicas informales, es hacia el cuidado, pero sin el grado de singularización que implica la atención personalizada comentada unos apartados antes. En este caso se remite a una concepción sobre la didáctica que pretende lograr una participación informal del alumnado que facilite poner en relación los conocimientos que se imparten con aspectos singulares que puedan expresar las alumnas y los alumnos de manera espontánea. Los resultados, el grado de participación, y el grado de pertinencia de las intervenciones no son previsibles ni están planificados; el profesorado da por sentado que se logrará algún grado de participación. Otra cosa es que sea efectivamente así. En todo caso, en el discurso expresado por el profesorado entrevistado, cada estudiante en calidad de persona forma parte del objeto preferente de la didáctica, hasta el punto de subordinar la forma de proveer conocimientos, implícitamente la explicación en aula, a

una dinámica atenta a lo particular, pero restringida a la materia de la asignatura y al espacio principal de enunciación, el aula.

El cuidado aparece como una dinámica para facilitar que el alumnado exprese dudas (que conectaría con la tendencia del profesorado entrevistado en asociar singularización con resolver problemas en la interacción profesorado/alumnado), pero también expresar comentarios que pueden ir más allá de la clase. En este contexto el cuidado se abre como estrategia para estimular al alumno o alumna hacia nuevos elementos como reflexiones, comentarios abiertos, asociaciones de ideas, que van más allá de lo estrictamente vinculado con la materia a aprender y que conectan con estimular la autonomía del alumnado para el aprendizaje (algo que también han señalado Díaz-Barriga, 2011 y Rayón, De las Heras y Muñoz, 2011, pero desde una perspectiva distinta).

En contraste con esta atención dedicada a esa didáctica y que se apoya en la participación informal y en la problemática del alumnado, la posición del alumnado entrevistado es distinta (independientemente del sexo, curso y titulación). La realización de preguntas que el profesorado usa para estimular las clases, así como para verificar el grado de comprensión de lo que se explica, no coincide exactamente con las preferencias del alumnado. De esas dinámicas informales, el alumnado entrevistado señala que lo que le interesa es poder formular preguntas que resuelvan sus dudas particulares, sea durante las clases o justo cuando han terminado (en este último caso, confluyendo con las didácticas de atención particularizada señaladas antes). Sin embargo, eso no es vivido bien por todos y todas. Al tratarse de una didáctica que está centrada en poner las cosas en función de las personas, es decir, que es cada alumno y alumna el que expresa sus necesidades pero delimitadas por lo que se le está explicando, se producen preguntas y cuestiones que no necesariamente son compartidas por el conjunto del alumnado. Pueden ser experimentadas, como señala un alumno entrevistado, como



interferencias o pérdidas de tiempo. Así mismo, el alumnado entrevistado da por sentado que ese tipo de atención es algo consustancial a la relación entre docente y estudiante: poder preguntar en cualquier momento cualquier cosa que tenga que ver con la materia. Lo que no formaría parte de esa relación es la inversa, la elaboración por parte del profesorado de preguntas dirigidas a conocer lo que sabe o ha comprendido el alumnado. Es vivido con malestar por algunas de las alumnas y alumnos entrevistados, aduciendo el riesgo de humillación que puede conllevar. En este sentido, se demanda para ese tipo de didáctica, paradójicamente, mayor cuidado.

La denuncia de la humillación que declaran algunos alumnos y alumnas entrevistadas, pone sobre la mesa una cuestión delicada: un uso perverso, por así decirlo, de las dinámicas de cuidado. En una relación asimétrica con el profesorado, el uso perverso del cuidado expone a la alumna o alumno al riesgo de una de las medidas coercitivas que pueden generar más sufrimiento en un entorno universitario: la humillación pública. Y el alumnado entrevistado lo intuye. Apuntan a que es necesario establecer una concepción compartida sobre las dinámicas informales donde no sea ni esperable ni admisible que preguntar o participar en público implique la posibilidad de la humillación del estudiante. Lo que debería ser un elemento obvio de la relación es precisamente la ausencia de la posibilidad de esa medida coactiva. Y para ello, quizás, una clave es singularizar al alumnado hasta el grado en que el docente sepa anticipar si la persona podrá contestar a la pregunta de un modo razonable. Sin embargo, esta demanda tan elevada de singularización, que expresan algunas alumnas y alumnos entrevistados, no garantiza el estímulo del desarrollo de la autonomía de cada estudiante, sino más bien todo lo contrario. Si la profesora o el profesor no pueden hacer preguntas que la alumna o alumno no puedan contestar, o respondan de modo incorrecto, se está impidiendo que la o el docente pueda saber donde hay que intervenir e insistir en

la explicación. De ello interpretamos que si resulta que en público no se pueden mostrar las propias limitaciones, aquello que no se sabe, nos señala que lo que ocurre en el aula no favorece el desarrollo de la autonomía, independientemente de los episodios de humillación que puedan producirse.

Pensamos que quizás un aspecto que pueda explicar parcialmente este asunto es que, genéricamente, las relaciones en aula no se apoyan en el respeto mutuo, en el sentido de Sennet (2003). Es decir, que ni profesorado ni alumnado se ven a sí mismos como seres humanos integrales cuyas necesidades deben tomarse seriamente, cuya presencia importa. El aula es vivida como un espacio donde la docente o el docente duda de que las alumnas y los alumnos sean capaces de hacer algo por sí mismas o por sí mismos, de cuidar de sí y de ayudar a los y las demás, que son los tres pilares básicos del concepto moderno de respeto (Sennet, 2003). Y eso puede responder a que no está bien soldado un pacto previo implícito en la relación entre profesorado y alumnado: que el alumnado reconoce que no sabe y pide que se le ayude a saber, lo que haría respetables a ambos y a sus limitaciones. Al mismo tiempo parecería que no ven al profesorado como formadores sino como los *delatores* de lo que el alumnado no sabe. Es más, el alumnado entrevistado expresa con claridad cual es el deber del profesorado: preparar las clases, pero en cambio no se percibe como deber del alumnado.

De algún modo, parecería exigirse reconocimiento. La demanda de reconocimiento, como señala Pereña (1998), no es sino una demanda de identificación, pero el *otro* no puede responder a esa demanda, porque no posee lo demandado. En este caso la demanda de reconocimiento es indirecta, en tanto las alumnas y alumnos no demandan quiénes son sino que piden que se les diga que son válidos, de donde las limitaciones no tendrían validez. Se pide al otro, el profesorado, que ignore los límites del alumnado, y por tanto sus necesidades, contribuyendo al mantenimiento de una identidad fundada sobre la

omnipotencia. De lo expresado por el alumnado entrevistado, interpretamos que pide lo imposible, que la profesora o el profesor sepa para cada alumna y alumno que es aquello que puede contestar sin error. En este sentido, parte del alumnado estaría expresando la intensa dificultad de mostrar los propios límites, que en el contexto del aula se manifiesta bajo la forma del error en la respuesta a lo preguntado. De ahí, quizás, la ambivalencia entre demandar una atención particularizada pero al mismo tiempo contenida, y que reduzca el riesgo y la visibilidad de la propia fragilidad, a través de las consultas a la profesora o al profesor improvisadas durante o después de clase, en un entorno más público. Pero eso no significa por definición responder a las necesidades del alumnado, sino más bien a sus demandas.

Conclusiones

Del análisis de las relaciones de cuidado y provisión en las didácticas emergen tres aspectos especialmente remarcables y fuertemente interrelacionados: el estímulo del desarrollo de la autonomía en el alumnado, el respeto mutuo y la concepción general que se maneja del cuidado y su relación con el servicio. Aglutina al profesorado y al alumnado en una visión compartida en la que el eje central son las relaciones de provisión en el terreno didáctico. En concreto, aquellas relaciones encaminadas a establecer vínculos entre los conocimientos impartidos y el alumnado, a través de la aplicación de esos conocimientos. El alumnado expresa en términos generales un particular interés en recibir una formación donde los conocimientos estén presentados de forma sistemática y estructurada. Sin embargo, no por un gusto en el conocimiento en sí mismo, sino por su aplicación en términos profesionales. De ahí el anhelo constante, la demanda insistente, de recibir los conocimientos de forma aplicada. El alumnado viene a la universidad a aprender, sin embargo no queda claro si eso incluye formarse en la autonomía personal. Indicador de ello es el malestar que muestran ante las tutorías y aquellas situaciones

públicas que ponen en evidencia lo que no saben, y por lo tanto sus límites. Los sitúa ante la propia falta, diluyendo sus fantasías omnipotentes y de ser reconocidos como tales. Parecería que no hubiera un clima propicio para enfrentar abiertamente las deficiencias que cada quien tiene y, sobre todo, corregir los errores que se cometen para evitarlos en el futuro.

A ello no ayuda nada que, como denuncian algunas personas entrevistadas, se produzcan episodios de humillación pública propiciados por algún profesor cuyo objeto es el error y el no saber, precisamente, la materia prima para desarrollar la autonomía y el principio de realidad. Podríamos interpretar la denuncia de la humillación como síntoma de que una parte del alumnado vive las dinámicas en aula como un espacio pobre en respeto. De algún modo estarían experimentando al profesorado como alguien que no les reconoce como personas, pero quizás ellos tampoco se presentan como tales. Quizás es que entre profesorado y alumnado se ha perdido el respeto mutuo, en el sentido de que los primeros no se toman seriamente las necesidades del alumnado (a pesar de atender sus demandas), confundiendo el cuidado con el servicio y viceversa, y los segundos no se toman seriamente las capacidades del profesorado (a pesar de asistir a clase) tomándolo por servidor más que por cuidador y provisor.

En este marco emerge la tensión entre el cuidado y el servicio, como una de las formas de expresión del malestar del profesorado entrevistado. Como hemos señalado, parecería que los profesores entrevistados viven en buena medida la didáctica centrada en el cuidado como actividad de servicio, mientras que las profesoras entrevistadas en su vivencia de la didáctica centrada en el cuidado, diluyen todas aquellas actividades que podrían ser consideradas de servicio. Podemos interpretar que los profesores entrevistados expresan su malestar ante ese conjunto de actividades de particularización entre las cuales algunas necesariamente hay que realizarlas bajo relaciones de cuidado. Y ese malestar no se debe a que consideren



que las alumnas y alumnos no lo necesiten sino que sienten que no se deberían encargar de ello. Y en el caso de las profesoras, el malestar se expresa en sentir que su dedicación requiere unas dosis de cuidado muy elevadas y sienten que tienen la responsabilidad social de llevarlo a cabo, incluso cuando ese cuidado podría ser conceptualizado, como hemos visto, como servicio.

Podríamos esquematizar dicha tensión señalando que los profesores masculinos sienten que sirven demasiado, sintiendo que sirven incluso cuando cuidan, y las profesoras femeninas que cuidan demasiado, sintiendo que cuidan incluso cuando sirven, cuyas exigencias generan un malestar difuso que emerge de la especialización de género del cuidado, la provisión y el servicio en nuestro entorno social. ■

Referencias

- Amar Rodríguez, Víctor Manuel (2014), *Didáctica y comunicación no verbal*, Salamanca, Comunicación Social.
- Bagilhole, Barbara y Jackie Goode (2006), "The 'Gender Dimension' of both the 'Narrow' and 'Broad' Curriculum in UK Higher Education: do women lose out in both?", en *Gender and Education*, vol. 10, núm. 4, pp. 445-458.
- Boltanski, Luc (2000), *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*, Buenos Aires, Amorrortu [publicado originalmente en 1990].
- Bubeck, Diemut Elisabeth (1995), *Care, gender and justice*, Nueva York, Oxford University Press.
- De Garay, Adrián y Gabriela del Valle Díaz-Muñoz (2012), "Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 3, núm. 6, pp. 3-30.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida (2010), "Los profesores ante las innovaciones curriculares", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 1, núm. 1, pp. 37-57.
- Díaz-Barriga, Ángel (2011), "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. II, núm. 5, pp. 3-24.
- Estebaranz García, Araceli (1994), *Didáctica e innovación curricular*, Sevilla, Universidad de Sevilla, Secretariado de publicaciones.
- García Carrasco, Joaquín y Ángel García del Dujo (1996), *Teoría de la educación I. Educación y acción pedagógica*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- García Ruíz, Carmen Rosa, Aurora Arroyo Doreste y Beatriz Andreu Mediero (eds.) (2016), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales*, Madrid, Entimema.
- Heller, Agnes (1996), *Una revisión de la teoría de las necesidades*, Barcelona, Paidós.
- Hochschild, Arlie Russell (2008), *La mercantilización de la vida íntima*, Madrid, Katz.
- Hudson, Brian (2003), "Approaching educational research from the tradition of critical constructive didaktik pedagogy", en *Culture & Society*, vol. 11, núm. 2, pp. 173-187.
- Iñiguez, Lupicinio (ed.) (2005), *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales*, Barcelona, UOC.
- Izquierdo, María Jesús (dir.), Enrico Mora y Laura Duarte (2008), "Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad" [con la colaboración de Noemí Canelles, Laura Coldefons, Ana Gutierrez-Otero y Xavier Puig], Informe, Madrid, Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer.

- Izquierdo, María Jesús (2008), “Lo que cuesta ser hombre: costes y beneficios de la masculinidad”, en *Emakunde, Masculinidad y vida cotidiana*, Vitoria/Gasteiz, Gobierno Vasco, pp. 17-50.
- Izquierdo, María Jesús (2004), “El cuidado de los individuos y de los grupos: ¿quién cuida a quién?”, en *Intercambios. Papeles de psicoanálisis*, núm. 10, pp. 70-82.
- Mallart, Joan (2000), “Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje”, en *Revista Española de Pedagogía*, vol. 217, pp. 417-438.
- Martín Rojo, Luisa (2003), “El análisis crítico del discurso”, en Lupicínio Iñiguez, *Análisis del Discurso*, Barcelona, UOC, pp. 157-191.
- Mora, Enrico y Francisco León (2011), “La globalización del cuidado y sus cadenas”, en *Psicoperspectivas*, vol. 10, núm. 2, pp. 109-133.
- Mora, Enrico y Margot Pujal i Llombart (2016), “Los fines de la formación universitaria desde una perspectiva de género”, *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 70, pp. 143-176.
- Mora, Enrico y Margot Pujal i Llombart (2010), “Los conceptos de cuidado, provisión, y servicio como herramientas de análisis de las relaciones de género. Una propuesta teórica”, Ponencia presentada en el X Congreso Español de Sociología, Pamplona, España, 1-3 julio de 2010.
- Mora, Enrico (2005), “Patriarcado, capitalismo y clases sociales”, en Joaquín Giró Miranda (ed.), *El género quebrantado: sobre la violencia, la libertad y los derechos de la mujer en el nuevo milenio*, Madrid, Catarata, pp. 143-181.
- Orozco, Amaia (2007), *Cadenas globales de cuidado*, Santo Domingo, INSTRAW.
- Pereña, Jorge (1998), “Crítica del concepto de necesidad”, en Jorge Riechmann, *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad*, Madrid, Los Libros de la Catarata, pp. 162-172.
- Ramírez-Romero, José-Luis y Nancy-Angelina Quintal-García (2011), “¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación?”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. II, núm. 5, pp. 114-125.
- Rayón Rumayor, Laura, Ana M. de las Heras Cuenca y Yolanda Muñoz Martínez (2011), “La creación y gestión del conocimiento en la enseñanza superior: la autonomía, autorregulación y cooperación en el aprendizaje”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. II, núm. 4, pp. 103-122.
- Ruiz Olabuénaga, J. Ignacio y María Antonia Ispizua (1989), *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Sears, James T. y J. Dan Marshall, (2000), “Generational influences on contemporary curriculum thought”, en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 32, núm. 2, pp. 199-214.
- Sennet, Richard (2003), *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona, Anagrama.
- Taylor, Steven J. y Robert Bogdan (2000), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona, Paidós.
- Vásquez-Levy, Dorothy (2002), “Bildung-centered didaktik: a framework for examining the educational potential of subject matter”, en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 34, núm. 1, pp. 117-128.

Cómo citar este artículo:

Mora, Enrico y Margot Pujal i Llombart (2017), “La tensión entre el cuidado y el servicio en la didáctica universitaria”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VIII, núm. 22, pp. 45-63, <https://ries.universia.net/article/view/1158/tension-cuidado-servicio-didactica-universitaria> [consulta: fecha de última consulta].