



Estudios e Investigaciones

CUIDADO Y PROVISIÓN: EL SESGO DE GÉNERO EN LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS Y SU IMPACTO EN LA FUNCIÓN SOCIALIZADORA DE LA UNIVERSIDAD

Año 2004 – Año 2008

Equipo investigador dirigido por: **María Jesús Izquierdo Benito**

- Noemí Canelles Tigel
- Laura Colldeforns Torres
- Laura Duarte Campderrós
- Anabel Gutiérrez-Otero Mora
- Enrico Mora Malo
- Xavier Puig Andreu

Universidad Autónoma de Barcelona

NIPO: 803- 08- 003- 5

ISBN: 978- 84- 691- 4371- 1

Ref: 738– 79/ 04

Investigadora principal

María Jesús Izquierdo Benito

Equipo investigador

Noemí Canelles Tigel
Laura Colldeforns Torres
Laura Duarte Campderrós
Anabel Gutiérrez-Otero Mora
Enrico Mora Malo
Xavier Puig Andreu

Colaboradoras/es

Hafsa Akhrif Jilali
Vanessa Alcaide Lozano
Elvira Altés Rufias
Francesc Belvis
Jordi Boy Mas
Manuela Cuccu Guerrero
Blai Martí Plademunt
Ancor Mesa Méndez
Paloma Ponton Merino
Verónica Santoro Lamelas
Pilar Vallmitjana Codina

INTRODUCCIÓN: EL SESGO DE GÉNERO EN LA SOCIALIZACIÓN

En los trabajos en que se persigue estudiar la situación de las mujeres en la universidad, se tiende a tomar como variable central el sexo, comparando las circunstancias por las que atraviesan las mujeres con las de los hombres. Todavía más frecuentemente, se estudia la situación de las mujeres en sí misma, por lo que se hace difícil discernir si lo que se descubre y analiza es algo que sólo les ocurre a las mujeres, o si por el contrario, aquello que se ha hallado en el caso de las mujeres también se podría encontrar entre los hombres.

También se ha generalizado la tendencia a cambiar la terminología utilizada, substituyendo sexo por *género*, como si un término fuera el sinónimo del otro. Lamentablemente, ese cambio trae la paradójica consecuencia de que en la práctica se renuncia implícitamente al potencial investigador que se deriva de la separación conceptual del sexo respecto del género. Cuando en su momento se desarrolla el concepto de género, se hace con la voluntad de abandonar la relación mecánica entre el sexo con el que son clasificadas las personas y la posición social, estilos de vida, y constitución psíquica. Se buscan evidencias, a través de este desarrollo conceptual, de cómo el género, no es una característica apriorística de las personas, sino, por el contrario un efecto de poder. El efecto de un cierto modo de organización social, que tiene consecuencias sobre la manera en que se relacionan las personas y sobre la configuración de sus capacidades, habilidades, expectativas, modos de estar y hacer en el mundo. Un efecto de poder que se apuntala en diferencias anatómicas y fisiológicas, las cuales funcionan a modo de marca que permite identificar a las personas, y por ello facilita su inscripción social.

Entendemos que el sexismo es un modo de organización jerárquica de la sociedad, y por tanto sus consecuencias no se limitan a un cierto sector de la

sociedad, sino que la atraviesan de lado a lado, en cada una de sus dimensiones, sea la económica, la política o la simbólica. El sexismo genera una especialización jerarquizada de las actividades de la que no escapa el sistema educativo. En la organización sexista de una sociedad no son importantes las características físicas de las personas. Sin embargo, éstas permiten apuntalar un sistema de clasificación y asignación de posiciones sociales, a partir de la asignación de sexo. Todavía más, el hecho de que se considere que el sexo es una información relevante para identificar a las personas, y con ello anticipar la posición social que ocupan, hace que su identificación comporte actuar mediante la aplicación de estereotipos de género. Lo que se traduce en un trato discriminatorio, que por razón de la jerarquía sexista, perjudica a las personas que ocupan la posición mujer. Evidentemente, nos interesa ilustrar los efectos negativos del sexismo sobre las personas, pero tan importante como esto, interesa captar las implicaciones que una ordenación sexista de la sociedad tiene para el conjunto.

En este estudio nos hemos propuesto poner atención en la separación conceptual entre *sexo* y *género*. Nos interesa, por tanto, hacer un doble recorrido. Por una parte, se trata de evidenciar las diferencias en los patrones de mujeres y hombres, de los tres colectivos que son objeto de consideración: las autoridades académicas, el profesorado, y muy especialmente el alumnado y ver si tales diferencias se corresponden con modelos de género. Por otra parte, estudiamos las titulaciones con el fin de detectar diferencias de género entre unas y otras, y la posible correspondencia entre el género de las titulaciones y el sexo predominante entre el profesorado y el alumnado para cada una de ellas. ¿Responden las titulaciones a estereotipos de género, o por el contrario son neutras desde este punto de vista?

Tomamos la variable sexo como variable clasificatoria social, por la que se identifica a las personas como *mujer* o como *hombre*. No atendemos, por tanto a las diferencias sexuales en sí mismas, sino a la sexuación que se hace de cada persona. En cuanto al género, hemos buscado una definición del mismo que tuviera carácter transversal, aplicable por tanto a cualquier ámbito de la vida. Es así como definimos los géneros en dos dimensiones, la psíquica y la social. Según la concepción que utilizamos, la dimensión social del género remite a los tipos de actividades que se realizan y el modo en que se llevan a

cabos, así como el tipo de relaciones que comportan. El género femenino lo caracterizamos por el cuidado. Tal como lo define Bubeck (1995: 129) consiste en:

la satisfacción de las necesidades de una persona por parte de otra persona en donde la interacción cara a cara entre persona cuidadora y persona cuidada es un elemento crucial en el global de la actividad, y donde la necesidad es de tal naturaleza que no hay ninguna posibilidad de que la persona en necesidad la satisfaga por sí misma.

Esta definición permite diferenciar la actividad de cuidar de otra con la que generalmente se confunde, se trata del servicio. Los servicios son actividades que la persona objeto de atención podría realizar por sí misma, al hacerlas otra persona, se ahorra tiempo y esfuerzo. En el caso de las mujeres, por ejemplo, la atención a las personas dependientes de su familia, tiene un doble componente de cuidado y de servicio, es cuidado en tanto quienes las reciben, no se las pueden dispensar a sí mismas, y en tanto que es ella la responsable de realizarlas, pero es servicio en tanto substituye a su pareja en la parte que le corresponde a la misma. También son servicios las atenciones dispensadas a la pareja en la medida en que no tiene limitaciones físicas o psíquicas que le impida realizarlas, o las atenciones a la familia, en substitución de la propia pareja, la cual desplaza a su compañera esta responsabilidad.

Qué ocurre en el caso de las responsabilidades del profesorado. Podemos asumir que la relación con el alumnado es en parte de dependencia. Pero una porción considerable de las actividades académicas las puede desarrollar el estudiantado por sí mismo, son de su responsabilidad. Por tanto, el profesorado puede encontrarse en posición de cuidador en el primer caso o de servidor en el segundo, en función de que les atiendan en aquello que los alumnos no pueden realizar sin su ayuda, o los substituya en funciones que debieran realizar por sí mismos. Como mostraremos, la tensión entre el cuidado y el servicio está presente en los relatos del profesorado sobre su relación con el alumnado, donde se evidencia frecuentemente resistencia a servir, el problema será diferenciar qué es lo que toma el profesorado como servicio y qué como cuidado en el contexto de las actividades académicas.

Es frecuente, por otra parte, confundir los cuidados con los actos que expresan amor, el cuidado no excluye el amor, pero no son la misma cosa. Se puede

cuidar sin amar, y muchas de las atenciones que nacen del sentimiento de amor, son en realidad un servicio.

Desde el punto de vista psíquico, según Bubeck, se dan dos posibilidades. Cuidar puede generar satisfacción, por la gratitud y el bienestar de la persona cuidada, que lleva a experimentar sensaciones de empoderamiento, por la energía y habilidades que se despliegan. Pero al mismo tiempo, las demandas incesantes pueden llegar a ser agotadoras. Se puede experimentar la sensación de carencia de poder, por estar a disposición de los demás. Lo característico del género femenino en cuanto a la subjetividad, es el deseo de ser amada, extrayendo el sentimiento de autoestima de la capacidad de despertar el amor o el reconocimiento de los demás. Esta situación puede conducir a que se pervierta la relación de cuidado, en el sentido de potenciar relaciones de dependencia respecto de las personas que son objeto de cuidado. En el otro extremo, puede conducir a que se acepte o propicie ponerse al servicio de los demás en aquellas cosas en que no están necesitados, sino que en todo caso supone un ahorro de tiempo contar con alguien para que las haga. En el caso de la docencia, el tránsito del cuidado al servicio, por parte del profesorado, se produce cuando se da soporte al alumnado en aquellas necesidades que podría cubrir por sí mismo a costa de tiempo y esfuerzo, y que la servidumbre del profesorado le puede ahorrar. La línea entre el cuidado y el servicio se puede traspasar, en una u otra dirección sin apenas darse cuenta por parte del alumnado, pero también por parte del profesorado. La necesidad de gozar del reconocimiento del alumnado puede favorecer que el profesorado se someta a exigencias abusivas, y esto es más probable que se produzca en el caso de subjetividades de género femenino, dada la necesidad de reconocimiento que las caracteriza. Por lo tanto, podemos anticipar que cuando el profesorado tiene una subjetividad de género femenina, traspase la frontera del cuidado al servicio.

En cuanto al género masculino lo caracterizamos por la provisión, que se refiere a aquel tipo de actividades o relaciones orientadas a la consecución de objetivos, donde el fin es la obtención de algo, con escasa atención al impacto que tiene sobre los demás las propias actividades. En este caso, a diferencia de lo que ocurre con el cuidado, las relaciones con las personas adquieren un carácter instrumental, así como la atención a sus necesidades, las cuales son

tomadas en consideración en la medida en que permitan alcanzar los objetivos propuestos. En el caso de la provisión, el sentimiento de poder procede del logro de los propios objetivos, particularmente cuando para conseguirlos hay que vencer resistencias, las procedentes de las propias limitaciones, las del entorno, o las que los demás oponen a la realización de los propios fines. En consecuencia, la subjetividad masculina, lleva a tomar como un servicio, lo que en realidad es cuidado, y a resistirse a atender al alumnado en necesidades que son de su competencia, aunque no se reconozca.

La división de la sociedad en géneros y su manifestación en la subjetividad del profesorado, puede interferir, como veremos, en la función docente por exceso y por defecto. En el caso de la subjetividad femenina, por excederse en el cuidado, y no prestar toda la atención que se requiere a transmitir el conocimiento y desarrollar las competencias del alumnado de un modo acorde con los objetivos que definen cada profesión. En el caso de la subjetividad masculina, la actividad docente puede ser deficitaria en cuidados, ciega a las necesidades y características del alumnado y excedentaria en la atención a los fines instrumentales de la educación.

Utilizamos los tipos *cuidado* y *provisión* como categorías de análisis de la dimensión género, sin pretender que existen expresiones puras de uno u otro género, sino más bien posiciones que se acercan al uno o al otro tipo. Asumiendo, al mismo tiempo que el espacio académico, más que especializado por géneros, tiende a estar masculinizado.

El cuidado y la provisión, además de referirse a actividades, relaciones y orientaciones de la subjetividad, también se manifiestan en el nivel ético, y por tanto forman parte de la ideología. La autora de referencia sobre las diferencias de género en cuanto al desarrollo moral el Gilligan (1985), la cual cuestiona el supuesto de que se trate de un proceso común a todos los seres humanos, puesto que presenta diferencias de género considerables. Esta autora cuestiona que el modelo de desarrollo moral que defiende Kohlberg (1981), que lleva a una ética de la justicia, informada por principios de carácter universal, y afirma que el desarrollo moral de las mujeres desemboca en una ética del cuidado. A nuestro entender, la ética de justicia tiene una función moderadora de la orientación a la provisión, en el sentido de que implica el reconocimiento del igual derecho a proveer, y por ello vendría a pacificar las tensiones que es

esperable se produzcan cuando el móvil de las acciones es la consecución de objetivos, dado que pueden colisionar con objetivos ajenos. Por lo tanto, entendemos que la ética de la justicia, no es autónoma sino que se deriva de la ética de la provisión, que es la que subyace en la masculinidad.

Del mismo modo en que el género del profesorado puede interferir en el proceso de formación del alumnado, tal como hemos señalado un poco más arriba, el predominio de la ética de la provisión, propio de la institución universitaria, constituye un obstáculo en la formación de profesionales que por encima de cualquier otra consideración son personas y son ciudadanos. Porque cuando la ética de la provisión no se enraíza en el cuidado por la vida humana y el entorno que la hace posible, cuanto más eficacia imprime en las acciones, más peligrosa se vuelve, por la desconsideración que hace de las personas y el entorno, dado que personas y medio son utilizados como instrumentos para el logro de los propios fines.

El gran interrogante que se formula sobre el sistema educativo es qué se le puede pedir y qué excede sus competencias. Las diversas respuestas se mueven entre dos extremos. Entre la pretensión de que la receta mágica para los problemas que aquejan la organización social es la educación, entendiendo que atajar los problemas en su base comporta transformar a las personas, y que la transformación de las personas depende del sistema educativo. Y el extremo contrario, posición desde la que se afirma que el sistema educativo no tiene la función de reproducir, sino de cambiar la sociedad. A nuestro entender, los cambios sociales obedecen a la confluencia de una pluralidad de factores y con más frecuencia de la que nos gustaría, tienden a ser efectos no buscados de acciones interesadas en otros propósitos, y no tanto, el resultado de acciones guiadas por el objetivo de mejorar el mundo. Pero al descargar a la universidad de la responsabilidad de cambiar el mundo, no queda liberada de la principal responsabilidad que la justifica, que es contribuir no sólo a la formación sino también a desarrollar la sociabilidad y la civildad de las generaciones futuras.

La sociabilidad es un estilo de intercambio atravesado por la reciprocidad, capaz de crear sentimiento de pertenencia y proveyendo a la gente de reconocimiento y posición social. La civildad, entendida como un estilo de conducta que suministra la afirmación del valor de los otros, es una práctica

interactiva que descansa en la norma universal del respeto a los otros.
(Misztal, 2005:189)

Según se indica en el preámbulo de la *Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001*. La universidad debe perseguir que sus graduadas y graduados sean capaces de adaptarse a las demandas sociales y del sistema científico y tecnológico, sin olvidar su función en la transmisión de valores de tolerancia e igualdad:

La implicación de las universidades en la respuesta a las demandas de la sociedad y el sistema productivo es otro de los ejes sobre los que ha girado la presente reforma. Las universidades deben perseguir una mejor formación de sus graduadas y graduados para que éstos sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales, como a las demandas del sistema científico y tecnológico... Las universidades, además de un motor para el avance del conocimiento, deben ser un motor para el desarrollo social y económico del país.

Esta Ley no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad. Esta Ley impulsa la respuesta de las universidades a este reto a través no sólo de la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, sino mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. *Ley orgánica 4/2007*.

Entendemos que la principal demanda social es la de sociabilidad y la de civilidad, por tanto, atribuimos a la universidad la responsabilidad de contribuir al desarrollo del sentimiento de pertenencia, y el reconocimiento del valor de los otros. Sin embargo, observamos con preocupación que la universidad actual se halla dominada por la lógica de la razón instrumental, más centrada en el conocimiento y desarrollo de los medios que en la reflexión sobre los fines, más ocupada en el control de la realidad que en el cuidado de la vida humana y el entorno, y por lo tanto sesgada desde el punto de vista de género, haciendo de los valores masculinos el principio que inspira sus actuaciones.

Para estudiar los sesgo de género en el proceso de socialización, prestaremos particular atención a la subjetividad del estudiantado, entendiendo por subjetividad el modo en que las personas se enfrentan al mundo, cómo lo ven, cómo lo piensan, cómo lo sienten, qué desean y cómo se predisponen a la acción y a la relación. Empezando por la *orientación ética*, e inspirándonos en Gilligan (1985) y Tronton (1987), podemos hablar de una ética de la *provisión*

cuando la predisposición (al pensamiento, al sentimiento o a la acción) apunta a la resolución de problemas y a la consecución de objetivos, o bien de una ética del *cuidado* cuando la predisposición apunta a la atención de las necesidades de las personas en tanto que tales.

Por lo que se refiere a la *disposición respecto de la actividad*, proponemos los siguientes tipos que toman su inspiración de la obra de Freud: *control de la realidad* cuando la acción realizada por la persona u otras personas viene determinada por los objetivos marcados por ella misma; *consciencia de límites* cuando la acción la realiza la persona admitiendo facilidades o bien obstáculos externos para su realización y/o que los objetivos, más que marcados con claridad y antelación, se han ido constituyendo en paralelo a la acción y atendiendo a algún tipo de obstáculo; *carencia de control de la realidad* cuando la acción realizada por la persona obedece a objetivos determinados por otras personas o circunstancias externas que contravienen las intenciones de la persona, o bien cuando la acción, realizada por otras personas, impacta negativamente sobre la propia persona.

En cuanto al *móvil de las acciones*, se refiere a la voluntad que se manifiesta. Inspirándonos en Kornblit (1984), puede expresarse en términos de *querer*, si lo que explicita son sus deseos o preferencias al margen de su posible satisfacción; en términos de *poder* si se muestra capaz de hacer lo que quiere porque quiere hacerlo; y en términos de *deber* si se mueve por imperativo moral o procedente de cualquier obligación reconocida sea de fuente interna o externa.

Finalmente, también atenderemos al *régimen de relaciones*, que como podremos ver, se trata de una dimensión intensamente asociada con la disposición ética. Los cuatro tipos que tomaremos en consideración son los que propone Boltanski (2000) y la adaptación que de ellos hace Izquierdo (2007; 2004; 2003): la *guerra* se refiere a aquel tipo de relaciones centradas en la consecución de objetivos sin prestar atención al impacto que pueda tener sobre las personas. La *justicia* remite a aquellas relaciones presididas por reglas universales de reparto de los objetos en disputa. La *justeza* se refiere a relaciones centradas en las necesidades de las personas. Y la *paz* la atención a las personas y sus demandas en los términos en que ellas mismas establezcan. Decíamos que esta dimensión está intensamente relacionada con

la orientación ética de género porque entendemos que la expresión extrema de la *provisión* es la *guerra*, y la atenuada es la *justicia*, mientras que la expresión extrema del *cuidado* es la *paz* y la atenuada es la *justeza*.

La universidad tiene un impacto socializador, especialmente para el alumnado, que va en la dirección de reforzar las desigualdades de género e incluso de generar nuevas formas de la misma. Lo que nos proponemos detectar, es si se desarrollan o confirman disposiciones de género de carácter femenino en un caso y masculino en el otro extremo, o si por el contrario podemos hablar de un predominio de la masculinidad, lo que aportaría evidencias sobre el carácter androcéntrico de la institución universitaria.

Para estudiar el sesgo de género en los procesos de socialización y su manifestación en las subjetividades de las mujeres y los hombres, y en la orientación de las propias carreras, hemos optado por tomar una muestra de titulaciones representativas de la segregación por sexos de las distintas carreras, y al mismo tiempo, representativas de lo que tomamos como orientaciones de género masculinas, femeninas o intermedias. El procedimiento seguido se presenta en el capítulo que viene a continuación. Para cada una de las titulaciones estudiadas hemos seguido el siguiente criterio de recogida de datos.

1. Explotación de los datos secundarios disponibles en la UAB sobre el profesorado, el alumnado, las características de las distintas carreras, y los programas de las asignaturas, y las obras del profesorado catalogadas en las bibliotecas.
2. Entrevistas en profundidad al alumnado, el profesorado de primero y último curso de cada una de las titulaciones de la muestra y las autoridades académicas.
3. Encuesta al alumnado de esas mismas titulaciones y cursos, mediante un cuestionario cerrado.
4. Grupos de discusión de alumnado
5. Dos sesiones de observación directa en aula para cada uno de los grupos clase estudiados.

6. Referencias al profesorado en la sección de “Frases míticas” de la web *Patata Brava*.

Tomaremos como indicadores de género los siguientes:

- Lo que caracteriza al género femenino es una orientación ética hacia el cuidado y de la justeza, es decir unas reglas de reparto fundamentadas en las necesidades particulares, una disposición hacia la actividad caracterizada por escasa conciencia de los límites de realidad acompañada de alternancia entre de sentimientos de falta de control o de total control. Y discursos en los que predomine el querer, en el sentido de aspiración a la aprobación ajena, o el deber, que indica un deseo de ajustarse a las exigencias sociales.
- Respecto de lo que caracteriza al género masculino, es una orientación más cercana a la ética de la provisión y de la justicia, que se caracteriza por la orientación a la consecución de objetivos, sin prestar atención las consecuencias que pueda tener para las personas, y el acento en reglas de reparto de carácter universal. Se espera una mayor prevalencia de sentimientos de control limitado de la realidad, dado que su disposición a la actividad favorece que se tope con los límites que la misma impone. En cuanto a la orientación de la acción prevalece el poder.

Esperamos verificar en qué medida estos patrones se hallan distribuidos en función del sexo y de la titulación.

ORIENTACIÓN DE GÉNERO DE LAS TITULACIONES SELECCIONADAS

Los distintos estudios sobre mujeres y universidad ponen de manifiesto la posición desigual que ocupan las mujeres, su escasa presencia, en términos relativos, en la docencia y la gestión universitaria, y exponen los mecanismos subjetivos que operan en desequilibrio. Evidencian cómo mujeres y hombres se concentran en titulaciones diferentes, no sólo desde el punto de vista del profesorado sino también del alumnado, y cómo sus trayectorias profesionales son distintas. Las mujeres son mayoría en aquellas carreras relacionadas con el cuidado y la atención a las personas, como magisterio, mientras que los hombres se concentran sobretodo en titulaciones relacionadas con el control del entorno natural y social, como las ingenierías. En el caso del profesorado, se constata, además, que la proporción de mujeres va disminuyendo conforme la categoría profesional aumenta. Por estas evidencias, se acaba afirmando que la universidad es sexista, de la misma manera que lo es la sociedad de la cual forman parte.

Nuestro objetivo es abordar el sexismo en la universidad en un aspecto particular, el de los procesos de socialización. Para ello hemos realizado un estudio de casos en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), tomado como muestra las carreras con orientación de género más extremas y aquellas que se hallan en una posición intermedia. Para la elección de la muestra hemos considerado como criterio conceptual los términos de cuidado y provisión, y como criterio estadístico la distribución según el sexo del profesorado y el alumnado. Se han seleccionado las titulaciones homologadas de primer ciclo y sus respectivas licenciaturas (titulaciones de primer y segundo ciclo) más representativas de cada categoría (provisión y cuidado, y considerando un punto intermedio).

Por otro lado, hemos considerado el perfil profesional de cada titulación de la muestra y sus características desde el punto de vista de la organización docente, del profesorado y del alumnado. Como indicadores del perfil profesional de las distintas titulaciones, se ha tomado una tipología de competencias y actitudes utilizando datos procedentes de fuentes distintas: las *habilidades requeridas* para el estudio de una determinada profesión descritas por la UAB y el *código deontológico* elaborado por los colegios profesionales. Las características académicas hacen referencia al origen y planes docentes de las titulaciones, al rendimiento de su alumnado y la presencia de las mujeres en la docencia en el aula. Las características del profesorado y alumnado de la muestra, se han construido a partir de los datos facilitados por la propia universidad.

Así pues, el capítulo contiene los siguientes aspectos:

1. Definición del eje conceptual (cuidado y provisión) y el eje estadístico (distribución de las titulaciones según el sexo del profesorado y alumnado)
2. Selección de la muestra de casos, según la posición que ocupan las titulaciones en los ejes que forman la orientación de género
3. Definición de las titulaciones seleccionadas considerando su posición en los ejes, a partir de la estructura académica y las características de su alumnado y profesorado, y del análisis del perfil atribuido a las profesiones (por parte de la comunidad universitaria y de los colegios profesionales)

El objetivo de dicho análisis es describir el contexto en el que tienen lugar las prácticas formativas y socializadoras propias de la universidad.

Selección de las titulaciones según la posición en los ejes conceptual y estadístico

Para ubicar las distintas titulaciones impartidas en la UAB, necesitamos precisar previamente qué entendemos por eje conceptual y eje estadístico. Por consiguiente, además de analizar la posición de las distintas titulaciones en relación a la orientación de género, en este apartado presentamos: la definición de los conceptos teóricos de cuidado y provisión (mostrada ya en el capítulo introductorio) a partir de la cual construimos el eje conceptual; la distribución de las titulaciones de la UAB en cuanto a la composición del profesorado y el

alumnado según el sexo, como punto de partida para establecer el eje estadístico. Ambos aspectos, son los criterios utilizados para la selección de las titulaciones. No obstante, en el proceso de elección, sólo se han considerado las titulaciones homologadas de primer y segundo ciclo (diplomaturas, ingenierías y licenciaturas) e impartidas en centros propios de la UAB; se excluyen por lo tanto los títulos propios, los estudios de segundo ciclo y las titulaciones que siendo homologadas se imparten en centros adscritos o vinculados a la UAB.

Cuidado y provisión

Tomamos el cuidado y la provisión como la expresión subjetiva de la división sexual del trabajo. La separación de las actividades sociales según el sexo construye subjetividades distintas diferenciando entre la femenina, orientada al cuidado, a la conexión con los demás y a la predisposición a satisfacer las necesidades ajenas, y la masculina, orientada hacia la provisión y la protección.

La actividad de cuidado, femenina, se define como la acción de satisfacer las necesidades de una persona por parte de otra, en donde la necesidad es de tal naturaleza que no hay ninguna posibilidad de que la persona objeto del cuidado la satisfaga por sí misma, y en donde la interacción cara a cara entre las personas implicadas en la actividad aparece como el elemento central (Bubeck 1995). Las características de dicha actividad exigen de ciertas prácticas vitales que dan lugar a disposiciones éticas tales como la receptividad a las necesidades de los otros, la preocupación por el impacto que se produce con las personas con las que se interactúa y un planteamiento de los problemas en términos de cuidado y responsabilidad (Izquierdo 2003).

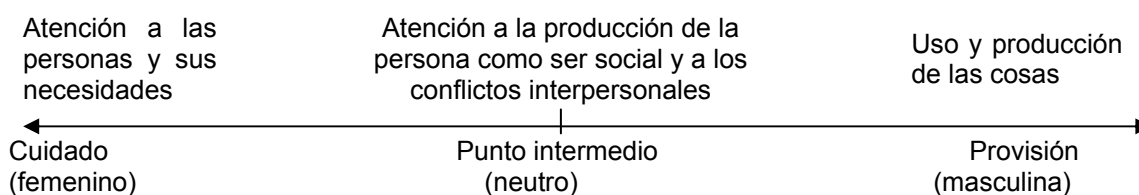
Por el contrario, la actividad de provisión, masculina, se caracteriza por el predominio de la relación entre las cosas y de las personas con las cosas. La actividad masculina al igual que la femenina, exige de cierta manera de actuar, de ver el mundo que se define por plantear los problemas como objetivos a realizar, problemas a resolver, obstáculos a eliminar; proporcionar a la sociedad todo aquello que necesita, defenderla, triunfar delante los adversarios, vencer a los rivales, ser capaces de realizar los propios objetivos. En definitiva, una actitud de estar a cargo de las cosas, de hacer que sucedan,

de impulsar a cortar por lo sano requiriendo una distancia respecto a la persona y una mirada sobre el problema en sí al margen de las condiciones, el lugar o la persona que lo sufre. (Izquierdo 2003).

Los conceptos cuidado (como la actividad femenina) y provisión (como la actividad masculina) nos permiten construir un continuo en las actividades sociales que va desde la atención a las personas y sus necesidades como orientación característica de un extremo (ética del cuidado), a el uso y la producción de cosas como orientación de la acción propia del otro extremo (ética de la provisión), el punto intermedio se define por la atención a la producción de la persona como ser social y a los conflictos interpersonales así como a su resolución.

Por consiguiente, la representación gráfica del eje sería la siguiente:

CUADRO 1: ORIENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD



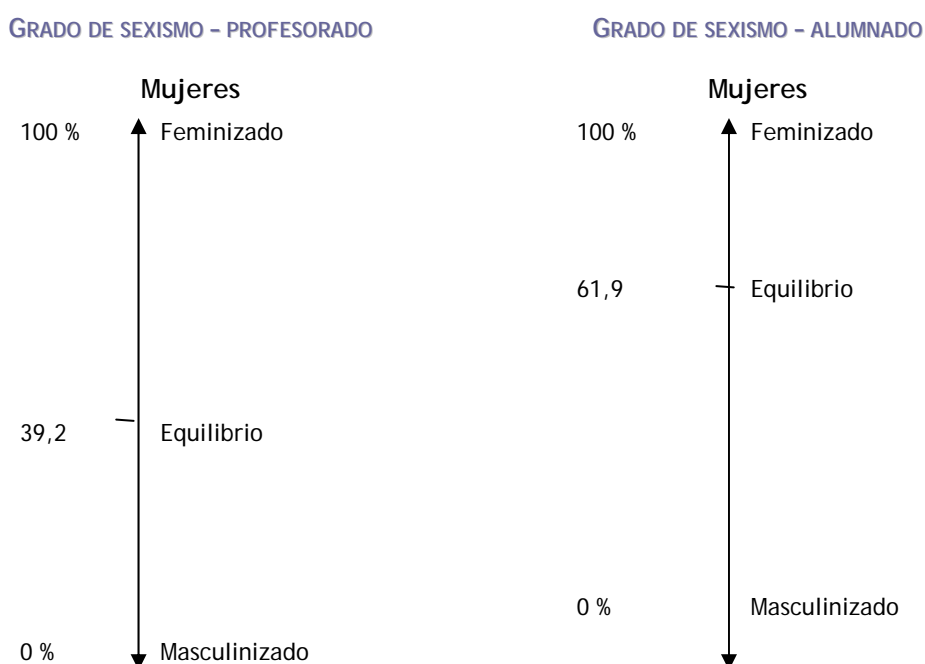
Grado de sexismo en la composición del alumnado y el profesorado

En los últimos 25 años, la disposición de las mujeres a incorporarse al ámbito laboral se ha expresado a través de su creciente participación en el mercado de trabajo pero también en la mayor inversión de esfuerzos destinados a adquirir formación. Ambos fenómenos pueden ser considerados como la expresión de la voluntad de las mujeres de ajustarse al ideal de individuo propio de nuestras sociedades, autónomo y productivo. No obstante, la presión social que ejercen las normas de género que sustentan la división sexual del trabajo, continúa siendo un factor esencial en la estructuración de la organización social. (Izquierdo, M. J. (dir.), 2004).

Así, en la familia la mujer continua asumiendo en mayor medida las tareas domésticas y en el mercado laboral se concentran especialmente en las profesiones relacionadas con el cuidado y la atención a los otros (por ejemplo,

en la docencia en los niveles de educación infantil o en la enfermería), mientras que los hombres se dedican en su mayoría a actividades vinculadas con la producción y el control del entorno social y natural (por ejemplo, la ingeniería). De la misma manera, cabe esperar que en la composición de las titulaciones las mujeres y hombres se distribuyan siguiendo patrones de género.

CUADRO 2: GRADO DE SEXISMO EN EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO



En la UAB, si bien la población docente es mayoritariamente masculina, el 37,2 por ciento son mujeres y el 62,8 por ciento son hombres, podemos distinguir un considerable desequilibrio entre los sexos para las distintas titulaciones. Lo mismo sucede con el alumnado, a pesar de que en este caso la situación del conjunto se invierte, el 62,0 por ciento de las y los estudiantes son mujeres y el 38,0 por ciento son hombres.

En la representación gráfica de éste eje, y considerando su aplicación al caso particular del estudio de las titulaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona, el punto intermedio se establece a partir de la composición del profesorado y el alumnado de la universidad según el sexo. Por consiguiente, distinguimos entre el grado de sexismo en relación al profesorado y el alumnado, en donde el grado definido como equilibrio, viene dado por la

proporción general de mujeres entre el profesorado y entre el alumnado de la Autónoma.

Podemos afirmar que en las sociedades actuales las actividades relacionadas con la producción de la vida humana siguen estando asignadas a las mujeres. No sólo el trabajo doméstico que se realiza en el hogar es una tarea femenina, sino que en general, las actividades de cuidado y atención a los otros están ocupadas por mujeres, independientemente de la esfera en la cual se desarrollen. Si bien la tendencia apunta a la creciente incorporación de la mujer en el ámbito público, esta se produce en condiciones sexistas, marcadamente determinadas por la división sexual del trabajo, y en donde las actividades feminizadas son también las más precarias y las menos valoradas (Izquierdo (dir.), 1999).

En el campo universitario, la duración de la formación y el coste del crédito, unidad de cálculo utilizada para establecer el coste de la matrícula universitaria, pueden ser considerados indicadores de la valoración asignada socialmente a las ocupaciones. En la medida en que unas ocupaciones necesitan más o menos formación, se les supone un grado de dificultad y especialización mayor o menor estableciendo un sistema de apreciación profesional jerarquizado. En dicho sistema de valoración es de suponer que las titulaciones femeninas se sitúen en las posiciones más bajas.

La posición de las titulaciones. Orientación de género

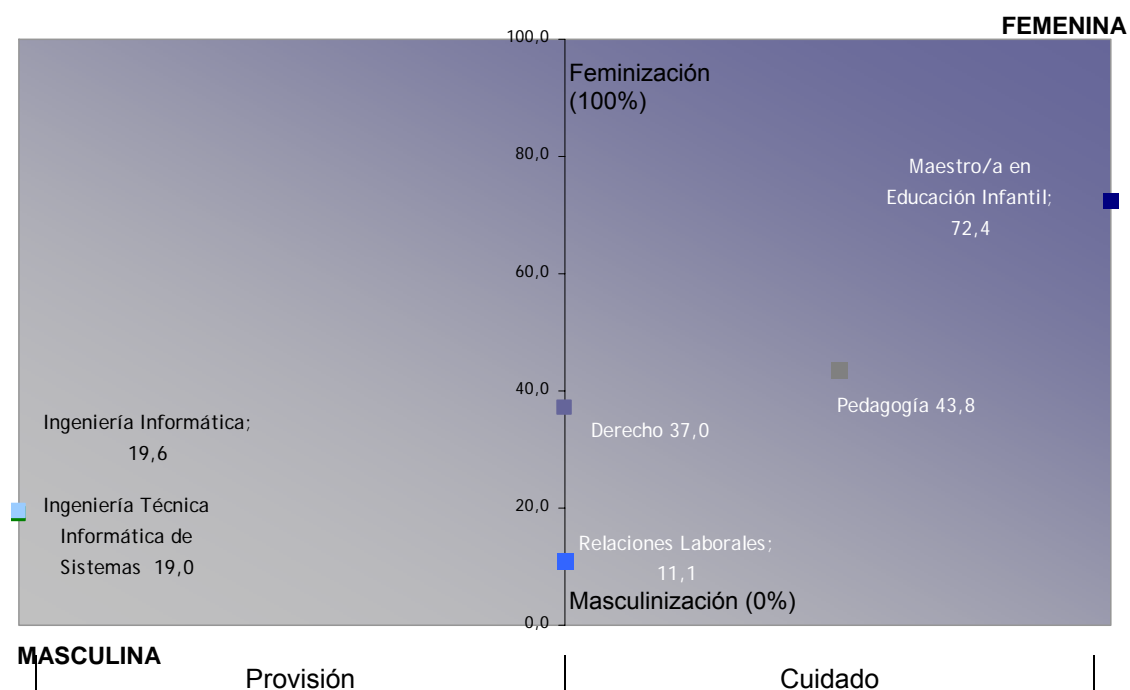
Para determinar la posición que ocupan las titulaciones en cuanto a la orientación de género se refiere, hemos tomado la definición de la propuesta docente realiza por las autoridades académicas, así como la composición según el sexo del profesorado y alumnado de las titulaciones. El primer aspecto, nos permite ubicarlas en las categorías cuidado – provisión (orientación de la actividad) mientras que a través del segundo disponemos de la situación de éstas respecto al eje feminización – masculinización (grado de sexismo).

Como variables indicativas del grado de masculinización o feminización de una titulación, consideramos el porcentaje de mujeres entre el profesorado y alumnado.

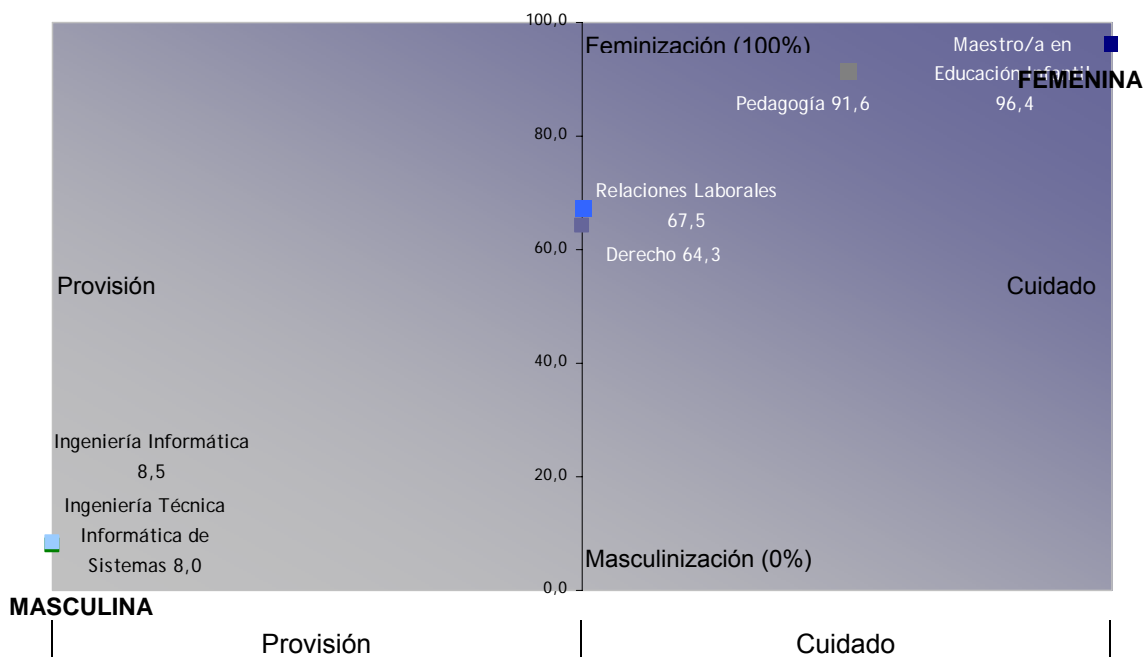
A partir de los criterios anteriores, podemos definir la orientación de género en base al cruce de ambas dimensiones, es decir, según la orientación de las actividades más próximas a la definición de cuidado o de provisión, y según la presencia de mujeres en dichas actividades, hablaremos pues de orientación femenina o masculina (ver cuadro).

CUADRO 3: ORIENTACIÓN DE GÉNERO

CONSIDERANDO LA DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO EN EL EJE DE GRADO DE SEXISMO



CONSIDERANDO LA DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN EL EJE DE GRADO DE SEXISMO



La titulación de Maestro/a en Educación Infantil, representa la profesionalización de una de las principales actividades asignadas socialmente a las mujeres, el cuidado, atención y socialización de niños/as de entre 0 y 6 años (ver tabla 1). En la actualidad y considerando los datos de la UAB, dicha actividad continúa siendo ejercida mayoritariamente por las mujeres, así nos lo indican los datos presentados: el 72,4 por ciento del profesorado y el 96,4 por ciento del alumnado son mujeres. Es más, Maestro/a en Educación Infantil es la titulación de la UAB con la distribución más feminizada, tanto si consideramos la composición del profesorado como la del alumnado. Por consiguiente, Maestro/a en Educación Infantil se sitúa en el extremo femenino, formado por los puntos máximos de ambos ejes.

En cambio, las ingenierías técnicas, dada la distribución del alumnado y profesorado, y su disposición formativa, forman a profesionales cuya actividad se orienta hacia el diseño, la producción y el mantenimiento de objetos materiales, pueden ser consideradas como las opuestas masculinas de la diplomatura de magisterio; de entre ellas, la titulación de Ingeniería Técnica Informática de Sistemas aparece como la más masculinizada en la UAB: el 92,2 por ciento del alumnado y el 81,0 por ciento del profesorado son hombres.

Pedagogía e Ingeniería Informática, han sido tomadas como las respectivas bases científicas de las titulaciones anteriores. Derecho es la categoría intermedia en la dicotomía cuidado – provisión, al considerar el género en la definición de las actividades sociales; se caracteriza por la atención y resolución de los conflictos interpersonales según las normas legales y éticas que organizan nuestra sociedad, y por presentar una distribución por sexo más equitativa en la UAB considerando la proporción general¹. La proporción de profesoras es del 38,4 por ciento y las estudiantes mujeres es del 64,4 por ciento.

Sin embargo, Derecho es una licenciatura mientras que los extremos, Maestro/a en Educación Infantil e Ingeniería Técnica Informática de Sistemas son diplomaturas, por lo que la comparación no resultaría del todo rigurosa. Es por ello, que decidimos tomar como punto intermedio Relaciones Laborales y considerar Derecho como su base científica, a pesar de que la distribución del alumnado y el profesorado resulte menos equitativa ya que las profesoras representan el 25,5 por ciento mientras que la proporción de mujeres estudiantes es del 71,9 por ciento.

TABLA 1: PROPUESTA DOCENTE DE LAS TITULACIONES SELECCIONADAS EN LA UAB

| Titulaciones | Propuesta docente |
|---|--|
| Maestro/a. Especialidad en Educación Infantil | “Proporcionar la formación necesaria para la preparación científica y didáctica de los futuros educadores orientada a desarrollar la actividad docente correspondiente a esta área educativa concreta (de 0 a 6 años)” |
| Pedagogía | “Proporcionar una formación teórica y práctica necesaria para el análisis, organización y el desarrollo de sistemas y procesos educativos.” |
| Relaciones Laborales | “Proporcionar una formación adecuada en las bases teóricas y en las técnicas de la organización del trabajo y de la gestión de personal, así como de la ordenación jurídica del trabajo y de la seguridad social” |
| Derecho | “Proporcionar la formación necesaria para el estudio del conjunto de normas legales existentes en nuestra sociedad, así como la interpretación y la aplicación de las normas jurídicas.” |

¹ Las estudiantes de la UAB representan el 62 % y las profesoras el 37,2 %

| | |
|---|---|
| Ingeniería Técnica Informática de Sistemas | "Aprender a relacionar los elementos lógicos informáticos (programas, sistemas operativos, etc.) y elementos físicos (procesadores, periféricos, etc.) que permiten la realización y la explotación de soluciones informáticas. Por eso, se profundiza en el conocimiento de la estructura interna de los ordenadores, de los sistemas operativos y del lenguaje máquina, del diseño, de la configuración y el mantenimiento de las redes informáticas y también de los lenguajes de los autómatas y de las máquinas secuenciales." |
| Ingeniería Informática | "Proporcionar la formación necesaria en técnicas y métodos de análisis y en estructuras de datos y sistemas operativos, para poder adecuar los procesos informáticos a la resolución de los problemas concretos. Formación en el campo de la maquinaria y el programario." |

Fuente: UAB. Información General. Estudios de 1r y 2n ciclo. <http://www.uab.es>.

Características de las titulaciones seleccionadas

Considerando la posición que ocupan las seis titulaciones sobre el eje grado de sexismo y en relación a los conceptos cuidado - provisión, en este apartado nos disponemos a describir las características de las titulaciones respecto a las particularidades de su profesorado y alumnado, y a definir el perfil profesional que establece la propia universidad y los colegios profesionales. Los datos del profesorado y del alumnado, provienen respectivamente del plan docente y de la información sobre la matriculación de la propia universidad. Para observar la concepción del perfil profesional se han utilizado datos procedentes de dos fuentes distintas: las *habilidades requeridas* para el estudio de una determinada profesión descritas por la UAB y el *código deontológico* elaborado por los colegios profesionales.

Como punto de referencia a este tipo de datos, presentamos información básica sobre aspectos más estructurales de las seis titulaciones como son su origen o el plan docente actual. Estos distintos aspectos delimitan el contexto en el cual tiene lugar la formación del alumnado, nos permite disponer de información estructural básica en cuanto al colectivo implicado se refiere, y a disponer de la definición que la sociedad atribuye a profesiones caracterizadas por la fuerte presencia femenina o masculina.

Introducción. Notas históricas

Sobre el origen de las titulaciones

La Universitat Autònoma de Barcelona se fundó el año 1968 con la voluntad de establecer cuatro principios autónomos: la contratación del personal docente e

investigador, la admisión de alumnos y alumnas, la redacción de los planes de estudio y la administración de los recursos de los que disponía. En 1970, la universidad adquiere los terrenos de Bellaterra y empiezan las construcciones de los centros docentes y de los distintos edificios que conforman en la actualidad la universidad.

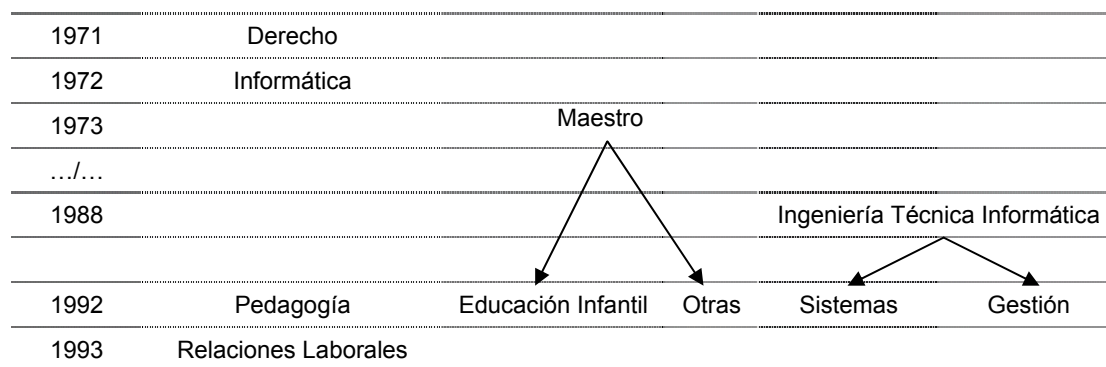
La titulación de Derecho y la de Maestro, se encuentran entre las primeras que empieza a impartir la UAB, pues los centros se crearon en 1971 y en 1973 respectivamente. No obstante, la Escuela Universitaria de Maestros estará ubicada en Sant Cugat y no será hasta 1993, con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación, que el centro se traslada al campus de Bellaterra.

A diferencia de la titulación de Derecho, Relaciones Laborales, se empieza a ofrecer como titulación de ciclo medio en el curso 1993-1994. Se caracterizará por su gran variedad en la procedencia de su profesorado, por abarcar disciplinas y áreas de conocimiento muy diversas.

La titulación de Maestro Especialidad en Educación Infantil, se empezará a ofrecer en 1992 con la aprobación de seis nuevos planes de estudio: Maestro en Educación Infantil, Primaria, Especial, Física, Musical y de Lengua Extranjera. La creación de las seis nuevas titulaciones constituye el resultado directo de la aplicación de la LOGSE. Se implementa también la titulación de Pedagogía.

La Escuela Técnica Superior de Ingeniería, inicia su actividad el curso académico 1998-1999. No obstante, la licenciatura de Ingeniería Informática se imparte desde el curso 1972-1973.

CUADRO 4: CRONOLOGÍA DE LAS TITULACIONES



En cuanto a la Escuela Universitaria de Informática de Sabadell, se crea en 1988 iniciando su actividad académica en el curso 1988-1989. La bifurcación de la diplomatura de Informática en dos titulaciones distintas, Ingeniería Técnica Informática de Sistemas e Ingeniería Técnica Informática de Gestión no se produce hasta el curso 1992-1993. Hasta entonces, existía una única titulación que distinguía entre tres especialidades distintas: de Gestión, de Soporte a Sistemas y Sistemas Físicos.

Podemos distinguir por consiguiente entre titulaciones “antiguas” y “nuevas”, y entre titulaciones que permanecen “unidas” y otras que en un momento dado se “bifurcan”, como es el caso de Maestro e Ingeniería Técnica Informática, ambas de primer ciclo y con orientación de género más extrema.

Por último, hay que mencionar que tres de las titulaciones estudiadas forman parte del Plan Piloto de adaptación a Bolonia implementado por la Universitat Autònoma de Barcelona: Ingeniería Informática, Pedagogía y Maestro. Especialidad en Educación Infantil. La adaptación a Bolonia, ha significado cambiar la metodología docente adaptándose a la necesidad básica y característica del proceso, la introducción de competencias en los objetivos formativos.

Sobre la distribución del alumnado

Por otro lado, si consideramos la composición según el sexo del alumnado² de las primeras promociones, y atendemos a su evolución, también podemos observar ciertas particularidades según la titulación. La tabla que sigue, nos muestra la proporción de mujeres entre el alumnado de las seis titulaciones en tres momentos distintos: en las primeras promociones (a excepción de Pedagogía, para la cual no hemos encontrado ningún tipo de información), aproximadamente, en las promociones intermedias y en las más actuales.

Podemos distinguir entre las titulaciones cuyo grado de sexismo ha variado con el tiempo, y en las que se ha mantenido igual. A su vez, dentro de las titulaciones donde el sexismo se ve alterado por el paso del tiempo, encontramos diferencias según la tendencia de la variación, si es hacia la feminización o la masculinización. Así, Maestro y Derecho son titulaciones

²No disponemos de datos sobre la distribución del profesorado para las seis titulaciones.

donde la proporción de mujeres estudiantes ha ido aumentando hasta estancarse en una cifra determinada, alrededor del 97 y el 64 por ciento respectivamente. Sucede lo contrario en las titulaciones de Informática e Ingeniería Técnica Informática de Sistemas, donde al inicio la presencia de mujeres era mucho mayor que en las promociones actuales, hecho que coincide con el paso su definición como licenciatura a ingeniería. Pedagogía, parece mantenerse igual mientras que Relaciones Laborales si bien el peso de las mujeres va en incremento, dicho incremento experimenta cierto descenso en las promociones más actuales. No obstante, debemos tener presente que el contexto de origen de las titulaciones más nuevas es distinto al de las más antiguas.

TABLA 2: PROPORCIÓN DE ALUMNAS SEGÚN LA TITULACIÓN Y EL MOMENTO

| Titulación | Primer año(**) | Año intermedio (***) | Actualidad (2005-2006) |
|---|------------------|----------------------|------------------------|
| Maestro/a | 79,1 (1985-1986) | 79,8 (1989-1990) | 97,3 |
| Derecho | 11,8 (1975-1976) | 49,4 (1989-1990) | 64,3 |
| Informática | 18,9 (1985-1986) | 21,1 (1989-1990) | 8,5 |
| Ingeniería Técnica Informática de Sistemas(*) | 22,0 (1992-1993) | 11,1 (2002-2003) | 8,0 |
| Pedagogía | - | 88,3 (2002-2003) | 88,7 |
| Relaciones Laborales | 62,7 (1992-1993) | 85,5 (2002-2003) | 67,5 |

* Son datos que hacen referencia a las escuelas universitarias de Cataluña que imparten dichas titulaciones

** FUENTE: INE. Estadística de la Enseñanza Superior en España

***FUENTE: Estadística de l'Ensenyament universitari. Curs 1989-1990. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Universitat Autònoma de Barcelona

A la vista de los datos, una de las principales conclusiones que podemos extraer es que el sexismo no se presenta como un fenómeno cuya eliminación se prevé con el paso del tiempo. Esto puede suceder tan solo para una parte determinada de las titulaciones, quizá aquellas cuya actividad profesional se aleja de la clasificación de femenina o masculina, y se ubica en un punto intermedio (como es el caso de Derecho). No obstante, cabe preguntarnos. ¿Qué sucede con ingeniería informática e ingeniería técnica informática? ¿Por qué se produce el descenso en la presencia de mujeres con el paso del tiempo?

Características académicas de las seis titulaciones

A continuación presentamos las características de las seis titulaciones en relación a tres aspectos: propiamente académicos, vinculados al profesorado y su relación con la distribución de la docencia, y respecto al alumnado y su respuesta ante dicha organización, medida a través del rendimiento.

Organización docente

Como hemos comentado previamente, se trata de seis titulaciones homologadas, tres de las cuales son diplomaturas y tres licenciaturas. Por lo general, distinguir entre diplomaturas y licenciaturas implica también distinguir entre dos tipos de carreras en cuanto a los créditos se refiere. No obstante, esto se cumple solamente en el caso de Maestro en Educación Infantil y Relaciones Laborales, ambas con un total de 180 créditos y con una duración formal de 3 años. Derecho presenta también las características más comunes en el caso de las licenciaturas: 300 créditos distribuidos en 4 años. Sin embargo, el resto son bastante particulares: Pedagogía, se presenta con 320 créditos y 4 años, Ingeniería Técnica informática con 210 créditos y 3 años, e Ingeniería Informática con 337 créditos y 5 años. Por consiguiente, observamos que las diplomaturas y licenciaturas más masculinizadas son las que requieren más formación y son también las más costosas, puesto que el precio del crédito es superior, de 14,23€. Pedagogía, siendo también peculiar en cuanto al número de créditos totales, su duración formal no es superior a la de una titulación, y su coste tampoco se encuentra entre los más elevados (9,97€, igual que Educación Infantil).

CUADRO 5: COSTE DE BASE DE LAS TITULACIONES

| Titulación | Número de crédito | Durada | Precio del crédito |
|---|-------------------|--------|--------------------|
| Maestro/a. Especialidad en Educación Infantil | 180 | 3 años | 9,97 € |
| Pedagogía | 320 | 4 años | |
| Relaciones Laborales | 180 | 3 años | 9,69 |
| Derecho | 300 | 4 años | |
| Ingeniería Técnica Informática de Sistemas | 210 | 3 años | 14,23 € |

Observamos que la carrera con orientación de género más femenina, Magisterio exige tan solo tres años para alcanzar la formación necesaria y ejercer la profesión. Sucede lo mismo con Relaciones Laborales. Aunque ésta se sitúe en la posición intermedia, des del punto de vista de la distribución del alumnado se aproxima mucho más a la orientación femenina.

Este hecho conlleva una distribución desigual de recursos tanto en el periodo de formación como en el ejercicio de ésta: menos años, menos remuneración, menos prestigio, etc.

“El hecho que las actividades consideradas socialmente como a femeninas requieren un nivel de formación inferior, indica que las cualidades que deben aplicarse para realizarlas son menos importantes, y conlleva adicionalmente desigualdad en los recursos que generan para las personas que las realizan.” (Izquierdo (dir.) 1999 pág. 22)

En la tabla 4 del anexo podemos observar que entre las titulaciones impartidas por la UAB, la de Medicina, las ingenierías (primer y segundo ciclo) y las licenciaturas experimentales son las que tienen el coste de formación más alto, tanto por la inversión económica requerida como por la temporal, especialmente Matemáticas, Veterinaria y las ingenierías de Informática y Química. A excepción de Veterinaria, el resto de titulaciones son, desde el punto de vista de la distribución del alumnado y el profesorado, más masculinas. Por el contrario, las carreras más feminizadas, como son por ejemplo los distintos magisterios, contemplan una duración menor y un coste económico más bajo según el sistema universitario catalán.

Otro aspecto relacionado con la organización de la docencia hace referencia al número de matriculados y su distribución en grupos - asignatura. Podemos ubicar las distintas carreras en un continuo que va de las más a las menos concurridas. A excepción de Pedagogía, las licenciaturas más concurridas son Derecho e Ingeniería Informática, seguidas de Relaciones Laborales, Magisterio, Ingeniería Técnica y Pedagogía. En cambio, dicho orden se altera en parte cuando consideramos los grupos aula que se crean al organizar la docencia. Observamos que la media de alumnos matriculados por grupo - asignatura es especialmente alta en Derecho y Relaciones Laborales, y considerablemente reducida para Ingeniería informática y Pedagogía, en medio se encuentra Ingeniería Técnica y Maestro/a.

TABLA 3: ALUMNADO MATRICULADO SEGÚN LA TITULACIÓN

| Titulación | Alumnos/as matriculados (a) | Media de alumnos/as por grupo – asignatura (b) | (b)/(a) (percentage) |
|---|-----------------------------|--|----------------------|
| Ingeniería Informática | 1.335 | 51,5 | 3,9 |
| Pedagogía | 441 | 48,2 | 10,9 |
| Derecho | 1.610 | 212,2 | 13,2 |
| Maestro/a. Especialidad en Educación Infantil | 536 | 95,1 | 17,7 |
| Ingeniería Técnica Informática de Sistemas | 498 | 89,2 | 17,9 |
| Relaciones Laborales | 799 | 189,2 | 23,7 |

Si consideramos la relación entre la media de alumnos matriculados por grupo y el total de estudiantes matriculados expresada en tanto por ciento, cada grupo de Ingeniería Informática concentra tan solo el 3,9 por ciento de estudiantes en relación al total matriculado mientras que Relaciones Laborales concentra el 23,7 por ciento. Este dato puede ser tomado como uno de los posibles indicadores de la distribución de recursos entre las titulaciones de la UAB. En este sentido, las tres licenciaturas representan las titulaciones que disponen de mayores recursos en cuanto a la posibilidad de organizar la docencia en grupos más reducidos, mientras que las diplomaturas se sitúan como las más pobres.

Docencia y profesorado

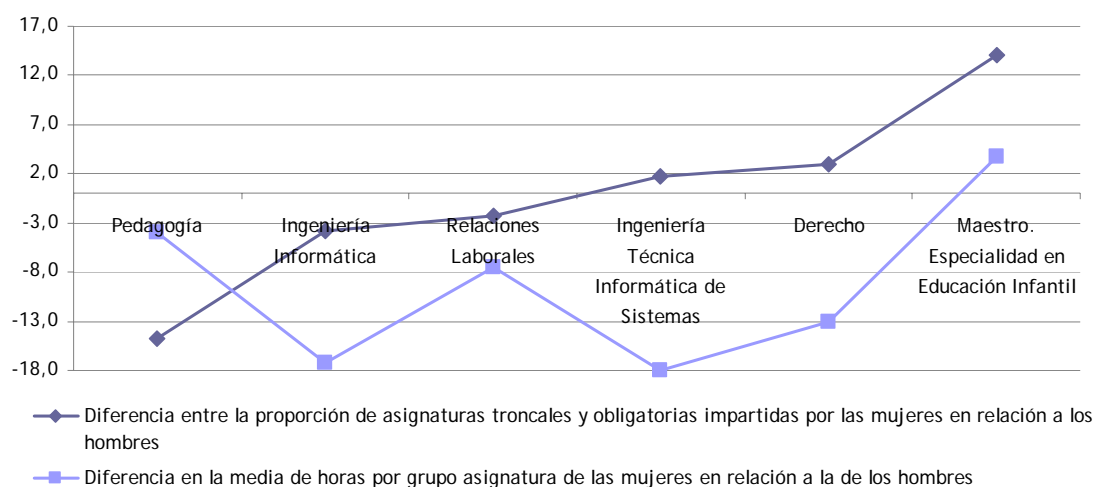
El siguiente aspecto a considerar son las diferencias entre titulaciones en cuanto a la presencia de mujeres en el profesorado. Hemos evidenciado la distribución desigual de las titulaciones según el sexo de su profesorado. Teniendo en cuenta que hay titulaciones altamente masculinizadas y otras altamente feminizadas, podemos observar, cuan presentes o ausentes están las mujeres en la docencia en el aula. Sabemos que los créditos de las asignaturas troncales y obligatorias representan más de la tercera parte del total de cualquier titulación. Y que por consiguiente, la distribución del profesorado según el sexo y el tipo de asignatura que imparte, puede ser considerada como un indicador de presencia o ausencia de la mujer en la docencia universitaria. De la misma manera, la media de grupos/asignatura y

horas por grupo/asignatura que imparte una profesora, pueden ser tomados como medida de dicha presencia.

Según los datos, las profesoras de Ingeniería Técnica Informática de Sistemas, Maestro Especialidad en Educación Infantil y Derecho imparten asignaturas troncales y obligatorias en mayor proporción que los hombres. En el otro extremo, se sitúan Ingeniería Informática, Relaciones Laborales y Pedagogía. Un dato significativo, es que la diferencia de puntos más alta al comparar las proporciones de mujeres y hombres, las encontramos en Maestro y Pedagogía: 14 puntos a favor de la mujer y 14,7 puntos a favor de los hombres respectivamente.

Respecto a la media de horas de docencia por grupo asignatura, vemos que en la mayoría de las titulaciones son los profesores los que tienen una carga superior. La única excepción la encontramos en Magisterio. Las diferencias más importantes las encontramos en ambas Ingenierías, y siempre a favor de los hombres: 18 puntos en la técnica y 17,3 en la superior.

GRÁFICO 1: PRESENCIA DE LA MUJERES EN LA DOCENCIA



Podríamos intuir que la presencia o ausencia de mujeres como docentes depende de la orientación de género de la titulación, especialmente de la distribución del profesorado. Sin embargo, observamos que la relación sólo se da en algunos casos. En Magisterio, las mujeres están mucho más presentes en las aulas, es la única titulación en donde las diferencias entre hombres y mujeres para ambas variables son positivas para éstas. Sin embargo, en Pedagogía – segunda titulación más feminizada de entre las seis estudiadas –

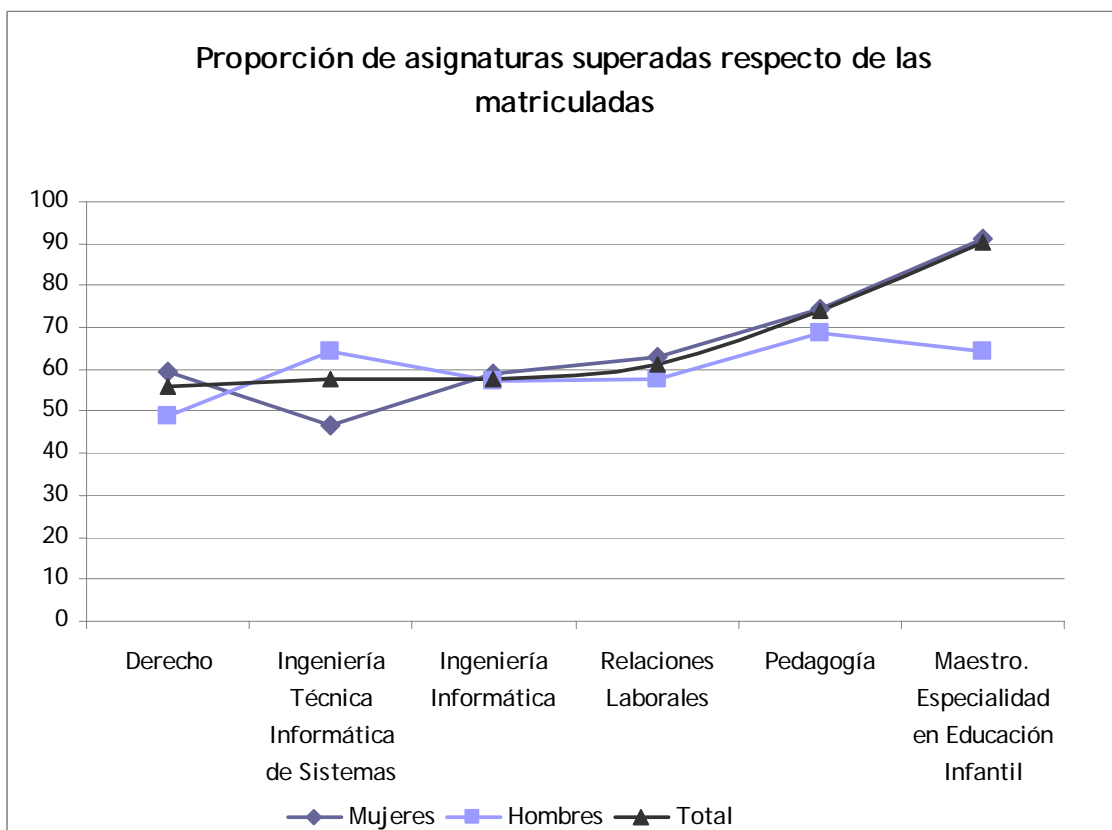
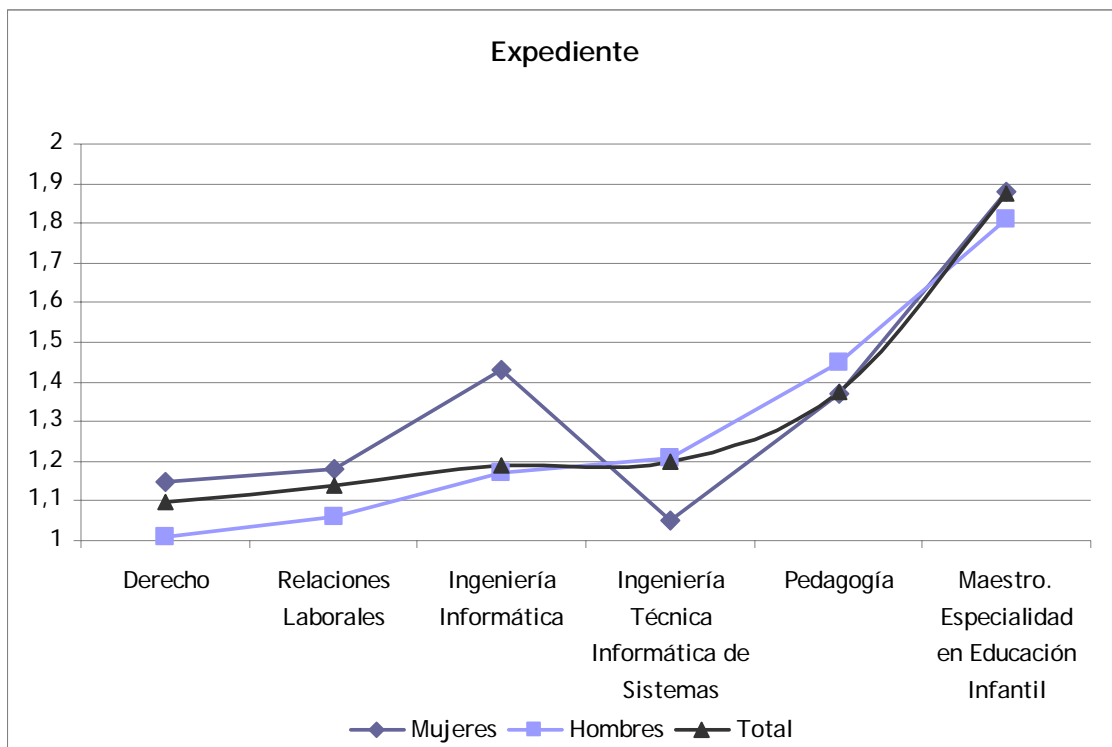
las diferencias son negativas, a favor de los hombres, siendo dicha diferencia mucho más importante en la variable proporción de asignaturas troncales y obligatorias impartidas. En ambas ingenierías, encontramos la distancia más grande entre hombres y mujeres en cuanto a media de horas realizadas por grupo, entorno de 18 horas a favor del hombre.

Alumnado

Sabemos que las titulaciones más masculinizadas son también las más largas y las más costosas. Desde el punto de vista del alumnado, cabe preguntarnos si son, además, más o menos difíciles de superar. Un posible indicador de la facilidad o dificultad (entendida como la probabilidad para obtener un mejor resultado académico o para superar una titulación) puede ser el rendimiento de su alumnado.

Si consideramos la media del expediente de un curso académico según una baremación que va del 1 al 4 (1 es Aprobado y 4 Matricula de Honor) y la proporción de asignaturas superadas respecto a las matriculadas, observamos que las titulaciones de Magisterio y Pedagogía son las que presentan un expediente y una proporción de asignaturas superadas más altas. En el extremo opuesto tenemos Derecho.

GRÁFICO 2. RENDIMIENTO DEL ALUMNADO EN UN CURSO ACADÉMICO



Por consiguiente, podemos considerar Derecho como la titulación más “difícil”, tanto desde el punto de vista de la probabilidad de aprobar como de obtener mayor puntuación en la evaluación.

Observamos diferencias no sólo por titulación sino también según el sexo del estudiante. Tanto desde el punto de vista del expediente como de la proporción de asignaturas superadas respecto de las matriculadas, las chicas en la mayoría de titulaciones obtienen mejores resultados que los chicos, excepto en el caso de Ingeniería Técnica en donde son los hombres los que tienen un expediente más alto y aprueban una proporción mayor de asignaturas. El caso de Pedagogía, también es excepcional pero sólo en relación a la variable proporción de asignaturas superadas.

Hay que tener en cuenta que el rendimiento anterior al acceso de la universidad no tiene por qué ser el mismo entre los estudiantes que acceden a las seis titulaciones puesto que la nota de acceso es distinta para cada titulación: En Maestro/a. Especialidad de Educación Infantil fue de 6,52, en Pedagogía de 5,69 y el resto de titulaciones de 5,0. Por lo que nos podemos encontrar con colectivos distintos respecto los hábitos y prácticas de estudio, lo cual puede traducirse en la obtención de mejores resultados una vez acceden a la universidad. Por consiguiente no se puede afirmar taxativamente que sea más fácil la titulación en la que se aprueba más, sino que los estudiantes rinden más. Seguramente se dan ambos hechos.

Perfil profesional

Para el análisis de los perfiles profesionales, hemos desarrollado una tipología de competencias y actitudes que nos permite clasificar las profesiones y ubicarlas según su orientación de género, más próximas a los dos tipos ideales (cuidado y provisión) o a su punto intermedio. Entendemos los componentes de dicha tipología como las dimensiones de la provisión y el cuidado en la definición del perfil socialmente asignado a las titulaciones.

Como criterio de agrupación en la definición de los tipos de competencias y actitudes, tomamos la tipología construida que se presenta en el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* y en el IDES (Unidad de Innovación

Docente en Educación) de la Universitat Autònoma de Barcelona³, concretamente el documento de Joan Rué y Maite Martínez “Eines d’innovació docent en educació superior. Les titulacions UAB en l’Espai Europeu d’Educació Superior”⁴. Ambos documentos tienen como objetivo orientar a la comunidad universitaria en el proceso de construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). En el proyecto de adaptación al marco europeo, la creación de un perfil de formación a través de la definición de las competencias básicas, acaba siendo el aspecto de unificación de la educación superior en los estados miembros de la UE. Las competencias se presentan como el elemento que permite la comparación entre las titulaciones y el trabajo conjunto, tanto a nivel nacional como internacional. Así, “la consideración conjunta de competencias y conocimientos por las universidades europeas contribuirá al desarrollo de titulaciones comparables y de fácil lectura” (Tuning, pág. 36). En el proyecto Tuning, se definen las competencias como la “combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o el que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”. Distingue entre competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas en cada área temática (destrezas y conocimientos). A su vez, el IDES observa tres grandes dimensiones en cada competencia: *saber* (conocimiento como experto), *saber hacer* (habilidades para el desarrollo del conocimiento en la práctica, aplicación de la teoría a la práctica) y *ser* (actitudes como el ideal de persona correspondiente a la profesión)⁵.

3 El IDES es un órgano de soporte a la docencia y al aprendizaje en el marco de adaptación de las titulaciones al espacio europeo.

4 Uno de los objetivos del documento es proporcionar un modelo de competencias en la definición del perfil de formación de las titulaciones de la UAB.

5 El equivalente en el proyecto Tuning es el siguiente: **conocer y comprender** (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad para conocer y comprender), **saber cómo actuar** (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) **saber cómo ser** (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social)” (pág. 80)

Tomando como base el proyecto Tuning y la guía del IDES, hemos construido la siguiente tipología de competencias y actitudes generales que nos permitan estudiar el perfil profesional definido por la UAB⁶:

Instrumentales:

- Cognitivas: relacionadas con la actividad de comprender, de analizar y sintetizar, razonar y organizar ideas.
- Lingüísticas: hacen referencia a la capacidad de comunicación oral y escrita o al conocimiento de idiomas.
- Prácticas: vinculadas con la capacidad de organizar, planificar, gestionar.
- Técnico-científicas: se refieren a la capacidad para el desarrollo y aprendizaje de un determinado conocimiento técnico o científico.

Intereses profesionales: agrupan aspectos más vocacionales, de motivación, interés o gusto por desarrollar o aprender algún aspecto o conocimiento propio de una carrera.

Interpersonales: capacidades relativas al trabajo en equipo y a las relaciones con los demás.

Sistémicas: son características personales relacionadas con la manera de actuar de las personas en relación a un conjunto, a un sistema en su totalidad.

- Personal-apertura: el individuo se sitúa en posición de receptor, por lo que implica una actitud más cercana a la pasividad.
- Personal-impacto: están relacionadas con una actitud personal orientada a la incidencia sobre el sistema, a la actividad.

Entendemos que unas competencias y actitudes son más apropiadas para la realización de las actividades de cuidado atribuidas a las mujeres y otras para las actividades de provisión atribuidas a los hombres. El tipo de competencias y

⁶ El informe Tuning propone una tipología de competencias más general: distingue entre *competencias instrumentales (cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas)*, *interpersonales y sistémicas*. Considerando dicha tipología como punto de referencia, hemos modificado y ampliado los tipos para ajustarlos a nuestros objetivos de análisis.

actitudes *instrumentales lingüísticas, interpersonales, y sistémicas personales-apertura* son normalmente atribuidas a las actividades de atención a las necesidades de los otros (femeninas); mientras que las competencias y actitudes *instrumentales-cognitivas, instrumentales-técnico científicas y las sistémica personal-impacto*, son consideradas por lo general propias a aquellas actividades de elaboración y provisión de recursos, de control del entorno (masculinas).

CUADRO 6: TABLA DE CORRESPONDENCIAS

| Tuning | Tipo de competencias y actitudes | Dimensiones | Conceptos |
|---|------------------------------------|--------------------------|--------------------|
| Saber- "conocer y comprender" | Instrumentales-cognitivas | Conocimiento y actividad | Provisión |
| Saber hacer - "aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones" | Instrumentales-lingüísticas | | Cuidado-intermedio |
| | Instrumentales-prácticas | | Intermedio |
| | Instrumentales-técnico científicas | | Provisión |
| Ser - "los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social" | Interés profesional | Ética | Intermedio |
| | Interpersonales | | Cuidado |
| | Sistémica-apertura | | Cuidado |
| | Sistémica-impacto | | Provisión |

Perfil profesional según las habilidades requeridas en el acceso de las titulaciones

La Universitat Autònoma de Barcelona, en la presentación de las titulaciones que ofrece, establece un conjunto de competencias y actitudes requeridas para la formación y desarrollo de una determinada carrera. Por consiguiente, se definen perfiles profesionales concretos y previos a la formación de una u otra profesión que nos permiten observar la existencia o no de diferencias de género en la definición por parte de la universidad de los requisitos profesionales que debe satisfacer cada titulación.

Para la descripción de los perfiles, se ha recogido para cada una de las titulaciones impartidas la información contenida en la página web de la

Universitat Autònoma de Barcelona: (<http://www.uab.es/>), apartado de “Estudios de primero y segundo ciclo”, subapartado de “Habilidades requeridas”.

La Universitat Autònoma de Barcelona, presenta su oferta de estudios universitarios informando de las habilidades requeridas para el estudio de una determinada titulación. A través de dicha información, obtenemos una primera definición del perfil profesional al establecer las habilidades requeridas para la formación en una u otra actividad profesional. Por consiguiente, una de las hipótesis que se nos plantea es que las titulaciones con orientación de género más femenina definirán competencias y actitudes femeninas (necesarias para el desarrollo de la actividad de cuidado) mientras que las titulaciones con orientación de género más masculina, definirán habilidades propias a las actividades masculinas (de provisión). Otro aspecto a considerar es la observación de las similitudes y diferencias entre el perfil definido previamente a la formación profesional y el perfil definido como profesional, una vez finalizada la formación correspondiente. En el anexo (tabla 7), presentamos las habilidades requeridas para cada titulación, tal como las define la UAB, agrupándolas según los tipos de competencias y actitudes expuestos en el apartado anterior.

Para el análisis de la definición del perfil según los distintos tipos de competencias y actitudes, hemos construido cinco grupos distintos de titulaciones. Cada grupo contiene el mismo número de titulaciones (un total de 11) agrupadas según la proporción de profesoras. El grupo 1 está formado por las 11 titulaciones más masculinizadas mientras que el grupo 5 está formado por las 11 más feminizadas (en la tabla 5 del anexo presentamos las titulaciones que forman cada grupo).

Si consideramos la tipología de competencias de manera más detallada (ver tabla 6 del anexo) para los grupos de titulaciones más extremos (grupo 1), las habilidades que tienen más peso en relación al total son las siguientes: la capacidad de análisis, la aptitud numérica, el cálculo y el razonamiento lógico, poseer una base de conocimiento técnico y científico específico, la creatividad, el interés por algún aspecto o conocimiento propio de la carrera, la atención, la abstracción, tener una visión espacial, y la imaginación. En su conjunto, son habilidades tradicionalmente asociadas a la masculinidad y que implican una

actitud activa frente al entorno, a excepción de la atención, que puede ser considerada como una característica más indicativa de pasividad y más próxima a la feminidad. Para el grupo opuesto (titulaciones más feminizadas), las habilidades más destacadas son: la responsabilidad, la memoria, la atención y percepción, el interés y gusto por algún aspecto o conocimiento propio a la carrera, la dedicación a los demás, la creatividad, el análisis, la capacidad de persuasión, la paciencia con los demás y la flexibilidad. La mayoría de dichas habilidades expresan receptividad, adaptación al entorno o a la relación con los demás, y están más asociadas a la definición de feminidad.

TABLA 4: DISTRIBUCIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y APTITUDES DEFINIDAS POR LA UAB SEGÚN LAS TITULACIONES SELECCIONADAS

| Competencias y aptitudes | MEEI | Pdg | Dcho | RRL | II | ITIS | Total |
|------------------------------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Instrumentales-cognitivas | 14,3 | 11,1 | 40,6 | 0,0 | 30,8 | 40,0 | 25,4 |
| Instrumentales-lingüísticas | 0,0 | 0,0 | 13,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 3,0 |
| Instrumentales-prácticas | 0,0 | 22,2 | 0,0 | 0,0 | 23,1 | 0,0 | 7,5 |
| Instrumentales-técnico científicas | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 7,7 | 10,0 | 3,0 |
| Intereses profesionales | 14,3 | 0,0 | 6,7 | 33,3 | 0,0 | 0,0 | 7,5 |
| Interpersonales | 35,7 | 11,1 | 26,7 | 50,0 | 0,0 | 0,0 | 19,4 |
| Sistémicas y personales-apertura | 28,6 | 44,4 | 6,7 | 16,7 | 23,1 | 20,0 | 22,4 |
| Sistémicas y personales-impacto | 7,1 | 11,1 | 6,7 | 0,0 | 15,4 | 30,0 | 11,9 |
| Total | 14 | 9 | 15 | 6 | 13 | 10 | 67 |

Considerando las titulaciones seleccionados, en la tabla 5 observamos que las competencias y actitudes más representativas de la titulación de Maestro/a en Educación Infantil son las interpersonales y las sistemáticas-apertura, ambos tipos pueden ser considerados como más apropiados para la realización de tareas de cuidado. De la misma manera, en el caso de Relaciones Laborales las competencias interpersonales son las más relevantes; no obstante, el interés por la profesión, o por aspectos de ella, también es una actitud destacada. Por el contrario, para la titulación de Ingeniería Técnica Informática de Sistemas, se consideran especialmente importantes las competencias instrumentales-cognitivas y las sistémicas y personales-impacto. De la misma manera en Ingeniería Informática y Derecho, las instrumentales-cognitivas son las que tienen mas peso, junto con las instrumentales-prácticas y las sistémicas y personales-apertura en el caso de Informática, y las interpersonales en el de

Derecho. Para Pedagogía, destacan las sistémicas y personales-apertura y las instrumentales-prácticas.

En conclusión, para la titulación con orientación femenina más extrema, Maestro/a en Educación Infantil, se incide especialmente en las habilidades relativas a la interacción y a la receptividad, destrezas consideradas más favorables para la realización de tareas de cuidado. En cambio, para el extremo contrario, Ingeniería Técnica Informática de Sistemas, las competencias con más peso son las relativas a la comprensión, al análisis y la síntesis, al razonamiento y a la capacidad para organizar ideas e incidir en el contexto de actuación, todas ellas aptitudes creídas más adecuadas para el desarrollo de actividades de provisión y control del entorno.

En la tabla 7 del anexo podemos ver el detalle de las competencias y aptitudes que definen cada titulación.

Perfil profesional según el código deontológico de los distintos colegios profesionales

El análisis de los códigos deontológicos de los colegios profesionales, nos permite definir las características de las profesiones seleccionadas una vez finalizada su formación. Entendemos que la formación de los estudiantes no debe desarrollarse de espaldas a su inserción laboral y es importante constatar el grado de afinidad entre los perfiles de las titulaciones en términos de competencias y actitudes y el compromiso explícito que asume el profesional mediante el código deontológico que rige su actividad. El criterio que se ha seguido es acudir a los distintos colegios oficiales de Cataluña como fuente de información, en aquellos casos en que no existe colegio profesional en Cataluña hemos recurrido al colegio oficial nacional. Finalmente, y en aquellos casos en que tampoco existe colegio de ámbito nacional, hemos recurrido a la asociación profesional más cercana a la titulación.

Para la titulación de Maestro/a en Educación Infantil y Pedagogía, dado que se trata de actividades profesionales que carecen de colegio oficial, hemos analizado el Código Deontológico de los Profesionales de la Educación del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid (CDLM); se señalan la orientación teleológica de los principios éticos y su gran importancia para regular la profesión a través de su código deontológico.

Las titulaciones de Ingeniería Informática e Ingeniería Técnica Informática de Sistemas, tiene como punto de referencia el Colegio Oficial de Ingeniería en Informática de Cataluña (COEIC). El colegio está integrado en la Federación de Colegios Oficiales de Ingenierías de la Sociedad de la Información de Cataluña (COESIC), federación que agrupa a los colegios oficiales u organizaciones tales como: Ingenieros/as Técnicos de Telecomunicaciones (COETTC), Ingenieros/as Electrónicos (ACEE) e Ingenieros/as en Informática.

La titulación en Derecho, tiene su expresión profesional en el Ilustre Colegio de Abogados de Barcelona (ICAB) que vela por los intereses de los ciudadanos a través del control del cumplimiento por parte de los abogados de las normas de deontología que regulan la profesión.

Por último, Relaciones Laborales se acoge a los principios éticos que regulan la actividad de los Graduados/as Sociales por lo que hemos analizado el código deontológico del Ilustre Colegio Oficial de Graduados Sociales de Barcelona.

Principales características

A través del análisis de los códigos deontológicos, observamos que en la definición del perfil profesional, la deontología se centra especialmente en el deber ser y deber hacer, por lo tanto, en el comportamiento correcto del o la profesional en relación a aspectos o situaciones propias de la vida laboral. La guía del IDES⁷, distingue entre tres grandes dimensiones que forman cada una de las competencias: saber, saber hacer y ser. Recordamos que, el saber se refiere al conocimiento experto; el saber hacer define las habilidades necesarias para aplicar el conocimiento adquirido; mientras que el ser representa a las actitudes, el ideal de persona correspondiente a la profesión. Por consiguiente, si bien en la definición de las habilidades requeridas para acceder a las distintas profesiones de la UAB, encontramos indicadores de las competencias referidos a las tres dimensiones, en los códigos deontológicos

⁷ Unidad de Innovación Docente Superior cuyos objetivos son los de "impulsar y vertebrar las diversas iniciativas de optimización de la docencia y aportar nuevas pruebas de soporte, de innovación, de formación continuada, etc. Los objetivos y las acciones del IDES se encuadran en el marco de las nuevas exigencias de *l'European Credit Transfer System (ECTS)*" (www.uab.es)

vemos que los indicadores son características personales referidas al ser como profesional. Ejemplo de ello son los siguientes artículos del código deontológico de ingeniería:

“(…) Artículo 4.- Confianza e integridad.1. La relación entre el cliente y su Abogado se fundamenta en la confianza y exige de éste una conducta profesional íntegra, que sea honrada, leal, veraz y diligente.

2. El deber y derecho al secreto profesional del Abogado comprende las confidencias y propuestas del cliente, las del adversario, las de los compañeros y todos los hechos y documentos de que haya tenido noticia o haya recibido por razón de cualquiera de las modalidades de su actuación profesional.”
(Código deontológico de la Abogacía española)

(…) 2.2. Establecer con los alumnos una relación de confianza comprensiva y exigente que fomente la autoestima y el desarrollo integral de la persona, así como el respeto a los demás.

2.3. Promover la educación y formación integral de los educandos sin dejarse nunca inducir por intereses ajenos a la propia educación y formación, sean del tipo que sean. (...) (Código Deontológico de los Profesionales de la Educación del Colegio de Doctores y licenciados de Madrid)

“(…) B.2.- Mantener confidencialidad respecto a la información extraída de su propia relación, excepto si es para el mismo cliente, para su uso interno o estadístico siempre y cuando no se vulneren las voluntades expresadas por el cliente.

(…) F.12.- No se hará uso ilegal de los instrumentos de terceras partes en la construcción del producto o servicio.” (Código deontológico del Colegio Oficial de Ingeniería Informática de Cataluña)

Por otro lado, los códigos nos presentan el deber ser en relación a determinadas situaciones o aspectos propios de la profesión. Dichos aspectos o situaciones pueden ser agrupadas en seis categorías distintas: condiciones laborales, obligaciones éticas y deontológicas, relaciones interprofesionales, relaciones entre el profesional y el cliente o usuario, relaciones entre el profesional y la sociedad y responsabilidad del profesional. Estas categorías, pese a que estructuran el contenido de los cuatro códigos, tienen un peso distinto según la profesión. Para las seis profesiones, las relaciones entre el profesional y el cliente o usuario son los aspectos centrales junto con las relaciones interprofesionales, a excepción de Informática en donde solo ésta última aparece como el elemento central, y para el caso de Magisterio y Pedagogía en donde la responsabilidad del o la profesional es también una cuestión importante.

TABLA 5: ASPECTOS TRATADOS EN LOS CÓDIGOS DEONTOLÓGICOS SEGÚN LA DISCIPLINA

| Aspectos tratados | Magisterio y Pedagogía | Derecho | Relaciones Laborales | Informática | Total |
|--|------------------------|------------|----------------------|-------------|------------|
| Condiciones laborales | 0,0 | 4,7 | 0,0 | 1,1 | 1,8 |
| Obligaciones éticas y deontológicas | 6,7 | 14,7 | 14,3 | 1,7 | 8,4 |
| Relación interprofesional | 10,0 | 29,5 | 57,1 | 71,3 | 48,2 |
| Relación entre el/la profesional y el/la cliente o usuario | 33,3 | 40,3 | 20,8 | 12,6 | 25,0 |
| Relación entre el/la profesional y sociedad | 10,0 | 3,1 | 0,0 | 5,2 | 4,3 |
| Responsabilidad del/la profesional | 35,0 | 7,0 | 6,5 | 8,0 | 11,1 |
| Sobre la profesión | 5,0 | 0,8 | 1,3 | 0,0 | 1,1 |
| Total | 60 | 129 | 60 | 174 | 440 |

Finalmente, si consideramos con más detalle el discurso de los códigos deontológicos, observamos que determinadas actitudes aparecen más frecuentemente que otras. Así, el respeto al marco legal y ético, la independencia y el secreto profesional son las que más veces aparecen en el código de Derecho. En el código correspondiente a Relaciones Laborales, si bien el secreto profesional también aparece reiteradamente, tiene más importancia la responsabilidad profesional y el respeto hacia las partes implicadas; actuar según el procedimiento normativo pero sobre todo éticamente correcto es el aspecto que más veces aparece.

De la misma manera, el respeto legal y ético es la actitud que más destaca en Informática junto con la profesionalidad, la transferencia completa y clara de la información, el secreto profesional, la igualdad de trato, el respeto, la objetividad y la cooperación entre los profesionales. En el caso de Magisterio y Pedagogía, el respeto es también la actitud más promovida en su código así como facilitar el crecimiento del alumnado como individuos y seres sociales, atender a la formación continuada y promover la cooperación, la participación y la democracia. En la tabla siguiente podemos observar el peso de las actitudes más representativas para cada profesión (en la tabla 11 del anexo presentamos la totalidad de las actitudes agrupadas según la carrera).

TABLA 6: LAS ACTITUDES MÁS REPRESENTATIVAS PARA CADA PROFESIÓN

| Magisterio y Pedagogía | % |
|--|----------|
| Respeto | 13,6 |
| Facilitar el crecimiento del alumnado como individuos y seres sociales | 10,2 |
| Formación continuada | 8,5 |
| Cooperación | 6,8 |
| Participación | 6,8 |
| Promoción de la democracia | 5,1 |
| Nota: las actitudes anteriores representan el 50,8 % en relación al total de deberes que aparecen en el código | |

| Derecho | % |
|--|----------|
| Respeto legal y ético | 19,7 |
| Independencia | 15,4 |
| Secreto profesional | 15,4 |
| Nota: las actitudes anteriores representan el 52,9 % en relación al total de deberes que aparecen en el código | |

| Relaciones laborales | % |
|--|----------|
| Responsabilidad profesional | 19,5 |
| Respeto | 11,7 |
| Secreto profesional | 10,4 |
| Cumplimiento de las normas | 7,8 |
| Nota: las actitudes anteriores representan el 49,4 % en relación al total de deberes que aparecen en el código | |

| Informática | % |
|--|----------|
| Respeto legal y ético | 12,6 |
| Profesionalidad | 9,2 |
| Transferencia completa y clara de información | 6,9 |
| Secreto profesional | 5,2 |
| Igualdad de trato | 5,2 |
| Respeto | 4,6 |
| Objetividad | 4,6 |
| Cooperación | 4,6 |
| Nota: las actitudes anteriores representan el 52,9 % en relación al total de deberes que aparecen en el código | |

Conclusiones

La orientación de género, las características de las titulaciones en relación a su profesorado y alumnado, desde el punto de vista de la docencia, la definición del perfil profesional que establece la propia universidad y los colegios profesionales, son aspectos que nos permiten delimitar el contexto en el cual tiene lugar la formación del alumnado.

En relación al primer aspecto, la orientación de género se ha definido en base a dos dimensiones: *cuidado – provisión* en la orientación de la actividad y *feminización – masculinización* en la composición de la población. En el caso particular de las titulaciones, la definición de la propuesta docente y la distribución del alumnado y profesorado según el sexo han sido tomadas como indicadores de ambas dimensiones, y por consiguiente como los factores que nos han permitido ubicar las titulaciones según su orientación de género: femenina o masculina.

Respecto a las características de las seis titulaciones, se han considerado únicamente tres aspectos: propiamente académicos, vinculados al profesorado y su relación con la distribución de la docencia, y respecto al alumnado y su respuesta ante dicha organización, medida a través del rendimiento

Finalmente y en cuanto a la definición del perfil profesional se refiere, se ha analizado la concepción de las seis profesiones desde el punto de vista de la propia comunidad universitaria y de los colegios profesionales. Para dicho análisis se ha desarrollado una tipología de competencias y actitudes que nos permite clasificar las profesiones y ubicarlas según la dimensión *cuidado – provisión* en la orientación de género. Por un lado, la Universitat Autònoma de Barcelona, en la presentación de las titulaciones que ofrece, establece un conjunto de competencias y actitudes requeridas para la formación y desarrollo de una determinada carrera. Se definen así perfiles profesionales concretos y previos a la formación de una u otra profesión. Por otro lado, el análisis de los códigos deontológicos de los colegios profesionales, nos permite definir las características de las profesiones seleccionadas una vez finalizada su formación.

A modo de conclusión, presentamos las seis titulaciones considerando los puntos anteriores.

Pedagogía y Maestro. Especialidad en Educación Infantil

Según los resultados de nuestro análisis, *Maestro. Especialidad en Educación Infantil y Pedagogía* se sitúan en las posiciones más próximas al extremo femenino. La actividad de Magisterio está totalmente orientada al cuidado y atención de niños/as de entre 0 y 6 años, y en su composición las mujeres son mayoría (el 72,4 % del profesorado y el 96,4 % del alumnado son mujeres). Según la orientación de la actividad -análisis y organización de sistemas y procesos educativos- Pedagogía se encuentra más próxima al tipo cuidado, dada la propia naturaleza de la actividad sobre la cual versa su acción. Sin embargo, presenta una orientación más próxima a la femenina solo desde el punto de vista de la distribución del alumnado (el 91% del alumnado son mujeres). En la distribución de profesorado sólo el 43,8 por ciento son mujeres. Maestro es una de las primeras titulaciones que empieza a impartir la UAB, por lo que puede ser considerada como una de las más “antiguas”. Desde el inicio de la titulación, la presencia de mujeres entre el alumnado ha sido un hecho destacable (con un porcentaje del 79,1 en las primeras promociones), y la tendencia en la evolución de la distribución ha favorecido al grupo mayoritario. También es la titulación donde la presencia de profesoras en la docencia – aula es mayor.

En cuanto a la duración y coste de la formación de un profesor o profesora de educación infantil, se encuentra en la posición más baja respecto a las seis titulaciones. En términos relativos, es también la que dispone de menos recursos en el momento de organizar los grupos de docencia.

No es de extrañar que Maestro/a en Educación Infantil concentre un porcentaje de mujeres extremadamente alto, tanto desde el punto de vista del alumnado como del profesorado. No sólo a través de la propuesta docente podemos constatar que es una de las principales actividades tradicionalmente asignada a las mujeres, sino que en la definición de perfil profesional queda reafirmada dicha constatación puesto que las habilidades y competencias más representativas son más apropiadas para la realización de tareas de cuidado: son las que hemos agrupado bajo el nombre de interpersonales y sistemáticas-apertura, tales como la atención y dedicación a los demás, comprensión de los demás, la

percepción o la responsabilidad. Desde el punto de vista del código deontológico, el respeto es también la actitud más promovida.

En relación al alumnado, es la carrera con un rendimiento más alto, tanto en la media del expediente como en la proporción de asignaturas aprobadas respecto a las matriculadas (1,9 de expediente y el 90 % de asignaturas aprobadas). El hecho de obtener el rendimiento medio más alto de las seis titulaciones puede deberse a dos factores: a la facilidad de la titulación o a los hábitos de estudio del colectivo que accede. La nota de corte para el acceso en el curso pasado para Magisterio fue del 6,52, la más alta de entre las seis titulaciones estudiadas.

Pedagogía es un caso particular respecto a casi todos los aspectos, si consideramos que es una titulación que forma parte de las ciencias de la educación, y por lo tanto próxima a Magisterio. Siendo una licenciatura, el número de créditos que la conforman es mayor que la norma, de 320. De la misma manera y a diferencia de Magisterio, parece disponer de mayores recursos puesto que pueden distribuir la docencia en grupos estudiantes más reducidos. Ambas características, como apuntaremos más adelante, también se dan en Ingeniería Informática.

Pedagogía es una de las titulaciones que hemos clasificado como “nuevas” puesto que empieza a impartirse en 1993. Desde sus inicios será una carrera fuertemente feminizada en cuanto al alumnado se refiere. Por otro lado, es una de las titulaciones donde las profesoras se encuentran en minoría entre los docentes, característica que también la distancia respecto a Magisterio u otras titulaciones propias del ámbito de Ciencias de la Educación.

En la definición de la profesional desde el punto de vista de las habilidades requeridas para acceder a los estudios de Pedagogía, también hay un intento de diferenciación respecto a Magisterio. Si bien se consideran altamente importantes las habilidades clasificadas como sistémicas y personales-apertura (tales como la responsabilidad y atención), las instrumentales-prácticas (sentido del método y síntesis). también son relevantes

Solo en un campo Pedagogía y Magisterio comparten similitudes, en relación al rendimiento del alumnado ambas son las que presenta un expediente y una proporción de asignaturas superadas más altos.

Derecho y Relaciones Laborales

Relaciones Laborales y Derecho, se caracterizan, a nuestro entender, por la gestión de conflictos (laborales y sociales), por ello las situamos en el punto intermedio en cuanto a la dimensión de cuidado — provisión se refiere. En relación a la composición de la población, en *Derecho* el 37,0 del profesorado y el 64,3 por ciento del alumno son mujeres, datos que nos obligan a posicionarla en el punto intermedio en la orientación de género puesto que se ajusta a la distribución general de la UAB. Sin embargo, *Relaciones Laborales* sólo se encuentra en dicha posición si tomamos la distribución del alumnado, desde el punto de vista del profesorado estaría más próxima a la orientación masculina (solo el 11, 1% son profesoras).

La titulación de *Derecho*, al igual que magisterio es una de las primeras carreras impartidas por la UAB, a partir de 1971. Es por consiguiente una titulación “antigua” que en sus inicios y dado el contexto de origen contará con un alumnado fuertemente masculinizado. Sin embargo, en las promociones futuras la presencia de mujeres irá creciendo hasta llegar a una situación de equilibrio, puesto que en la actualidad las mujeres estudiantes representan el 64,3 por ciento, proporción próxima al total general de la UAB (61,9%).

En relación al profesorado, *Derecho* es una titulación con mayor presencia de mujeres en la docencia/aula tan solo desde el punto de vista de la proporción de asignaturas troncales y obligatorias que imparten (es más alta que la de los hombres), dado que son los profesores quines tienen una media de horas por grupo asignatura mayor.

Respecto al alumnado, *Derecho* se sitúa como la titulación con una media de expediente y el porcentaje de asignaturas superadas respecto a las matriculadas (no llega al 60 %) más bajo en relación a las seis titulaciones.

En la percepción de la profesional, de la misma manera que en Ingeniería Informática las habilidades más próximas a la provisión son las que tienen más peso: instrumentales-cognitivas junto con las instrumentales-prácticas y las sistémicas, aunque las interpersonales, más próximas al cuidado, también destacan. En el código deontológico el respeto al marco legal y ético, la independencia y el secreto profesional, son los aspectos que más veces aparecen.

Relaciones Laborales al contrario de Derecho se encuentra dentro de las titulaciones clasificadas como “nuevas” en tanto que su inicio se sitúa en 1993. En la evolución de la presencia de mujeres desde las primeras promociones, observamos que si bien el peso va incrementando éste experimenta cierto descenso en las promociones actuales. Sin embargo, Relaciones Laborales todavía puede situarse dentro de las carreras equilibradas pero con cierta tendencia a favor de las mujeres en tanto que el porcentaje de estudiantes es de 67,7. En cuanto a la presencia de mujeres como docentes, al igual que Pedagogía, puede considerarse menor que la proporcional. En relación al rendimiento del alumnado, es mejor que en Derecho, especialmente en relación a la proporción de asignaturas superadas siendo muy similar la puntuación media del expediente (no llega al 1,2).

En la definición del perfil profesional, las habilidades más destacadas en Relaciones Laborales son las competencias interpersonales; no obstante, el interés por la profesión, o por aspectos de ella, también será un rasgo destacado. En el código deontológico correspondiente, si bien el secreto profesional también aparece reiteradamente, tiene más importancia la responsabilidad profesional y el respeto hacia las partes implicadas; actuar según el procedimiento normativo pero sobre todo éticamente correcto es el aspecto que más veces aparece

Respecto a los recursos empleados para la de formación de los profesionales, Derecho y Relaciones Laborales se encuentra dentro de la normalidad, ni excesivamente largas ni costosas en cuanto al número y precio de créditos se refiere. No obstante, la organización de la docencia si parece ser un aspecto que diferencia ambas titulaciones: en el caso de Derecho, el alumnado de cada grupo/aula representa el 13,2 por ciento respecto al total de estudiantes matriculados mientras que para Relaciones Labores es prácticamente el doble, el 23,7.

Ingeniería Informática e Ingeniería Informática de Sistemas

Tanto Ingeniería Técnica Informática de Sistemas como Ingeniería Informática se sitúan en el otro extremo del eje cuidado-provisión, con una orientación marcadamente masculina dado que la presencia de mujeres es escasa

(representan respectivamente el 8,0 y el 8,5 % del alumnado, el 19,0 y el 19,6 % del profesorado) y su actividad está especialmente orientada a la resolución de problemas. De la misma manera, desde el punto de vista del plan docente presentan ciertas particularidades: Ingeniería Técnica Informática se estructura en 210 créditos y 3 años, e Ingeniería Informática en 337 créditos y 5 años. El precio del crédito de ambas es de 14,23€. Son por consiguiente las más costosas y largas, comparativamente.

Ingeniería Técnica Informática de Sistemas no se empezará a impartir hasta en 1992 aunque hasta dicha fecha formará parte de Ingeniería Técnica Informática la cual sitúa su origen en 1988. En este sentido, además de poder considerarse como una titulación relativamente nueva, será al igual que magisterio una carrera que surge de otra. Si bien desde las primeras promociones de estudiantes las mujeres han representado un porcentaje bajo, cabe destacar que en sus inicios la proporción de mujeres era más alta, llegando a disminuir en 14 puntos. En la actualidad representan sólo el 8 por ciento siendo la titulación más masculinizada de la UAB. La docencia también se presenta masculinizada, puesto que el profesorado con una carga docente más alta es el masculino.

En la organización del alumnado, cada grupo/aula concentra el 17,9 por ciento del total matriculado dato que la sitúa mucho más próxima a Magisterio y Relaciones Laborales, las diplomaturas.

Sin embargo, a diferencia del resto de diplomaturas, supone para el alumnado una de las carreras más difíciles de superar: menos del 60 por ciento de las asignaturas matriculadas se aprueban en un curso y la media del expediente también se sitúa entre las más bajas. Este aspecto la sitúa más próxima a Derecho e Ingeniería Informática.

Respecto al perfil profesional definido a través de las competencias y habilidades, ambas ingenierías presentan similitudes. Así, las competencias con más peso son las relativas a la comprensión, al análisis y la síntesis, al razonamiento y a la capacidad para organizar ideas e incidir en el contexto de actuación, todas ellas aptitudes creídas más adecuadas para el desarrollo de actividades de provisión y control del entorno. En cuanto al código deontológico de los colegios profesionales, el respeto legal y ético es la exigencia que más destaca junto con la profesionalidad, la transferencia completa y clara de la

información, el secreto profesional, la igualdad de trato, el respeto, la objetividad y la cooperación entre los profesionales

Ingeniería Informática al contrario de su homóloga técnica y al igual que Derecho o Magisterio formará parte de las titulaciones “antiguas”, se empieza a impartir en 1972. En las primeras promociones, las mujeres tendrán escasa presencia, sin embargo, al igual que Ingeniería Técnica, su presencia en la actualidad es todavía más baja, del 8,5 por ciento, llegando a disminuir en 10,4 puntos comparado con los niveles de matriculación de los inicios.

Estos datos nos llevan a afirmar que el sexismo no se presenta como un fenómeno cuya eliminación se prevé con el tiempo, a partir del aumento de la presencia de mujeres en el ámbito universitario. Esto puede suceder tan sólo para una parte determinada de las titulaciones, quizá aquellas cuya actividad profesional se aleja de la clasificación de femenina o masculina, y se ubican en un punto intermedio (como es el caso de Derecho).

De la misma manera, la presencia de mujeres en la docencia de Ingeniería Informática es también baja: son los hombres quienes tiene una dedicación docente media de horas por grupo/asignatura superior.

El alumnado matriculado de Ingeniería Informática se organiza en grupos/aula relativamente más pequeños que el resto de las seis titulaciones, tan sólo concentran el 3,9 % de estudiantes en relación al total matriculado. En cuanto al rendimiento de dicho colectivo, se encuentra entre los más bajos junto con Derecho e Ingeniería Técnica, lo que se podría tomar como un indicio de su dificultad.

En conjunto, observamos que las diplomaturas y licenciaturas más masculinizadas son las que requieren más formación y son también las más costosas, puesto que el precio del crédito es superior. Este hecho conlleva una distribución desigual de recursos tanto en el periodo de formación como en el ejercicio de ésta: menos años, menos remuneración, menos prestigio, etc.

Por otro lado, las tres licenciaturas representan las titulaciones que disponen de mayores recursos en cuanto a la posibilidad de organizar la docencia en grupos más reducidos, mientras que las diplomaturas se sitúan como las más pobres, ya que el porcentaje de alumnos que concentran en cada grupo asignatura en relación al total matriculado es más alto.

Otro dato peculiar es que tanto desde el punto de vista del expediente como de la proporción de asignaturas superadas respecto de las matriculadas, las chicas en la mayoría de titulaciones están por encima de los chicos, excepto en el caso de Ingeniería Técnica en donde son los hombres los que tienen un expediente más alto y aprueban una proporción mayor de asignaturas. El caso de Pedagogía, también es excepcional pero solo en relación a la variable proporción de asignaturas superadas respecto de las matriculadas.

GÉNERO Y EJERCICIO DEL PODER: LAS AUTORIDADES ACADÉMICAS

Uno de los aspectos más destacados en los estudios sobre la institución universitaria desde una perspectiva de género es la masculinización del profesorado, y en especial, de las categorías profesionales superiores. El estudio de Montserrat Grañeras et al. en 1999 sobre la presencia de las mujeres en el sistema educativo español mostraba la disminución de la proporción de maestras y profesoras a medida que aumenta el grado educativo; en las Universidades españolas, la proporción de profesoras era del 33,63% frente al 63,36 % de profesores en aquel momento. Se trata de cifras muy similares a las del diagnóstico del GESES realizado en 2004 para la Universitat Autònoma de Barcelona: 35,9% de mujeres en el profesorado (GESES 2004, Grañeras et al. 2001). En estos y otros estudios se destaca cómo la proporción de mujeres disminuye a medida que aumenta el prestigio y la remuneración de las categorías académicas (CIDE 2004, Sánchez Moreno 2005, Guil 2005, VVAA 2005), tendencia que se cumple en el contexto concreto de la Universitat Autònoma, así como el hecho de que los principales cargos académicos sean ocupados mayoritariamente por hombres. A la escasa presencia de mujeres en los puestos de poder se une la constatación de las dificultades que experimentan las mujeres con cargos en una institución cuya cultura es esencialmente masculina (Arranz 2003, Reay 2000).

Éstas son, en principio, características destacables de la cúpula universitaria desde el punto de vista de los estudios de género. En el contexto de este estudio, por tanto, la consideración de las autoridades académicas se convierte en un aspecto importante para indagar sobre el modo en el que el ejercicio del poder, como uno de los aspectos de las relaciones académicas, se relaciona con el sexismo existente en la institución universitaria. Las autoridades

académicas, a pesar de que tienen cierta dedicación a la docencia, desarrollan sus funciones de gestión en relación con todos los colectivos de la Universidad. Hay que tener en cuenta que su relación con el alumnado es básicamente indirecta, ya que los colectivos con los que más se relacionan de modo cotidiano son el profesorado y las propias autoridades académicas. Es por ello que las autoridades merecen un apartado específico, en el cual el sexismo en la transmisión de conocimiento no es un aspecto central del análisis, ya que se considera en otros apartados de modo más concreto. Sí son centrales, en cambio, los aspectos relacionales que pueden ayudar a explicar el modo en que el ejercicio del cargo fomenta o consolida el sexismo, y el impacto que dicho ejercicio del poder tiene en la actividad socializadora de la Universidad.

El primer hecho visible, de acuerdo con los estudios mencionados y con el diagnóstico de la situación en la UAB, es el acceso desigual a los cargos de poder, si bien actualmente existen nuevas normativas al respecto. A pesar de que el número de entrevistas a autoridades académicas en este estudio no permite ningún tipo de generalización, el hecho de combinar una aproximación cuantitativa y cualitativa aporta cierta información complementaria a estas de por sí elocuentes cifras sobre la presencia de mujeres y hombres en los cargos de dirección. ¿Cómo se explica la masculinización de los puestos directivos?

Pero sobre todo, la consideración de las autoridades académicas en el estudio del sexismo pretende profundizar en otras cuestiones importantes. Para empezar, el ejercicio del poder es en sí misma una actividad típicamente masculina, dentro de la división sexual del trabajo. El hecho de que los cargos sean ocupados mayoritariamente por hombres no hace sino reflejar lo establecido de dicha división incluso en una institución que cuenta entre sus principios de actuación la libertad, democracia, justicia, igualdad y solidaridad⁸. Sin embargo, la consideración del ejercicio del poder que realizan hombres y mujeres, así como el estilo de ejercicio de los cargos desde las diferentes titulaciones, puede ofrecer más información sobre la relación entre el poder y el sexismo. ¿Existe un diferente ejercicio del poder si lo detenta un hombre o una mujer?⁹ ¿Son particulares las mujeres que acceden a un cargo de poder?

⁸ Estatuts de la Universitat Autònoma de Barcelona, Art. 3

⁹ En el estudio dirigido por Maria Rita Sánchez Moreno (2005) se detecta una tendencia a desarrollar nuevas fórmulas de gestión por parte de las mujeres con puestos de

¿Fomenta la Universidad un tipo específico de socialización para el ejercicio del poder en su interior? Para responder estas cuestiones es pertinente analizar los estilos de ejercicio del poder considerando el sexo de quien ocupa el cargo, así como preguntas sobre el significado y la concepción de dicha posición de poder.

Por otra parte, desde el punto de vista de la provisión y el cuidado que centra la presente investigación, cabe preguntarse de qué modo dicho binomio se articula en la gestión de la institución. ¿Está la gestión universitaria centrada en el impacto de su actividad en las personas de la misma manera que lo está en la producción de conocimiento? Una constatación importante de la cual parte la presente investigación es la concentración de hombres en las titulaciones relacionadas con provisión y de mujeres en las titulaciones relacionadas con cuidado. ¿Tiene esta masculinización / feminización de las titulaciones alguna relación con el modo en que son gestionadas?

Para el análisis de estos aspectos, partimos de doce entrevistas a autoridades académicas con dos tipos de cargo directivo, el de Coordinación de Titulación y la Dirección de Departamento, seleccionados en base a su mayor proximidad con el alumnado. Siguiendo el criterio general del estudio, las entrevistas se han distribuido entre las titulaciones de Maestro/a de Educación Infantil, Pedagogía, Relaciones Laborales, Derecho, Ingeniería Técnica Informática de Sistemas e Ingeniería Informática¹⁰. Se trata de ocho entrevistas a hombres y cuatro entrevistas a mujeres de edades comprendidas entre los 37 y los 60 años. Debido a esta diferencia de edad y a las diferentes épocas de su acceso a la Universidad, así como a la historia particular de la creación de cada Departamento, sus recorridos por la institución difieren bastante entre sí, pero se puede retratar a este colectivo en base a algunos elementos destacables, e intentar comprender en qué medida el ejercicio de su cargo se relaciona con el sexismo.

responsabilidad. Estas fórmulas prestan especial atención a la gestión del tiempo y a la implicación de las personas en los equipos de trabajo. Otros ejemplos, como la investigación realizada por Eddy y VanDerLinden (2006) en las universidades norteamericanas, no detectan diferencias entre el ejercicio de los cargos directivos por parte de hombres y mujeres.

¹⁰ En dos de los casos, las personas entrevistadas ocupan cargos que tienen que ver con dos de las titulaciones al mismo tiempo, por lo que su contenido se considera doblemente, en relación con cada titulación.

Con el fin de ofrecer respuestas a los interrogantes planteados, se analiza un amplio conjunto de variables. En primer lugar, para explicar la masculinización del colectivo de autoridades académicas, se analizan los contenidos de la entrevista relacionados con la trayectoria personal: procesos de doctorado, consecución de plazas, acceso al cargo y los hechos relacionados con los mismos, tanto dentro del ámbito universitario como en el familiar y doméstico. En este sentido también se analiza el modo en que se concibe el cargo, desde variables relacionadas con la definición del mismo, el estilo de ejercicio del poder y los temas que centran la actividad de las autoridades académicas. Con ello se pretende no sólo profundizar en la cuestión de la masculinización del poder sino también en la caracterización del mismo.

En segundo lugar, un aspecto central del análisis es el modo en que las autoridades académicas se relacionan con el resto de colectivos de la universidad. Del mismo modo que en el capítulo de más adelante se analizan las relaciones de cuidado y provisión entre el profesorado y el alumnado, aquí se trata de ver las características de las relaciones que las autoridades académicas establecen con dichos colectivos, a través de la misma variable de regímenes de relación de Boltanski.

Por último, al igual que se ha considerado la subjetividad en el último capítulo, se toma en consideración la dimensión subjetiva de la ocupación del cargo, el modo en que las autoridades académicas viven el ejercicio del poder. Las variables utilizadas en este sentido son la expresión del ego en el discurso, la disposición respecto a la actividad y la ética en juego.

Estas dos grandes cuestiones, las relaciones y la subjetividad, son centrales en nuestro marco teórico, porque a partir de ellas se puede analizar el impacto socializador de la Universidad y visibilizar el sesgo de género en el modo en que el cuidado y la provisión forman parte de la actividad de la institución. El hecho de considerar los aspectos de género a partir de las relaciones y la subjetividad se ha concretado en un cuestionario de entrevista centrado sobre todo en estilos de gestión, preocupaciones, consideraciones sobre el cargo etc. La falta de referencia explícita a los aspectos de género ha provocado cierto desconcierto entre las personas entrevistadas, y éste es un hecho que merece

la pena tener en cuenta en el análisis¹¹. Son diferentes las muestras de perplejidad que hacen pensar que las personas entrevistadas se plantean el género como un concepto restringido sobre todo a la paridad en los órganos de la universidad, en las plantillas, etcétera, o al lenguaje no sexista. En principio resulta desconcertante el hecho de adoptar una perspectiva más amplia, que considere los diferentes procesos y relaciones de poder a través de los cuales se asignan diferentes posiciones y valoraciones a hombres y mujeres. Estas son algunas citas en las que se nota cierto cuidado con el lenguaje como algo que se espera en la entrevista:

(...) A veces incluso hay problemas entre estudiantes, entre ellos y ellos, quiero decir que... **ya paso de hacer entre ellos y ellas**, quiero decir que... (Reg. 20336. Entrevista 7aa: Coordinación de Derecho).

Sí. Se procura que el profesor o **profesora tutor, o tutora**, sea, em... que tenga la docencia durante todo el curso. A veces como tenemos este plan de estudios que está tan compartimentado el cuatrimestre, pues a veces hay cursos en los que esto no es posible, entonces pues, el primer cuatrimestre **hay unos profesores, o profesoras**, así... (...) (Reg. 18617. Entrevista 1aa: Coordinación de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

(--). Sí, los tres que somos son hombres. Sí, **conozco a Maria Jesús Izquierdo ya sé...** (Reg. 18958. Entrevista 10aa: Dirección del Departamento de Ciencias de la Computación).

Por ejemplo, esta respuesta en relación a la directora de la investigación muestra claramente que éste es el tipo de preguntas que se espera responder, frente a otras que resultan más inesperadas:

P: ¿Qué elementos o asignaturas consideras fundamentales en el actual plan de estudios de la carrera, de la titulación que coordinas?

R: Ah, ¿por qué es esta pregunta? No, no me gusta esta pregunta; ¿qué quiere decir aquellos conceptos? (...)

P: Hombre, ¿en qué identificarías la titulación, cuáles son aquellos puntos que dirías "si esto se sacase, la titulación perdería parte substancial"?

R: No, no, no te quiero contestar, no quiero contestar esta pregunta. No. (Reg. 18064-18069. Entrevista 3aa: Coordinación de Pedagogía).

¹¹ El guión utilizado en la entrevista se basaba en temas que permiten detectar la orientación hacia el cuidado y/o la provisión en la actividad cotidiana y en las decisiones de las autoridades académicas. Por ello no se preguntaba por opiniones respecto a cuestiones de género, sino por explicaciones respecto a prioridades y estilos de ejercicio del cargo, así como cuestiones sobre la situación y trayectoria personal.

La incomodidad a la hora de abordar estos temas es algo también constatado en el estudio del CIDE con los cargos entrevistados en el mundo educativo¹². En el presente estudio, además de constatar el desconcierto, se percibe que se trata de un tema sobre el cual las personas se han sentido “examinadas”, quizás comprensible dado que la entrevistadora se presentaba como miembro del Observatori per la Igualtat de la Universidad. La idea de examen aparece en algunas respuestas sobre el número de hombres o de mujeres cuando no se ha preguntado nada al respecto, preguntas del entrevistado sobre por qué se le hacen algunas cuestiones, negativa a contestar otras preguntas como en el caso anterior, petición de “borrar” respuestas que no se consideran correctas, así como cierta necesidad de ofrecer justificaciones desde los aspectos más personales. En este sentido, las personas entrevistadas no sitúan la cuestión del sexismo en las condiciones estructurales o en la propia institución, sino en su propia actuación como sujetos (Izquierdo 2007); así, la entrevista provoca cierta urgencia por mostrar que no son sexistas en el caso de los hombres, o de dar por hecho que van a recibir cierta complicidad, en el caso de las mujeres¹³:

No hay más remedio. Pero sí, sí, un impacto, pero no digo negativo, ¿eh? Es un impacto de que bueno, mi vida ahora es así, es decir, quiero decir que, **hay que conciliar, y yo he aprendido que... que hay, bueno, he aprendido**, no es que no lo supiese, pero he tenido que manejar con que bueno, hay otras cosas más que laaa, o sea, yo me he dado 100 por 100 a la investigación, o la parte que correspondiese, pero bueno, pienso, bueno, hay una diferencia muy grande, porque se, (?), o podía haber dado más, aunque, o sea que, **la vida personal familiar me ha exigido más de lo que, 120 por ciento durante bastante tiempo, y eso te agota.**

(Reg. 17878. Entrevista 9aa: Coordinación de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

Sí, lo que pasa es que yo pienso que en la familia se tiene que ayudar, ¿no? No sé, **yo no creo que haya renunciado a hacer tareas de... familiares, no,** pero claro, si te tienes que quedar los domingos en casa, pues... Pero es que

¹² El estudio considera un síntoma a tener en cuenta el hecho de que las personas entrevistadas desplieguen “estrategias defensivas y distantes ante las preguntas que se les hacía” (CIDE 2004: 102), o la tensión vivida en los grupos de discusión. El trasfondo de este malestar está relacionado, según el estudio, con un esfuerzo por mostrar que “aquí no pasa nada”, obviar la desigualdad existente y centrar el debate en la relación sistema educativo - entorno.

¹³ La necesidad de ofrecer justificaciones personales a la Directora del Observatori per a la Igualtat no es algo que se haya dado exclusivamente en el marco del estudio, sino que se trata de una actitud habitual también en otros actos y conversaciones.

¿sabes qué pasa? Que este es un trabajo, la docencia, que es muy curioso, porque mi mujer también se queda muchas veces a trabajar.
(Reg. 18882. Entrevista 1aa: Coordinación de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

Bueno a partir de aquí, yo pienso que en mi currículum, en el currículum de muchas mujeres debería poner, como un dato a tener en consideración, que que he hecho todo esto y además tengo tres hijos pequeños.
(Reg. 18171. Entrevista 3aa: Coordinación de Pedagogía).

R: Ahora digamos que está bastante fifty fifty. Si, aproximadamente la mitad de hombres y la mitad de mujeres. Algunos hombres más quizás, pero prácticamente la mitad; pero eso es ahora, porque hace unos... no sé, cinco años o así, la mayoría eran hombres. Es decir, cuando entré en este departamento, que hace como catorce o quince años, éramos tres mujeres, cuando yo entre éramos tres mujeres, y no éramos cincuenta, éramos veinticinco, y dos mujeres cuando yo entré. Y durante muchos años han estado muy inclinados por la proporción y aun así, ¿eh?, pues hacia la visión masculina o machista a veces también del funcionamiento del departamento. Siempre lo ha sido, de hecho ahora soy la primera mujer que ocupa la dirección del departamento.

(Reg. 19208. Entrevista 4aa: Dirección del Departamento de Pedagogía Aplicada).

Todas estas reacciones pueden hacer pensar que las autoridades tienden a controlar más sus discursos en general, pero los indicios apuntan más bien a que la cuestión del sexismo, en particular, produce incomodidad y tiende a interpretarse como una “falta” o un “logro” personal. Es difícil saber el motivo real de las respuestas, pero de cualquier modo, conviene tener en cuenta este trasfondo.

Género y acceso al cargo

Si consideramos el dato más visible del colectivo de las autoridades académicas – el desigual acceso de hombres y mujeres a los cargos – es necesario empezar por indagar en los motivos por los cuales esto ocurre, y por ello se analizan los contenidos de las entrevistas referidos a las trayectorias personales en la universidad.

La incorporación a la Universidad de las personas entrevistadas responde a trayectorias vitales complejas y diversas; cinco de estas personas se incorporaron a la Universidad cuando llevaban un tiempo trabajando en sus respectivos ámbitos profesionales, e iniciaron el doctorado cuando ya estaban trabajando como docentes en la institución. Las siete personas restantes iniciaron primero el doctorado – en todos los casos inmediatamente después de terminar la licenciatura, excepto el caso de una persona que pasó unos años

dedicándose a la crianza y cuidado de los hijos – y a partir del inicio del doctorado, con más o menos lapso de tiempo, iniciaron la actividad docente, pasando por diferentes categorías hasta la obtención de la titularidad.

Respecto a su entrada en la Universidad y la posibilidad de realizar esa trayectoria en la docencia, es importante tanto la titulación como el momento en el que se produjo la entrada. Por ejemplo, las titulaciones de informática señalan la relativa facilidad con la que en ciertos años se podía iniciar la carrera académica, debido a la necesidad que tenía la institución en un momento en que los titulados eran muy demandados en el mercado laboral. En el caso de los estudios de Maestro/a de Educación Infantil (antiguo Magisterio), la preferencia por profesionales que hubiesen tenido experiencia en las aulas favorecía trayectorias de incorporación diferentes. También hay que señalar el factor legal en el caso de que se trate de titularidad de Universidad o de Escuela Universitaria, ya que en este caso último no era necesario ser Doctor/a para acceder a ella. De cualquier modo, diez de las doce personas han llegado a la categoría de Profesores/as Titulares de Universidad, aunque algunos hayan ascendido a la posición de Catedrático/a con posterioridad, y el tiempo medio que tardaron en conseguir la titularidad desde la lectura de la Tesis es de 2,1 años, no habiendo diferencias entre hombres y mujeres ni por titulaciones.

Otro aspecto en el que la edad y el momento de entrada es importante es el número de cargos ejercidos, obviamente debido a la antigüedad en la Universidad. Todas las personas entrevistadas han pasado por uno o varios cargos antes de llegar al actual, aumentando como es lógico el número de cargos con la edad de la persona entrevistada. Tampoco existe diferencia por sexo o por titulación respecto al modo en que las personas han accedido al cargo que ocupan actualmente: en tres de los casos existe una rotación en la posición en base a reglamentos internos, por lo que dicho cargo se acepta sin más; en los otros casos, bien la persona se ha presentado voluntariamente (dos hombres y una mujer) o bien les han pedido/propuesto el cargo; esta es la situación que se da en seis de las doce entrevistas.

El aspecto en el que sí se observa una clara diferencia entre hombres y mujeres es el modo en que han compaginado su vida personal/familiar con su trayectoria académica. Todas las personas entrevistadas viven en pareja o

están casadas, y excepto dos personas sin descendencia, tienen de dos a cinco hijos/as, de edades que van desde los pocos años a mayores de 20 y ya emancipados. La media de hijos es de 3 para las mujeres, y de 1'6 para los hombres. En las entrevistas a mujeres, todas ellas reflejan la dificultad de compaginar la vida familiar y la trayectoria académica; esta tensión se ha solucionado a través de estrategias de planificación de la maternidad, bien posponiendo el doctorado hasta después de haber criado a los hijos, bien estableciendo distancias entre el nacimiento de los hijos de manera que no se perjudique la producción científica, o las oposiciones propias o de la pareja, bien recurriendo a ayuda externa, tanto para el cuidado de hijos/as como del padre o la madre en algunos casos. En estas circunstancias, tienen la percepción de apoyo por parte de su pareja/marido, junto con el recibido de familiares - normalmente padre y madre y/o suegro y suegra - y de los profesionales contratados.

Bueno, este es otro tema también complicado. Ha sido complicado sinceramente porque ahora es que llevo, bueno, bueno, pues eso, los niños que tengo son de 9 y 6 años, es un periodo difícil, y además cuando en este caso, mi pareja pues tampoco estaba consolidada... quiero decir, yo he tenido la gran suerte desde el principio de estar muy, muy estable en el sentido contractual, y claro, eso te da una cierta tranquilidad. Pero por otra parte, bueno, pues por ejemplo, si quieres acabar una tesis, por mucho que yo ya tenía un contrato, las oposiciones de escuela universitaria hechas, pues yo no tuve hijos hasta que no acabé la tesis. Bueno, entonces, nada más tener hijos, porque entonces tienes uno, pero te planteas el siguiente, y si en paralelo a todo esto tu pareja no tiene las oposiciones hechas, etc... pues sí, realmente estos seis o siete años últimos han sido duros, por parte de todos, ¿eh? Porque yo era consciente de que él tenía que reforzar mucho más su currículum para poder optar a una plaza, y por otra parte pues yo tenía la tarea más familiar, y eso. Bueno, pues, pues... no me arrepiento, ¿eh? ni mucho menos. Pero bueno, no deja de crearte muchos malos rollos mentales, ¿no?, de si estás haciendo todo lo que deberías hacer en el trabajo, ¿no? Lo típico, de que todos queremos ser buenos en todo, y bueno, si estás con los niños piensas en el trabajo y si estás en el trabajo piensas en los niños, y bueno... (Reg. 18496. Entrevista 11aa: Coordinación de Ingeniería Informática).

En las entrevistas a los hombres es destacable el hecho de que sólo en una de ellas se hace referencia a este tipo de estrategia de planificación; en el reparto de tareas con la pareja se ha optado por una salida laboral que supone horarios incompatibles con la crianza de los niños en el caso de la mujer, por lo que el hombre entrevistado asume más responsabilidades en este sentido. En el resto, no aparecen referencias al modo en que se compagina la vida familiar con la laboral, aunque en otro caso el entrevistado narra los momentos difíciles

de los primeros años de crianza, y la solución adoptada fue que su esposa dejase de trabajar fuera del hogar para dedicarse a ello. En cuanto a la percepción de apoyo, excepto dos entrevistas en la que no se menciona el tema, todos valoran el apoyo recibido por parte de sus compañeras/esposas en su trayectoria académica.

Un dato que resulta interesante es que de las doce personas entrevistadas, cuatro tienen parejas que también son docentes de la misma universidad, y dos más tienen parejas con las que comparten la profesión (en ambos casos han ejercido actividad profesional antes de entrar en la Universidad, y las parejas pertenecen al mismo ámbito). Son tres hombres y tres mujeres quienes se encuentran en estas situaciones. En los seis casos restantes, no se menciona la actividad laboral de la pareja, ya que no era un dato que se preguntase, sino que aparece espontáneamente en las entrevistas al hablar de la relación entre ambas trayectorias, la familiar y la académica. En las entrevistas en las que se menciona espontáneamente, se puede observar que ambos miembros de la pareja son ganadores de pan, y el hecho de que recurran a ayuda externa así lo confirma; pero aun así, las mujeres expresan la tensión entre su actividad en tanto que provisoras y la necesidad de cuidado de la familia.

R: Ah, yo no hubiera podido llegar donde estoy sin la ayuda de varias personas externas, para... bueno, pues por ejemplo para cuidar a los niños...

P: ¿Qué personas?

R: Pues de canguros y de mis padres, básicamente.

P: Tu familia

R: Sí, y canguros.

P: Y tu marido?

R: Mi marido después de los canguros y de mis suegros, jajaja

P: ¿Por este orden?

R: Por este orden.

(Reg. 18197-18203. Entrevista 3aa: Coordinación de Pedagogía).

Hombre, a mis hijos mucho, a mis hijos les encanta mi trabajo universitario. Bueno, me han ayudado mucho, quiero decir. Pero con quien he tenido más remordimientos de consciencia ha sido con la pequeña, aunque ella siempre me dice "pero qué tonterías dices, si me ha gustado mucho", pero pobrecita llamaba mi suegra y decía "abuela no celebramos nada porque mamá está *haciendo la tesis* [tono dulce]". Cuando oía la impresora matricial "ejeje" [imitación ruido de la maquina] "mamá más tesis no". Venían sus amiguitos a hacer una fiesta y decían "¿dónde está tu madre?" "Estudiando, no te preocupes que ya saldrá". Por ejemplo es normalísimo, ¿no? Esta mañana me he levantado muy temprano y he ido a trabajar y me he liado con este trabajo y claro...

(Reg. 19837. Entrevista 5aa: Coordinación de Relaciones Laborales).

En el siguiente ejemplo es un hombre el que explica la tensión entre los dos ámbitos; a pesar de que la solución adoptada supone que la mujer se dedique al cuidado, él le atribuye actitudes de ganadora de pan.

R: Yo no sería lo que soy sin mi mujer, mi mujer es una persona muy importante, pero de una manera muy, muy directa, muy concreta. Mis padres también, pero de una manera más indirecta.

P: Cuando dices más concreta, ¿qué quieres decir, que?

R: Por ejemplo, yo he conseguido, yo he ganado mucho en mi personal, ¿no? Concreción. Yo de mi, natural, soy mucho más, laxo, mucho más. Entonces mi mujer me, me ha puesto, me ha puesto las pilas, me ha enseñado a, a, saber coger el toro por los cuernos, o a, a perseguir los temas, o a...

P: ¿Porqué ella tiene que ver con la universidad?

No, ella... dejó de trabajar, porque no podíamos con todo.

(Reg. 17862-17868. Entrevista 9aa: Coordinación de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

Hay que señalar que la mención o no mención de los aspectos familiares marca también una clara diferencia en el modo en que los discursos de hombres y mujeres incluyen la relación entre su vida familiar y su carrera académica. En las entrevistas a mujeres, un 10,1% del discurso gira en torno a la familia, mientras que los hombres la mencionan en un 6,2% de respuestas; además, las respuestas de las mujeres respecto a este tema son más largas y con mayores explicaciones, comparadas con las de los hombres (una media de 66 palabras por respuesta frente a las 34 palabras por respuesta de los hombres). Así, relatos de las mujeres como los citados anteriormente parten de preguntas sobre la situación familiar o sobre momentos de su carrera académica que les dan pie a explicar las situaciones y acontecimientos familiares en la narración de su trayectoria, como un aspecto claramente condicionante de plazos, producción científica y disponibilidad, mientras que los hombres manifiestan dicha interrelación de un modo muy secundario, limitándose a dar el dato o una pequeña valoración ante el mismo tipo de pregunta.

P: ¿Estás casado? ¿Divorciado? ¿Separado?

R: 30 años casado.

R: Sí, me aguanta mucho.

P: ¿Tienes hijos?

R: Dos.

P: ¿Qué son? ¿Chico y chica?

R: Dos chicos.

(Reg. 19117. Entrevista 10aa: Dirección del Departamento de Ciencias de la Computación).

La presencia de la familia en el discurso es algo también señalado en el mencionado estudio del CIDE, que establece la diferencia entre las trayectorias “lineales” descritas por los hombres frente a las trayectorias “quebradas” de las mujeres (CIDE 2004: 150). Las quiebras y encrucijadas de la trayectoria de las mujeres se relacionan con el hecho de compaginar la vida familiar con la profesional propia o de la pareja.

Otro aspecto que merece tener en cuenta en los discursos sobre la trayectoria académica es el modo en que se perciben las influencias, los apoyos recibidos por las personas entrevistadas a lo largo de su proceso en la Universidad. A pesar de que cada persona ha mencionado diferentes circunstancias y personas que han sido un apoyo importante, tales como amistades, la pareja, o la propia casualidad, destaca el hecho de que tres de las cuatro mujeres consideren que su director de tesis, hombre en todos los casos, fue una figura clave a la hora de impulsar su carrera académica. Ninguno de los hombres menciona esta figura, y sí destacan, en cambio, el papel de los compañeros (cuatro de los ocho entrevistados, siendo la única respuesta repetida).

El aspecto más claro de lo visto hasta aquí es que las condiciones en las que hombres y mujeres desarrollan su trayectoria en el mundo académico son más complicadas para las mujeres debido a su peso como cuidadoras en el ámbito familiar. A pesar de tratarse de hogares en las que ambos miembros de la pareja tienen similares expectativas laborales, como sugiere el hecho de que la mitad de las personas entrevistadas tiene una pareja en el mismo ámbito laboral, la dificultad es mayor para las mujeres, condicionando las posibilidades de desarrollar una carrera académica. La misma realidad familiar es la que, en general, favorece a los hombres.

El ejercicio de los cargos en la Universidad

De acuerdo con lo visto en el apartado anterior, el hecho de compaginar la carrera académica con la vida familiar es un elemento importante para comprender la escasa presencia de mujeres entre las autoridades académicas. Pero además de considerar dichos aspectos, cabe formular la pregunta de si existen otros motivos relacionados con el ejercicio de los cargos que influyen en la escasa presencia de mujeres. Si el poder es una actividad masculina, el ejercicio del mismo podría suponer ciertas

dificultades para las mujeres, o la propia institución podría estar filtrando a cierto tipo de personas con más posibilidades de ejercer el poder. Al mismo tiempo, el modo en que el cargo se ejerce tiene implicaciones en la función socializadora de la Universidad, y afecta a todos los colectivos de la misma.

Para profundizar en estos aspectos, analizamos en primer lugar el modo en que las autoridades definen su cargo y lo dotan de contenido. Se trata de los contenidos de la entrevista en los cuales se hace referencia cómo han accedido al cargo, cómo definen su trabajo, en qué creen que consiste, cuales son sus principales preocupaciones, problemas o quebraderos de cabeza.

Definición del cargo

Los mecanismos de acceso a los cargos entrevistados, en principio, son los de rotación, elección previa presentación de la candidatura o nombramiento por parte de la autoridad competente, dependiendo de los reglamentos y circunstancias de cada titulación o de cada departamento. Como se ha dicho, no se observan diferencias por sexo o por titulación en el mecanismo de acceso a estas posiciones. Tampoco en el modo en que las personas explican por qué asumieron su cargo se observan diferencias; tanto hombres como mujeres describen su ascenso desde la perspectiva del deber, el servicio público, o la obligación moral, bien en tanto funcionarios, o hacia las personas que les han propuesto para el cargo. Sólo dos de las autoridades entrevistadas - un hombre y una mujer - expresan su deseo y su voluntad de ejercer dicho cargo. Hay que mencionar que los mecanismos legales de acceso al cargo son la designación por el Decanato en el caso de la Coordinación de Titulación y la elección en el caso de la Dirección de Departamento. Sin embargo, sólo dos personas dicen haberse presentado a la Dirección, mientras que el resto alude a reglamentos internos de rotación; incluso el hecho de presentarse se justifica como un deber de servicio público.

Esta tendencia a hablar del cargo y de la posibilidad de ejercer poder como algo no buscado se expresa de diferentes modos en las entrevistas. Aunque dos personas reconocen que les ilusionó la posibilidad de ejercer un cargo, o que les gustan los aspectos organizativos, el motivo por el cual consideran que están en dicha posición es la petición que les ha sido realizada. Así, las

autoridades se presentan como carentes de poder y de ambición, siendo esta palabra especialmente evitada a la hora de justificar las acciones propias y el ascenso en el mundo académico.

¡No! O sea me gusta gestionar pero no porque me guste el poder, ¿eh? sino porque creo que tengo ciertas habilidades para conducir grupos y que bueno, estoy muy comprometida, y si estoy muy comprometida pues a veces el compromiso pasa por ponerme delante y ponerte delante tiene también alguna... alguna consecuencia positiva. Ahora no me sale la palabra, pero claro, la mayoría de veces es llevar la carga.

(Reg. 19296. Entrevista 4aa: Dirección del Departamento de Pedagogía Aplicada).

Este fragmento, aunque pertenece a una mujer, es representativo del modo en que en las entrevistas, tanto hombres como mujeres, evitan aparecer como personas ambiciosas. En cierta manera, la falta de expresión de la ambición y la sutileza a la hora de ejercer el poder aparecen como requisitos del cargo, dada la temporalidad del mismo – la persona puede volver a su posición anterior y sufrir las consecuencias de lo que haya hecho durante su mandato y que será otro compañero o compañera quien lo ejerza – y los escasos instrumentos existentes para imponer las decisiones.

(Hablando de la imposición) No es mi estilo, pero vaya, luego aquí en la universidad que, los temas de imposición, dice “bueno, he visto que pasa esto y he pensado que mejor aquí vamos a hacerlo aquí” no funciona; **no puedes obligar a un profesor a hacer según qué cosas**. Por lo tanto decir, se, se lanzan propuestas, conducidas, guiadas, o más o menos, todo el mundo sabe que soy el coordinador y bueno, la propuestas que hacen pues bueno, no sé si las escuchan algunos pero vaya, la idea es de, de lanzar propuestas, de mejora.

(Reg. 17387. Entrevista 9aa: Coordinación de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

Exacto, o como mínimo, el tipo de reunión que a veces tienes que hacer, para pedir informes, para pedir guías docentes, bueno, tienes que ir con mucho cuidado, cosa que quizás no debería ser así, pero al final, si lo que quieres es que la gente entre en las colaboraciones que de alguna forma no son obligadas, pues este es un poco el tema del coordinador, y al menos es lo que me estoy encontrando, que **no llega a estar demasiado claro, sobre todo para los demás, qué tipo de obligaciones tienen hacia la titulación y hacia el coordinador**. Entonces y a veces tengo la sensación de tener que estar pidiendo las cosas por favor, pidiendo con buenas maneras, o pidiendo por favor, o como una cosa personal. Y esto es un agravio. O sea, es complicado, esto, porque cuando estás con ganas y fuerzas, vale, pero llega un momento que la gente te sale, porque no lo hace o porque no le da la gana, o bueno, siempre hay situaciones así, pues bueno, digo **“bueno, yo qué fuerza moral tengo, o qué fuerza legal tengo”**, y eso si que lo encuentro complicado. No me he encontrado tampoco en situaciones, no sé cómo decir, desagradables en este sentido. Pero mentalmente estoy como anticipada a este tipo de situaciones, porque ya las he vivido cuando estaba como delegada de

estudios, y es así. Quiero decir, no sé... no sé... un director de escuela, o un decano, o un rector, todo el mundo sabe quien es y todo el mundo sabe lo que manda, pero un coordinador de titulación, todo el mundo sabe lo que hace, pero no todo el mundo sabe lo que le tiene que dar y lo que le debe ayudar. Yo esto lo encuentro complicado.

(Reg. 18238. Entrevista 11aa: Coordinación de Ingeniería Informática).

Así, la persuasión y la poca ostentación del cargo son imprescindibles para el ejercicio del poder. Además del hecho de explicitar que no se pretendía acceder al cargo, o que se trata de un cargo con un poder limitado, es especialmente significativo el uso del lenguaje. Es habitual evitar el uso de la primera persona del singular para hablar de sus actividades o decisiones de la propia persona entrevistada, y en lugar del “yo”, se utiliza la tercera persona, formas impersonales o el plural de modestia¹⁴.

P: ¿Cómo lo resuelves?

R: Pueees, pues bueno, se intenta hablar con unos y otros. Pero sí, por ejemplo a veces con las asignaturas optativas, que hay que digamos pescar los clientes, pues según como estén solapadas en horario no caben todas en en el plano digamos, pues (...)

P: Y eso ¿cuando hay intereses contrapuestos?,

R: Pues se habla.

(Reg. 17636-17639. Entrevista 9aa: Coordinación de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

R: No, no. Yo diría que es doble, ¿eh? La función. Una es ver la titulación cómo está; las directrices que se dan es evidentemente gestionar y revisar, las dos cosas. [Las directrices las da esta misma persona]

(Reg. 18575. Entrevista 1aa: Coordinación de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

R: Sí. Se procura que el profesor o profesora tutor, o tutora, sea, em... que tenga la docencia durante todo el curso. (...)

(Reg. 18617. Entrevista 1aa: Coordinación de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

R: Sí, estas dos cosas son las que dan más trabajo y más preocupación. Más preocupación. Aquí sí que la dirección tiene que ir con cuidado con el cumplimiento de la normativa, de... como depende de cuestiones presupuestarias, nos falta profesorado, profesorado cualificado, y aquí la dirección sí que tiene ocupaciones y preocupaciones. [Está hablando la persona que ocupa la dirección]

(Reg. 19919. Entrevista 6aa: Dirección del Departamento de Derecho Público).

R: (...) Entonces eso, esa persona se dirigió a quien creyó conveniente porque entendía que en su area no le solucionaban los problemas. Y una de las personas a las que se dirigió fue a este director. (...) [Él mismo es el director]

¹⁴ El plural de modestia consiste en emplear las formas de la 1ª persona del plural por las del singular con intención de que el sujeto aparezca diluido en un grupo. Cuando el autor del libro dice: Creemos que esto es así, quiere decir: creo que esto es así.

(Reg. 19991. Entrevista 6aa: Dirección del Departamento de Derecho Público).

R: Bueno, allí donde tenemos la docencia, tenemos docencia también en la titulación de Pedagogía y hacemos una asignatura de...

(Reg. 16911. Entrevista 2aa: Dirección del Departamento de Didáctica de la Lengua).

P: Haces muchas cosas...

R: No lo sé, pero tengo la sensación como mínimo de hacer muchas, y aquello que te decía, ¿no? Siempre pensando conectamos la titulación con la realidad, con la actualidad, con la sociedad, pensamos en los estudiantes y pensamos en la institución. Entonces a veces mezclando todo esto lo vamos haciendo todo.

(Reg. 20397-20398. Entrevista 7aa: Coordinación de Derecho).

Se trata de un uso del lenguaje que tiende a despersonalizar el poder de la persona, a presentar las decisiones como algo dado, ajeno al propio cargo, o a diluirlo en un hipotético grupo más amplio. A parte de estas características del lenguaje, merece la pena destacar que la falta de expresión de la ambición es un aspecto al que el estudio del CIDE sobre mujeres en cargos educativos dedica una atención importante. Según dicha investigación, este rasgo es característico de las mujeres, y no tanto de los hombres: “la mayor parte de las mujeres entrevistadas rechazan explícitamente cualquier sospecha de ambición sobre su persona; algo que se hace más evidente según se desciende en la posición social original” (CIDE 2004: 139). Entre las explicaciones que se barajan, están las propias características del sistema educativo, que promovería el hecho de no hacer explícitas las ambiciones de poder, así como la diferente presión social para hombres y mujeres a la hora de expresar la ambición. La diferencia básica entre las conclusiones del CIDE y el presente estudio es que en este caso se constata la falta de expresión de la ambición tanto para hombres como para mujeres, siendo una característica importante de las entrevistas en general. Una muestra más de ello es que de las personas que no han accedido a la cátedra, sólo una – mujer- expresa su deseo de conseguirla. El resto dice no tener esa ambición.

Otra cuestión que permite caracterizar la manera en que se aborda el ejercicio del cargo por parte de las autoridades son las preocupaciones de su ámbito de trabajo y los temas a los que prestan más atención. Las autoridades académicas se encuentran frente a un amplio abanico de asuntos que pasan por la calidad de la titulación y de la investigación, la competitividad frente a otras universidades, la satisfacción del alumnado o la disponibilidad y

especificidad del profesorado. Hay que decir que una preocupación bastante expresada en el momento de realización de la investigación es la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

En principio resulta difícil establecer relación alguna entre el sexo y / o la titulación y las cuestiones que suponen la máxima preocupación a los cargos académicos. Únicamente existen algunos matices en relación con el colectivo al que se refieren las mayores preocupaciones que tienen las autoridades en el desempeño de su trabajo. Estas diferencias tienen que ver con el tipo de cargo, ya que las preocupaciones de la Coordinación de Titulación tienden a relacionarse con el alumnado, con independencia del sexo de la persona que ocupa el cargo; aquí se incluye la actualización de contenidos, el equilibrio entre teoría y práctica, los conflictos por la evaluación, y en general la satisfacción del alumnado con la titulación. En cambio, las preocupaciones de la Dirección de Departamento tienden a ser cuestiones relacionadas sobre todo con el colectivo del profesorado; el reparto de la docencia, las líneas de investigación, y la distribución de recursos en relación con estos dos temas. Además de estas diferencias por tipo de cargo, se observan algunas diferencias – también ligeras – según el sexo. Los discursos de las mujeres expresan sus preocupaciones en relación con dos colectivos sobre todo, el profesorado y el alumnado. La mayor parte de quebraderos de cabeza, en el caso de los hombres, se expresan en relación con las autoridades académicas¹⁵.

Por tanto, con los rasgos analizados hasta aquí, el modo en que las autoridades se plantean su cargo es bastante homogéneo por sexo y por titulación, destacando el hecho de que el cargo se presenta como algo no querido y realizado desde el sentido del deber. Las diferencias en cuanto a la orientación del cargo y los temas que preocupan a las autoridades tienen que ver, claramente, con los tipos de cargo, ya que la Coordinación de Titulación implica una mayor preocupación por temas que afectan al alumnado, mientras que la Dirección de Departamento se dedica sobre todo a cuestiones que tienen que ver con otros colectivos (profesorado y autoridades académicas).

¹⁵ En este caso, se trata de otras autoridades académicas, bien de un rango superior o del mismo nivel pero con distintos ámbitos competenciales.

Relaciones de poder con los colectivos de la Universidad: alumnado, profesorado y las propias autoridades académicas

Si la dotación de contenido de los cargos ofrece pocas diferencias entre hombres y mujeres y por titulación, cabe preguntar si existen otros factores que expliquen la vinculación entre poder y masculinidad: ¿Cómo son las relaciones que las autoridades académicas establecen con el resto de colectivos de la Universidad? ¿Qué hay en juego en dichas relaciones? ¿De qué modo inciden en la socialización del alumnado? Para abordar estas preguntas, consideramos en este apartado el contenido de las entrevistas que ha sido filtrado con variables referidas al poder. Así se toma en consideración el discurso referido al ejercicio del poder bajo diferentes formas (toma de decisiones, propósitos, pugnas por la consecución de objetivos, etc.), el sometimiento al poder de otros (aceptación de normas de autoridades que están situadas por encima de éstas), o la transgresión de las normas. El ejercicio / sometimiento al poder por parte de las autoridades académicas está centrado básicamente en dos colectivos, que son las propias autoridades académicas (bien sea la actuación del cargo en general o en relación con otras autoridades académicas) y el profesorado, no existiendo diferencias ni por sexo ni por titulación. Sólo en un porcentaje del 15,9%, con ligeras diferencias en el sentido mencionado en el apartado anterior, este ejercicio del poder se relaciona con el alumnado. Además, ante la pregunta por el colectivo sobre el que tienen mayor influencia, las propias autoridades consideran de forma casi unánime que el colectivo sobre el que más influyen es el profesorado, ya que el grueso de sus decisiones afecta directamente a este colectivo, con el cual se produce la mayor parte de interacción. El profesorado es también el colectivo al que se refieren la mayor parte de los conflictos que enfrentan las autoridades académicas, sin diferencias en cuanto a sexo o titulación. Por tanto, y como primer rasgo del ejercicio de poder de las autoridades académicas, el profesorado aparece en todos estos casos como el colectivo que más atención recibe por parte de las personas entrevistadas, pero a pesar de ello, las autoridades tienen un tipo de relación particular con cada uno de los tres colectivos.

Para analizar estas interacciones hemos utilizado la variable de *regímenes de relación de Boltanski*. Una relación dada puede estar caracterizada por: a) la centralidad de necesidades singulares de las personas; b) la centralidad del logro del objetivo de la acción (las cosas en función de las personas); c) la centralidad de normas universales (equivalencia entre cosas y personas); d) la centralidad de los objetos en disputa. Al mismo tiempo, la persona entrevistada puede posicionarse en la relación en tanto sujeto pasivo o en tanto sujeto activo; esto es, puede expresar una situación en la que recibe un tipo de relación o puede estar ofreciendo ese tipo de relación a otra persona.

Relaciones con el alumnado

El alumnado es el grupo que aparece como el más alejado de la actividad de las autoridades académicas, con el cual las autoridades se relacionan poco y de modo difuso. La preocupación por el alumnado se plantea sobre todo desde situaciones generales relacionadas con la educación, y apenas existen relaciones particulares y / o cara a cara. Por ejemplo, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior es una preocupación que aparece en todas las entrevistas, y desde ahí, las autoridades académicas se preguntan por la oferta educativa que va a recibir el alumnado, en abstracto; pero al mismo tiempo, existen una serie de mecanismos establecidos que hacen que raramente reciban los problemas concretos del alumnado de su titulación o departamento: delegados/as, tutores/as, órganos de participación... instancias que canalizan los problemas del alumnado y que sirven de filtro, de manera que son pocas las situaciones en que las autoridades tienen que intervenir directamente. La escasa relación directa que existe con el colectivo se caracteriza porque las autoridades reciben quejas o demandas en relación con algún conflicto que no se ha solucionado en esas otras instancias; bien se trata de discrepancias con algún profesor o profesora, o bien de demandas en relación con el calendario de exámenes, convalidaciones o alguna incompatibilidad horaria. En este sentido, se trata de una relación caracterizada por la centralidad de los objetos en disputa, y las autoridades reciben dicha disputa. La respuesta ante dichas situaciones pasa por dos tipos de solución: la primera es que las autoridades describen – y a veces promueven – relaciones marcadas por normas universales a aplicar, de manera que se intenta minimizar los conflictos más

habituales antes de que aparezcan. Por ejemplo, se fijan normativas respecto a las convalidaciones, o se estimula la participación de los alumnos en calendarios de exámenes, de manera que se evitan quejas posteriores o se evita el tener que tomar una decisión, porque ya existe una norma al respecto. Cuando dichos criterios no han servido y se llega a una situación de conflicto, las autoridades buscan criterios que consideren las necesidades de cada parte, y asumen un papel de mediación, normalmente entre un profesor/a concreto y el alumnado. Esto se corresponde con el régimen caracterizado por las cosas en función de las personas. Hay que decir que no se observan diferencias por sexo ni por titulación en la relación de las autoridades con el alumnado.

Relaciones con el profesorado

El profesorado, junto con las autoridades, es uno de los colectivos con los que las autoridades se relacionan más directamente. Los discursos de las autoridades con respecto a su ejercicio de poder sobre el profesorado se caracterizan por la percepción del colectivo como fuente de conflictos a solucionar, ya que la lucha por la consecución de objetivos antagónicos desencadena disputas diversas. Se trata de un régimen de relación centrado en diversos objetos en disputa, a menudo en relación con el reparto de la docencia, que es el conflicto al que se hacen más alusiones, o en relación con esta cuestión, las presiones y la fuerte competitividad en la contratación de profesorado. Otro tipo de conflictos son los relacionados con disputas entre dos o más grupos dentro de un determinado ámbito, bien sea por conflictos interpersonales o por la existencia de diferentes modelos de actuación en pugna. En algunos casos estos conflictos aparecen entrelazados; por ejemplo, la competición por una determinada plaza empieza como conflicto por disponer de más recursos en el reparto de la docencia, existiendo personas en pugna por tener un apoyo más en forma de ayudantes, y candidatos/as para la plaza también en pugna. La adjudicación de la plaza o plazas puede no suponer una distensión, ya que los apoyos no se olvidan, y a lo largo del tiempo se puede mantener la rivalidad con las personas con las que se compitió y con las personas que apoyaron una candidatura distinta.

¡Uf! Eso es un poco complicado de analizar así. Hombre, volviendo un poco a lo que te comentaba de, de que hasta las plazas no son un motivo de competencia entre la gente, todo funciona muy bien, pero claro, a partir del momento en que comienza a haber un poco de situaciones así, como mínimo complicadas de configurar, pues no dejas de... de darte cuenta de que entonces tienes a gente que te ha apoyado, o gente que ha pasado de tu, o gente que te ha echado una mano, o gente que te ha intentado lo contrario... Y repito, esto son cosas que bueno, pasan diez años y evidentemente las formas las mantienes igual y tal, pero bueno, las tienes, las has vivido y no las has... bueno, yo al menos no las olvido, ¿no? Y eso, claro, te configura un poco que te vuelves más egoísta, quizás, o te vuelves más, te das cuenta de que es mejor depender de uno mismo, no tener que agradecerle nunca nada a nadie, y que es un poco lo que a mi me ha guiado estos últimos años, sinceramente. (...)

(Reg. 18488. Entrevista 11aa: Coordinación de Ingeniería Informática).

Ah, sí, la verdad sí que me he encontrado con palos en las ruedas incluso con gente en la que confiaba. En el momento de la titularidad hacerte cambiar el ejercicio una semana antes (...) Eso me ha sucedido. Puertas abiertas sin que la persona que está allí lo sepa pero oír que te están machacando y que cuando entras ponen buena cara, eso a mi me ha pasado. Sí, sí, pero... que hay mobbing y que lo he sufrido, de alguna manera, de alguna manera, sí. Por intereses, seguramente, eso es verdad.

(Reg. 20478. Entrevista 7aa: Coordinación de Derecho).

Eh... los momentos críticos que personalmente me he encontrado son la época que entra en guerra, con lo cual todo el mundo sale perjudicado. Yo me he encontrado con personas que no lo entendieron como yo, y estos momentos de guerras personales, envidias, eh... cosas como éstas, evidentemente que han sido los peores. Yo creo que estos momentos no me han dado las facilidades que yo personalmente me merecía y es fruto de guerras lamentables, no únicamente por razones personales, sino diría que también (?), y de estas guerras hay muchas.

(Reg. 20197. Entrevista 6aa: Dirección del Departamento de Derecho Público).

Estas citas muestran el grado de conflictividad vivido en dichas situaciones. Se trata de momentos de “guerra”, como expresa la última cita, y que son vividos como momentos dolorosos. La percepción de conflictividad, sin embargo, no impide que las autoridades aborden dichas situaciones ni que tomen parte en dichas guerras.

De este modo, a las discrepancias en cuanto a recursos o en cuanto a líneas de actuación se unen rivalidades personales no resueltas que pueden afectar de diferentes maneras a la actividad de los departamentos y de las titulaciones. El contrapunto de esta conflictividad que caracteriza a la relación con el profesorado está en las relaciones de apoyo que las autoridades perciben dentro del mismo ámbito de actuación. A pesar de que la mayor parte de respuestas hacen referencia a los conflictos por objetivos opuestos, las autoridades describen a veces la satisfacción que les supone la presencia de algunas personas a las que les une una relación de amistad desarrollada en lo

profesional. En este caso se trata de relaciones en las que lo central son las personas y el apoyo que estas brindan.

Sin embargo, según los discursos, lo más importante es la existencia de conflictos entre el profesorado, y la disposición con la que las autoridades los abordan pasa por la resolución de los mismos. Al igual que en el caso de la relación con el alumnado, dicha resolución se aborda de dos formas diferentes: la aplicación de la normativa vigente (aplicación de normas universales) y cuando ésta no existe, la aplicación de otras medidas que tienden a conseguir consenso o que sirven para mediar entre los intereses encontrados (aplicación de criterios que consideran necesidades específicas de los colectivos enfrentados, esto es, la centralidad de las cosas en función de las personas):

Tanto es así, esto, que se distribuye en público. Tenemos unos parámetros que hemos aceptado, que lo distribuye la administrativa del departamento. O sea, a nosotros nos entra un dinero, global, y dice "a ver, criterios de distribución", que están totalmente objetivados, los hemos aprobado nosotros, una vez aprobado esto, la administrativa del departamento lo distribuye y cada cual puede saber el dinero que le queda, y todo eso, yo lo único que hago es firmar papeles.

(Reg. 19040. Entrevista 10aa: Dirección del Departamento de Ciencias de la Computación).

Este tipo de referencia a la norma es una tónica habitual en los discursos de las autoridades, y el recurso a la ley se presenta también como algo deseado y buscado. En el momento en que no existe un criterio establecido, las personas entrevistadas recurren a mecanismos que, al igual que la ley, evitan la toma de una decisión por su parte, como puede ser el hecho de involucrar a más personas en dicha toma de decisiones (como ejecutivas, consejos u otras instancias), el hecho de someter la cuestión a voto entre todo el profesorado, o la información continuada al profesorado como manera de conseguir el apoyo ante determinadas situaciones¹⁶. Pero al mismo tiempo, para conseguir ciertos objetivos o desbloquear conflictos, la simple difusión de la información no garantiza la solución de los problemas, por lo que también se menciona la

¹⁶ A este respecto hay que mencionar que todas las autoridades académicas entrevistadas consideran que la información está disponible para cualquier persona de su ámbito. Las informaciones que las autoridades entrevistadas no difunden varían según el cargo y la titulación, pero en general consideran que todo es público y disponible excepto algunos casos en que se reservan el resultado de las evaluaciones al profesorado, y algunas informaciones personales.

importancia de las charlas de pasillo o el establecimiento de alianzas previas a las reuniones en las que se van a tomar las decisiones.

En el Consejo del Departamento hay cosas que la dirección del departamento no puede aprobar, ¿no? Tienes que ir al Consejo del Departamento, por tanto estas cosas importantes procuramos hablarlas antes y cuando llega al Consejo del Departamento estén (??) y se vea claramente por dónde van las cosas importantes, ¿no?

(Reg. 17029. Entrevista 2aa: Dirección del Departamento de Didáctica de la Lengua).

Así como en el caso de las relaciones con el alumnado no se observaban diferencias por sexo ni por titulación en el modo de abordar los problemas planteados, en la relación con el profesorado se observan algunas diferencias entre hombres y mujeres. A pesar de que ambos se posicionan como receptores de los conflictos que emergen entre el profesorado, las mujeres perciben dicha conflictividad en mayor medida que los hombres (72,7% y 52,6% respectivamente, en la centralidad de objetos en disputa de la variable sobre régimen de relación con el profesorado). También en la actitud de resolución de dichos conflictos las mujeres tienden más a la aplicación de la norma, mientras los hombres se centran más en la consideración de necesidades particulares, o sea, poner las cosas en función de las personas; de alguna manera se presentan más contemporalizadores, como muestran los dos ejemplos siguientes que corresponden a un hombre y a una mujer respectivamente en relación a una misma situación, la contratación del profesorado:

Siempre puede haber una última razón, puede haber una razón, una explicación interna de cara a la docencia porque no pueden lo mismo que una (?), matemáticamente, porque si no, no nos cuadra, a la vez tendrías que dividir una asignatura en tres partes para que todo el mundo tuviese las mismas partes, y claro, eso cómo repercute negativamente: que el alumnado tenga tres profesores durante un curso es negativo; en consecuencia, yo como director, nosotros como equipo de dirección **aceptamos que se diferencie, que haya acuerdo dentro del área y razones que lo justifiquen**; ahora, en el momento en que haya un profesor o una profesora que se sienta agraviada, pues entonces si formalmente me lo dice yo tengo que hablar con el área y que me den las razones. **Y entonces yo lo soluciono así, como un arbitraje en esta mesa normalmente**, lo que sucede normalmente, y si no, se plantea a la comisión ejecutiva (...).

(Reg. 19995. Entrevista 6aa: Dirección del Departamento de Derecho Público).

A ver, yo intento, o sea, que las normas digamos de composición de las comisiones están aprobadas en el Consejo de Departamento, y por tanto pues lo sigo punto por punto. Y eso es lo que hago; **yo me amparo en la decisión**

que tomamos entre todos sobre cómo se deben componer las comisiones y ser muy respetuoso con lo que las comisiones, la comisión decide, ¿eh?. Y yo no... yo formo parte de estas comisiones, porque así está establecido, y bueno, en el seno de estas comisiones yo... bueno, no influyo, no influyo o influyo sólo en la medida en que cada uno de nosotros decimos lo que opinamos. No impongo nunca mi postura; nunca. Y eso hace que a veces entre gente que no... que no terminan de gustarme, o que no veo yo que sean las oportunas, pero intento respetar la comisión, o sea, lo que dice la comisión, y si de los cinco que estamos en la comisión, de los tres que están en la comisión, los otros dos opinan diferente a mi, pues yo cedo. No, no impongo nada; eso hace que a veces no sea la opción más oportuna, pero en todo caso... Mi principio es que somos todos quienes debemos sacar adelante este departamento; yo ahora estoy al frente, pero somos todos; es decir, si... en fin, si hay dos personas que piensan diferente a mi, a pesar de que yo ahora soy la directora y que puedo presionar un poco más, en definitiva estas son las reglas del departamento... y... quiero decir, y quizás me equivocó también, aunque no me equivocara, suponiendo, pues bueno, es importante la opinión de los otros. Por tanto cedo bastante, no me importa ceder en este sentido porque en todo caso nos equivocamos todos juntos y... Bueno, la norma general es hacer cumplir los acuerdos a los que hemos llegado y eso me sirve pues ya no sé si para tomar la decisión más adecuada pero sí para sentirme moralmente autorizada para hacer las cosas como hace falta, ¿eh?; sí.

(Reg. 19290. Entrevista 4aa: Dirección del Departamento de Pedagogía Aplicada).

A parte de estas diferencias entre hombres y mujeres en la relación con el profesorado, existen algunos indicios de que las autoridades no son ajenas a las disputas existentes. A pesar de que las personas entrevistadas se encuentran en el ejercicio de su cargo con coyunturas que no tienen que ver con decisiones suyas, es posible que las propias autoridades, tanto hombres como mujeres, hayan estado involucradas previamente en alianzas y rivalidades existentes. Este fragmento, por ejemplo, hace referencia al modo en que el cargo puede utilizarse en dichos conflictos:

(...) Ahora, este es un punto siempre de problemas, eso sí, porque sin haber habido nunca ningún problema por eso que te digo, pero que ha habido comentarios de... bueno, de personas que siempre hay una tradición y una cultura de que quien está en la dirección coloca a los suyos. Esto está en el sentir de todo el mundo, y claro, no han de ser todos los de X [la propia persona entrevistada utiliza su nombre para hablar de sí misma en tercera persona].

(Reg. 19306. Entrevista 4aa: Dirección del Departamento de Pedagogía Aplicada).

Relaciones entre las autoridades académicas

Por último, las autoridades académicas desarrollan gran parte de su actividad en relación con otras autoridades académicas, es decir, con otras personas que tienen un cargo en su propio ámbito de actuación y con personas que se

encuentran en cargos de un rango superior. El primer rasgo a destacar es, de nuevo, la fuerte presencia de objetivos contrapuestos que desencadenan conflictos. Así, las relaciones se caracterizan de nuevo por la existencia de objetos en disputa. Estos pueden deberse a temas tan diversos como las discrepancias en cuanto a la distribución de recursos, desacuerdos con lo que el Rectorado establece, o discrepancias internas respecto a dicha distribución de recursos – que pueden ser plazas, recursos materiales, etc. En la percepción de estos problemas las autoridades dicen recibir discrepancias en cuanto a los modelos de actuación, discrepancias entre departamentos y titulaciones, pugnas por la definición de reglamentos o de orientaciones internas, e incluso de discrepancias personales.

Hombre, lo ideal y lo lógico sería que sí, lo que pasa es que esto, no sé... la realidad es que el cargo de coordinador de titulación, en principio, es el que tiene que velar porque un plan de estudios sea lo más coherente posible respecto a las necesidades actuales del mundo en el que estamos, que sea el más cercano, bueno, todo este tipo de grandes propósitos. Pero al final, realmente, ¿qué pasa? Que **hay unos departamentos**, en los cuales hay unos representantes de estos departamentos, **con mucha fuerza y mucho poder**, y realmente la figura de coordinador, muchas veces está, como si dijésemos, no sé como decirlo... hundida, o tapada por la fuerza de los estilos de hacer de los diferentes departamentos. Y eso, bajo mi punto de vista es muy grave, porque lo que acaba haciendo un coordinador es intentar pactar, intentar que la gente no, no, no acabe totalmente peleada, pero eso no debería ser; es decir, **el coordinador debería tener un poco el poder... no digo el poder absoluto, pero la capacidad, como moral y real, de forzar las cosas como él quiere**; eso es lo ideal, pero bueno, normalmente los cargos de coordinador, yo por lo que veo, nunca los ocupan los catedráticos, y la gente que realmente tiene más fuerza, y al final, ¿qué pasa? Pues que tienen más fuerza desde otro punto de vista más que si fuesen coordinadores; no sé si me he explicado.

(Reg. 18340. Entrevista 11aa: Coordinación de Ingeniería Informática).

(...) Es decir, en este sentido las relaciones son buenas, pero hay, no sé si una cierta discrepancia, pero la posibilidad del poder éste; es decir, en definitiva, **aquí hay un poder que yo creo que el decanato, y ya digo que alentado por el equipo de gobierno, pues se cree que tiene**. Cada vez quiere decidir más sobre los planes de estudio, como por ejemplo ¿quien los administrará?. Los administrará el decanato cuando tradicionalmente los másters..., pues ahora los administrará la Facultad, evidentemente con la colaboración del Departamento.

(Reg. 19316. Entrevista 4aa: Dirección del Departamento de Pedagogía Aplicada).

Como muestran estos fragmentos, en el fondo existe una búsqueda de poder en cada ámbito determinado, con objetivos cuyo encaje en la misión de la institución queda desdibujado. Sin embargo, en estos conflictos existe una diferencia básica con respecto a los conflictos en relación con el profesorado o

con el alumnado. Así como en aquellos las autoridades se presentan como árbitros, en estos conflictos se sitúan como una de las partes en disputa.

Desde el punto de vista de las respuestas de las autoridades académicas a estas situaciones, el régimen más habitual en las relaciones con las otras autoridades académicas es el caracterizado por la búsqueda de cierta flexibilidad en la aplicación de la norma, es decir, la aplicación de criterios que consideren necesidades específicas de las personas, entre ellas las suyas propias, por encima de los criterios universales, como muestra el siguiente ejemplo:

Un ejemplo, pues hombre, las acciones de promoción, pues nosotros... sí, pues, hasta ahora ha ido bajando siempre. Llenamos, llenamos siempre, ya es el discurso que hay que seguir haciendo, tampoco conozco algunas cosas, y bueno, nosotros no va por ahí por la línea, o eso que te comentaba de eso, el, nos miden el fracaso, el fracaso académico, dices "oye, los nuestros no es que fracasen, se van a trabajar", es al contrario, por lo tanto dices, ya sé que no se ha dejado el título, esa persona, con carrera y media, o sea, con mitad de la carrera, está siendo útil a la sociedad, entonces **no me midas por el número de, de titulados que saco, sino mídeme por la inserción laboral, a lo mejor que tengo, ¿no?** Entonces el rectorado dice, "acuerdos de planificación, éxito en las titulación, cuantos titulados entran y cuántos salen" No, no, eso para mi no me sirve, y sobre esto muchas cosas. (...)
(Reg. 17525. Entrevista 9aa: Coordinación de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

Pero en el modo en que se aborda la relación con otras autoridades académicas, existen diferencias entre hombres y mujeres. Las actitudes más flexibles con la norma, de poner a las personas por encima de las cosas, son más habituales en los discursos de los hombres, mientras que en los discursos de las mujeres se observa una mayor tendencia a enfocar las situaciones desde la lucha por conseguir sus objetivos. En este caso los hombres muestran una actitud más femenina y las mujeres más masculina. Aquí se dan dos tipos de situación: una hace referencia al empeño por desarrollar los planes que se ha hecho la persona, aunque le suponga algún tipo de enfrentamiento con otras instancias, tal como muestra el siguiente ejemplo.

Yo explico lo que he hecho en el Consejo y entiendo que mi equipo, que está puesto en la Ejecutiva, pues es el que vale, y no al revés. Yo no voy, no quiero hacer una carrera política, y mira, si me he puesto aquí a gestionar es porque tengo un proyecto que entiendo adecuado para este colectivo y compartido por una buena parte, y por lo tanto, eso es lo que tenemos que sacar adelante (...). Ahora, a mi no me pasa nada, es decir, si yo he ido a dirección es mi idea, si no puedo seguir adelante con algunas cosas de este departamento, esa es mi idea, si no puedo seguir adelante, pues tampoco descarto en un momento dado decir, mira, quiero decir que tampoco lo

descarto. Pero no, no, no quiero ser populista, no quiero conseguir el máximo de adhesiones sino que lo que quiero es llevar a cabo aquello que yo creo que se tiene que llevar a cabo, y también otros, ¿eh?. Y si llegase el momento en que la mayoría de gente creyese que habría que hacerlo diferente a mi, pues dimitiría; sí, sí. No pasaría nada, porque no lo necesito, ¿eh?

(Reg. 19294. Entrevista 4aa: Dirección del Departamento de Pedagogía Aplicada).

Pero así como situaciones similares a ésta pueden darse también en casos de hombres, existe otro tipo de conflicto que es descrito exclusivamente por mujeres y que explica la tendencia de las mujeres a la lucha por objetivos propios. Se trata de las situaciones en las que las mujeres se sienten cuestionadas en su cargo por el hecho de ser mujeres, y plantean su necesidad de “marcar el terreno”.

Hombre, a ver, un cargo fantástico, porque tú tienes que pensar una cosa, que yo me encontré con un problema al principio de la diplomatura, que el coordinador no estaba y hubo un problema. En el momento en que yo empiezo a actuar porque llamé al coordinador que estaba “oye, lo que tú quieras y lo que tú hagas estará bien”. En el momento en que yo me fui a hablar con el entonces decano y le digo “escucha, mira, hemos pensado que...” estaba también X [referencia a otra autoridad académica] “esto lo arreglaremos de esta manera o de la otra”. Se abre la puerta del decanato y entra Y [referencia a otra autoridad académica] diciéndome “¿tú en esto por qué te metes?”, y yo le digo “¿yo por qué me meto? Porque soy la coordinadora”. Y cuando estaba otro decano, decirle “dímítela a ella y ponme a mí”.
(Reg. 19809. Entrevista 5aa: Coordinación de Relaciones Laborales).

A ver, o sea, una de las primeras veces, de las primeras cosas que me tocó hacer aquí es que recibí una carta con cierta presión por parte de tres hombres que además tenían un cargo, bueno un cargo, una posición importante, pero como dicen que se tiene que coger el toro por los cuernos, los convoqué. Me hubiese gustado filmar aquella entrada al despacho de aquellas dos personas; te aseguro que entendí muchas cosas que no había entendido. Creo que todavía hay una resistencia importante a ser mandado por una mujer, así que, sin protocolos ni nada. No es que yo hiciese sentir mi autoridad; bueno, a ver, un poco sí... Quiero decir que los cité porque era una cosa seria y por lo tanto los tenía que citar, pero es que no puse aquello... protocolo; no, al contrario. Digamos que la actitud, o sea, la manera de entrar físicamente fue...

(Reg. 19258. Entrevista 4aa: Dirección del Departamento de Pedagogía Aplicada).

Se trataría de situaciones en las que interpretan que el hecho de ser mujer les dificulta el ejercicio del cargo. Estas denuncias, comprensibles en el contexto masculinizado de la Universidad, contienen también cierta ambigüedad. La propia denuncia de dichas situaciones les sirve a las mujeres para evitar ser cuestionadas en el ejercicio del cargo, ya que, al igual que en las explicaciones

de su trayectoria académica, la corrección política impone cierta solidaridad con la idea de la mujer ejerciendo un cargo.

El trasfondo de todos estos discursos sobre las interacciones en la Universidad es que las relaciones más habituales de las autoridades académicas, las que mantienen con el profesorado y con otras autoridades, están marcadas por conflictos alrededor de objetos en disputa, en los que se mezclan factores muy diversos. El alumnado y sus intereses aparecen de un modo difuso en los discursos analizados, y si hay un colectivo “socializado” por las autoridades académicas no es éste, sino el profesorado. Mientras en la toma de decisiones que tienen que ver con el alumnado y con el profesorado se observaba sobre todo aplicación de normas, en la relación entre diferentes autoridades y entre diferentes instancias aparecen espacios en los que las propias autoridades negocian el poder del que disponen de varias formas y se centran en aspectos que tienen que ver con el acceso y la distribución de unos recursos que son escasos (bien sea el profesorado, recursos para la investigación o posibilidades de desarrollar sus ámbitos de conocimiento). En estas actividades existe cierto sometimiento a estructuras existentes contra las que no se puede luchar, y al mismo tiempo una búsqueda de mecanismos y alianzas para consolidar determinadas parcelas de poder, en las que son importantes las lealtades con las personas que han sido un apoyo a lo largo de las diferentes trayectorias. El siguiente fragmento es una muestra de ello:

Bueno, claro, con una plaza estable ganas en independencia, lo sabemos todos, y bueno, bueno, yo intento, intento... Yo me he dado cuenta de que las cuestiones importantes no se sueltan ni un milímetro, y las otras sí, se pueden ir soltando, pero las que realmente son, pero me dado cuenta en él y me he dado cuenta en toda la universidad, es decir, hay procesos que, “ah, es que requiere la firma de no sé qué” “hay el visto bueno”, todo lo demás puedes hacer lo que quieras, pero al final vas a pasar por un sitio único que es la firma de esa persona. Es, hay cosas que no se sueltan, lo demás sí, puedes hacer lo que quieras, lo que que quieras, pedir lo que quieras, pedir la (?) docente, puedes tener cierta autonomía a nivel de gestionar algunos fondos, o algunas, cosas, o no sé qué, pero, los puntos claves dee, a lo mejor... o de selección de personas, ¿no? a las plazas, ¿no? permanentes digamos, o de, o de no sé qué cosas, hay algunas cosas, que a veces son cuatro ¿eh?, y basta, que son las que mantiene el poder de verdad, así las cosas no se sueltan ni unnn, o bueno, no solo en él ¿eh? Yo he visto que funciona así en toda la universidad, por lo tanto, él es una persona que lleva muchísimos años en la universidad y yo creo que es un grannn, em, conecedor y manejador del sistema. Entonces. Claro, manejador del sistema, entonces lo maneja a la perfección, no se le escapa una.

(Reg. 17908. Entrevista 9aa: Coordinación de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

En cuanto al modo en que hombres y mujeres establecen relaciones con los colectivos de la Universidad, destaca la tendencia de los discursos de las mujeres a posicionarse desde actitudes tradicionalmente masculinas: las mujeres definen las situaciones desde regímenes de relación de objetos en disputa, de lucha por los objetivos propios, en mayor medida que los hombres, que tienden a buscar la aplicación de criterios que consideren las necesidades de las personas de los diferentes colectivos, incluidas sus necesidades propias. Parte de las disputas en las que se implican las mujeres, como ocurre en el caso de las autoridades académicas, se presentan como conflictos de poder en los que el hecho de ser mujer implica la necesidad de defenderse. Pero al margen de estas situaciones claramente delimitadas, el planteamiento de las mujeres cuadraría con actitudes de lucha por la consecución de sus objetivos, aplicación de las normas, etc., mientras que los hombres mantienen las relaciones con los colectivos de la Universidad desde perspectivas más tendentes a la negociación y a la consideración de las necesidades de las personas de los colectivos implicados.

En este sentido, conviene recuperar una de las preguntas iniciales del apartado, respecto a si existe un filtro para las mujeres que acceden a puestos de poder debido a las características de estos puestos. Los discursos analizados hacen pensar que las mujeres que acceden a los cargos académicos adoptan comportamientos masculinos en mayor medida que sus compañeros hombres. Esto ocurre en un ámbito en que el ejercicio del poder es especialmente frágil (por la temporalidad de los cargos y los escasos medios para ejercerlos) y conflictivo (por la fuerte competencia por recursos escasos). Por ello las estrategias desplegadas para relacionarse con los colectivos de la institución en estas condiciones pasan por una tendencia a no hacer visible el cargo y la ambición, que se da tanto en hombres como en mujeres, y en el predominio de estilos de ejercicio del poder que pasan por la negociación y la voluntad de contentar a todos los colectivos. Esto podría considerarse como una forma “femenina” de ejercer los cargos en general, pero es algo que las mujeres no aplican completamente, ya que introducen los matices comentados en el sentido de ejercer el poder desde actitudes más “masculinas”.

Pero para seguir profundizando en la misma pregunta, es necesario profundizar en el modo en que las autoridades abordan el ejercicio del poder: cómo se

posicionan en esas situaciones y ante los conflictos detectados, y cual es la ética por la que se rigen.

Ejercicio del cargo y subjetividad

El ejercicio de los cargos de poder de la Universidad aparece marcado por una contradicción fundamental: en principio, los cargos de responsabilidad aparecen como algo no buscado y las personas que los ejercen se esfuerzan por no hacer evidente el poder que tienen. Pero por otra parte, existen numerosos indicios de que esas mismas personas sí disponen de poder y toman decisiones de una forma activa, tanto en relación con las responsabilidades de su cargo como en relación con sus propios intereses.

Se han visto algunas muestras de la primera idea, la de ocultación del poder del que se dispone, en los apartados anteriores. El primer indicio era el hecho de explicitar que no se tiene ambición, y que el ejercicio del cargo es algo no buscado, casi fortuito. Un argumento similar es el que utilizan las autoridades cuando hablan de “vocación” frente a la “ambición”. Por otra parte, el ejercicio del cargo está lleno de alusiones a las normas, de manera que la persona no suele aparecer como responsable de las decisiones, sino que dichas decisiones se presentan como imperativos normativos, o como resultado de votaciones de colectivos más amplios. El uso del lenguaje despersonalizado refuerza esta idea de que no es la persona la que hace, sino “la dirección”, o un sujeto colectivo inespecífico que se expresa con el “hacemos” o “se hace”; se trata de formas de expresión en las cuales la responsabilidad queda diluida.

Un análisis más detallado de los discursos muestra, en cambio, un fuerte componente de poder en la actuación de las personas, algo que se detecta a través de dos variables: la expresión del ego en el discurso y disposición respecto a la actividad. En los discursos que tienen que ver con el ejercicio del cargo, el ego de las autoridades académicas se expresa desde el poder, de un modo mucho más marcado que el sentido del deber o de lo que quieren hacer. Por otra parte, el análisis de la disposición respecto a la actividad en los discursos de las autoridades académicas, muestra que sólo en un 30,1% del discurso el sujeto aparece como dominado por las circunstancias, mientras que es el agente o agente moderado por las circunstancias en más de la mitad de los registros analizados. Por tanto, a pesar de que las autoridades tienden a

presentarse como meros instrumentos de la normativa, sus discursos muestran lo contrario: las autoridades tienen poder y lo ejercen activamente; no evitan los conflictos existentes a pesar de que son descritos como aspectos dolorosos del ejercicio del cargo, y toman parte en dichos conflictos desde sus propios objetivos.

La primera de las variables que evidencia el ejercicio activo del poder hace referencia al modo en que el ego se expresa en el discurso; el sujeto puede aparecer desde lo que *quiere* hacer, tanto si lo consigue como si no por las limitaciones de la realidad, desde lo que cree que es su *deber*, o desde el *poder*, cuando hace lo que quiere y porque quiere hacerlo.

TABLA 7: EXPRESIÓN DEL EGO EN EL DISCURSO SEGÚN SEXO

| | Hombre | Mujer | Total |
|--------------|--------------|--------------|------------|
| Deber | 28,0 | 31,7 | 29,1 |
| Poder | 43,0 | 38,9 | 41,7 |
| Querer | 29,0 | 29,4 | 29,1 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 412 |

En los discursos en los que las autoridades se posicionan en base al *deber* se encuentra lo relacionado con la justificación del acceso al cargo, y sobre todo, las obligaciones que conlleva el cargo en base a los reglamentos, o el reparto de tareas que establecen dichos reglamentos. También un grupo de registros hacen referencia al nuevo Espacio Europeo y las obligaciones que ello conlleva. Se trata de todo aquello que las autoridades hacen porque “les toca hacerlo”:

Yo diría que de momento tampoco es un punto demasiado, demasiado fuerte en el sentido ya que si lo relaciono, evidentemente, con el tema de la titulación piloto, y por tanto, con Bolonia, el plan DURSI, y toda esta historia, entonces sí, evidentemente, o sea, hemos estado incorporándonos. El año pasado fue todo primero, este año es todo segundo los que están en la nueva... en la nueva titulación de grado, y el año que viene es todo tercero, y todo esto comporta reuniones con todos los profesores de primero; yo de alguna manera, como coordinadora, pues me tengo que involucrar en todas estas pequeñas reuniones, en las reuniones que se hacen de DURSI, es decir, de plan piloto, porque al menos en nuestra titulación, tenemos la gran suerte, bueno, yo al menos he tenido la gran suerte de que la persona dinamizadora de este plan piloto no es el coordinador como en otras titulaciones ha pasado, sinceramente, esto ya fue una... (...)

(Reg. 18284. Entrevista 11aa: Coordinación de Ingeniería Informática).

El tipo de posicionamiento más habitual es el del *poder*. En este grupo se encuentran registros en los que la persona entrevistada ha tomado una decisión de actuar del modo en que ha querido hacerlo. No se trata del cumplimiento de reglamentos sino de iniciativas propias o resoluciones en situaciones de conflicto que la persona entrevistada ha decidido en base a su autoridad:

Este año ha venido un, la situación de una persona de un área que creía que la docencia en su área no se había repartido de forma adecuada. Él consideraba que él tenía más horas que otras personas de la misma calidad personal. Entonces esto, esta persona se dirigió a quien creía conveniente porque entendía que en su área no le solucionaban los problemas. Y una de las personas a las que se dirigió fue este director. Y este director pidió la documentación y aunque no estaba, no era una decisión, habló con el coordinador de base y le dijo que le diese una explicación de palabra de por qué se producía esta diferencia entre titulares, o por qué uno tenía 180 y otro tenía 230. Entonces hablando de esta manera, pues se le exigieron las razones que en principio podía ser que justificasen, pero se encontraron otras, de tal manera que sin perjudicar la docencia, el reparto quedase más equilibrado; otra cosa más para otra gente, y darles esta explicación (Reg. 19991. Entrevista 6aa: Dirección del Departamento de Derecho Público).

Por último, el grupo de registros en los que las autoridades actúan desde el *querer* incluye las iniciativas de las autoridades en cuanto a actividades que les gustaría poner en marcha o que han puesto en marcha, al margen de las prescripciones de su posición. También se expresan desde el querer cuando plantean lo que desean para el alumnado, el tipo de titulación que vislumbran, etc.

No, no, yo soy de las que tienen un proyecto. Yo hice un proyecto, un proyecto, bueno, creo que correcto; hice un diagnóstico de la situación del departamento en aquel momento, hice un diagnóstico también de mi situación personal y a partir de aquí hice una propuesta de planes de actuación que sacar adelante (...). (Reg. 19222. Entrevista 4aa: Dirección del Departamento de Pedagogía Aplicada).

El hecho de que el porcentaje más alto de registros se relacione con el *poder* muestra que en realidad existe un margen de actuación más allá de lo que establecen las normas, y las autoridades hacen uso de ese espacio, con independencia del sexo y de la titulación.

La segunda variable hacía referencia a la disposición respecto a la actividad. Así, dependiendo de quien determina los objetivos de las acciones, el sujeto puede ser *agente* cuando fija los objetivos y realiza la acción (o *agente moderado* cuando esto se hace de forma colectiva), *dominado* cuando realiza

la acción que se corresponde con objetivos fijados por otras personas (o *paciente dominado* cuando recibe las consecuencias de acciones y objetivos ajenos), y por último, *paciente manipulador* cuando consigue que otras personas actúen en función de sus objetivos.

La siguiente tabla muestra cómo se distribuyen los valores de esta variable. En consonancia con lo anterior, la mayor parte de discursos sitúan al sujeto en una disposición de *agente*, tanto individualmente como en un colectivo, por encima de las situaciones en que la persona entrevistada se encuentra *dominada* por las circunstancias.

TABLA 8: DISPOSICIÓN RESPECTO A LA ACTIVIDAD SEGÚN SEXO

| | Hombre | Mujer | Total |
|----------------------|--------------|--------------|------------|
| Agente | 36,0 | 46,7 | 39,0 |
| Agente moderado | 27,9 | 10,5 | 23,0 |
| Dominado/a | 29,4 | 38,1 | 31,9 |
| Paciente dominado | 2,2 | 1,9 | 2,1 |
| Paciente manipulador | 4,5 | 2,8 | 4,0 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 377 |

Por sexos, el discurso de las mujeres se presenta de modo contradictorio. Por una parte las mujeres se expresan como agentes ante las situaciones a las que se refieren con más frecuencia que los hombres, y se da mucho menos la posición de agente moderado¹⁷. Por otra parte, se presentan como dominadas por las circunstancias en más ocasiones, justificando su actuación desde el sentido del deber. En cambio los hombres muestran un comportamiento básicamente agente, pero con mucha de la agencia delimitada por las circunstancias o compartida con otras personas. Estos fragmentos son un ejemplo de ambas disposiciones, en un hombre y en una mujer respectivamente:

A ver... sí también con la Junta de Facultad, con la Junta está todo lo que afecta a la titulación y se presenta allí, se debate, se discute, pero el centro... yo creo que en estos momentos estamos en una Junta que

¹⁷ Se ha considerado que la persona entrevistada es agente moderado cuando toma las decisiones y realiza las acciones, pero no de modo totalmente individual, sino que ha contado con apoyo de otras personas (y en ese sentido es una agencia colectiva) o cuando las circunstancias no han permitido completamente el desarrollo de su decisión (y es una agencia limitada).

comprende perfectamente el tema del Decanato, y tiene una relación excelente. Además, la Junta tiene dos funciones en las cuales tiene delegadas muchas de las (?); tenemos la función de economía y la función de ordenación académica. Y con las dos, tenemos reuniones muy periódicas, y con las dos debatimos mucho, con muy buen talante de momento, todos los problemas y además, la verdad es que cuando expones los problemas que se plantean e intentas aportar soluciones para que... pues bueno, yo propongo que se haga de esta manera; puede ser que salga así o no, pero como mínimo escuchan muy bien tu planteamiento, y la verdad es que si una resolución que tú propones se busca una solución, no sabemos si es la buena o no porque estamos comenzando con esta dinámica; no teníamos comisiones y la verdad es que de momento las comisiones tienen muy buena predisposición a colaborar con la resolución de problemas. Estamos, la verdad es que yo personalmente, muy contento.

(Reg. 20254. Entrevista 7aa: Coordinación de Derecho).

A ver, por ejemplo, yo he estado montando, a parte de esto, durante tres años, porque tenemos una decana que a parte es muy, muy activa y una gran amiga mía, unas jornadas el Día de la Mujer, y ahora nos hemos hecho un grupo de mujeres. El primer año fue mujeres (?), lo montamos con una profesora joven, que es [mención de otra autoridad académica]. El segundo año hicimos mujer inmigrante y derechos y se ha publicado un libro. El año pasado hicimos mujer y derechos (?). Porque claro, esto es una cosa que es de Relaciones Laborales y que lo empezamos, pues mira, lo empezamos en el 2000, con la primera legislación social. Yo esto ahora no puedo, porque escucha, yo pedía dinero para esto, pedía dinero para lo otro, lo montaba todo, y claro, a ver, yo soy consciente de que esos tres días tengo que estar y tengo que atender a la gente y tal. Y esta vez son todos de la casa. Y tú imagínate un día, el año pasado me vino una señora de [mención a organización], la tuve que ir a buscar al aeropuerto un domingo. A ver, mis hijos son mayores pero tengo a los abuelos, ¿me entiendes?

(Reg. 19701. Entrevista 5aa: Coordinación de Relaciones Laborales).

De alguna manera estos fragmentos permiten retomar la idea del apartado anterior de que los hombres actúan más desde la consideración de las cosas en función de las personas, y como es en la primera cita la valoración del apoyo y de la escucha ante las iniciativas, mientras que la actitud de mando de las mujeres se toma desde la lucha por sus objetivos, algo que en la segunda cita se manifiesta en la actitud expeditiva para conseguir el objetivo propuesto, en algunos momentos por encima de necesidades personales.

Sin embargo, más que identificar patrones por sexo, en las entrevistas se detectan estilos personales muy concretos, en los que se pueden ver diferentes maneras de abordar el ejercicio del cargo.

TABLA 9: PERFILES DE DISPOSICIÓN RESPECTO A LA ACTIVIDAD

| | Agente | Agente moderado | Dominado/a | Paciente dominado | Paciente manipulador | Total |
|--------|--------|-----------------|------------|-------------------|----------------------|-------|
| Hombre | 33,3 | 29,4 | 31,4 | 2,0 | 3,9 | 100,0 |

| | | | | | | |
|---------------|-------------|-------------|------|-------------|------|-------|
| 1MEEI | | | | | | |
| Hombre 2MEEI | 15,2 | 22,8 | 31,6 | 19,0 | 11,4 | 100,0 |
| Hombre 3 Dcho | 36,0 | 34,0 | 30,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 |

Continuación tabla 9

| | Agente | Agente moderado | Dominado/a | Paciente dominado | Paciente manipulador | Total |
|---------------|-------------|-----------------|-------------|-------------------|----------------------|------------|
| Hombre 4 Dcho | 48,3 | 23,3 | 28,3 | 0,0 | 0,0 | 100,0 |
| Hombre 5 ITIS | 23,5 | 29,6 | 44,4 | 1,2 | 1,2 | 100,0 |
| Hombre 6 II | 48,0 | 26,0 | 18,0 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| Mujer 1 Ped | 43,5 | 6,5 | 50,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 |
| Mujer 2 Ped | 46,8 | 29,0 | 21,0 | 1,6 | 1,6 | 100,0 |
| Mujer 3 RRLL | 74,5 | 1,8 | 23,6 | 0,0 | 0,0 | 100,0 |
| Mujer 4II | 24,0 | 20,0 | 48,0 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| Total | 38,5 | 23,8 | 31,4 | 3,5 | 2,8 | 684 |

Tomemos por ejemplo al Hombre 3 (básicamente agente, bastante agente moderado), junto con la Mujer 1 (poco agente moderado y muy dominada por las circunstancias); éstos podrían representar los resultados de la Tabla 2. Pero al mismo tiempo vemos algunos patrones muy extremos, como el de la Mujer 3, que es agente (individual) de modo muy marcado, y si no es así es que está marcada por las circunstancias, o el caso del Hombre 2, que se presenta más dominado por las circunstancias que las demás personas (paciente dominado significa que ni establece los objetivos ni realiza la acción) y también el más manipulador para conseguir sus objetivos. Así la tabla muestra cómo hay personas que se presentan como más carentes de poder (Hombre 5 y Mujer 4, los más dominados), personas que tienden a actuar en solitario (Mujeres 1 y 3), personas que se presentan como menos constreñidas por las circunstancias (Hombre 6 y Mujeres 2 y 3), etc.

En la práctica, estos estilos personales implican maneras de plantear sus actuaciones ante las personas con las que trabajan y que permiten vislumbrar diferentes grados de comodidad con el puesto de mando, o con las estrategias adoptadas:

¡Ah! El argumento de que lo hemos decidido no nos lo hemos sacado de la manga, digamos; esto se ha decidido democráticamente y se ha votado.

(Reg. 17143. Entrevista 2aa: Dirección del Departamento de Didáctica de la Lengua).

Sí, sí, no me gusta demasiado en el sentido que yo soy una persona con unas ciertas dificultades sociales, diríamos, y entonces me incomodo mucho conmigo muchas veces al hacer determinadas cosas; quiero decir que he de afrontar determinados conflictos, cuando todo el mundo se tiene que enfrentar a conflictos, ¿no? Pero yo en este tipo de trabajo no me gusto; me siento mejor trabajando en un grupo de investigación, en una guardería, ¿no? (Reg. 17314. Entrevista 2aa: Dirección del Departamento de Didáctica de la Lengua).

Por ejemplo, en este caso, el reconocimiento de unas dificultades para asumir los conflictos va acompañado de muchas justificaciones desde la normativa o en más negociación previa. Se trata de un hombre en una titulación femenina (Maestro/a), y sería la antítesis de esta otra posición, en el ejemplo siguiente, en el que la iniciativa denota mucha más soltura en la toma de decisiones; se trata de un hombre en el extremo de las titulaciones masculinas:

A ver, mi objetivo era, como director del departamento en funciones, consolidar las líneas de funcionamiento futuro del departamento. ¿Qué quiero decir con esto? Que procediendo de una unidad que tenía unas visiones de futuro determinadas, y lo que ahora pasamos a ser un departamento, por tanto hay una serie de cuestiones pendientes, como el cerrar todos los aspectos pendientes de lo que era el antiguo departamento, personal, dotaciones, todo este paso, y segundo, el hacer unas reglas de juego internas para que la gente pueda moverse con libertad dentro del propio departamento, más que definir una política. Esto lo estamos haciendo. (...) (Reg. 18928. Entrevista 10aa: Dirección del Departamento de Ciencias de la Computación).

(...) A ver, yo desde el principio, desde que fui director de unidad me preocupé por no diversificar, quizás equivocadamente, tuve una política... ahora es mucho más difícil hacer políticas, porque en aquel tiempo, ten en cuenta que mi unidad era yo solo, o sea, era una unidad de uno; poco a poco fue creciendo, porque informática fue creciendo. Ahora somos 30 personas más o menos, sí, más o menos. Pues tuve una política, que ahora no se podría hacer, pero en aquel tiempo sí. Escogí a toda mi gente. Es evidente que en aquel momento no existían muchos informáticos, por tanto son aspectos difícilmente comparables a la vida de otro departamento, por todas las razones que te he explicado. Entonces tomé una decisión política, de política científica, muy clara, muy clara y que tuvo oposición hasta en el [mención de cargo público]. Tuve que darle explicaciones y al final me dio la razón. ¿Qué política fue? El intentar crear un grupo potente en un área que no pisase otras áreas que ya tenían otras universidades, en particular la Politécnica, que es siempre nuestro referente.

(Reg. 20940. Entrevista 12aa: Dirección del Departamento de Ciencias de la Computación).

Esta actitud se corresponde más con la de algunas mujeres, como esta de Pedagogía:

R: A ver, llevo todavía no... pues eso, un poco más de año y medio, pero eso influye, influye porque tienes que tomar decisiones. Bueno, pues si te vienen con unas quejas sobre un profesor, yo no puedo decir... Tengo que llamar a este profesor y le tengo que decir que qué hacemos, que se tiene que aplicar más.

P: Quejas de dónde...

R: Pues de los alumnos, de los coordinadores de titulación por ejemplo, o cuestiones con el personal administrativo que... pues tenemos problemas. Pues claro, esto hace que tengas que tomar decisiones y a veces pisas...

R: Alguien callo, sí. Y eso pues hace que a veces no se tome muy bien la decisión que has tomado, pero en fin, tampoco me da mucha cosa a mi eso, al fin y al cabo, intento tomar las decisiones que a mi me hagan sentir correcta, y por lo tanto ya sé que las decisiones que uno toma siempre tendrán gente en contra, pero mira, ya lo asumo, eso. Lo asumo porque tampoco es la primera vez que tengo un cargo, y ya sé que eso pasa.

(Reg. 19252-19256. Entrevista 4aa: Dirección del Departamento de Pedagogía Aplicada).

En definitiva, cada persona desarrolla su manera de tomar decisiones y de presentar sus actuaciones ante los demás, pero en todo ello subyace un ejercicio activo del poder, de modo que se contradice la idea inicial de que los cargos son algo no buscado y las personas son meros instrumentos de la normativa universitaria.

Cuidado y provisión en el ejercicio de los cargos académicos

Una última cuestión sobre el modo en que las autoridades académicas abordan el ejercicio del poder es el tipo de ética que aplican en sus decisiones. La ética orientada hacia la provisión o hacia el cuidado es una de las variables centrales del presente estudio, pero así como la orientación hacia la provisión o hacia el cuidado puede verse en las diferentes titulaciones, su análisis en el ejercicio del poder resulta más complejo. Los objetivos básicos de las autoridades académicas pasan por el adecuado funcionamiento de la institución, bien sea en forma de formación de profesionales o de producción de conocimiento a través de la investigación. En ese sentido las autoridades académicas son provisoras, y desarrollan su actividad en la línea de conseguir dichos objetivos. También son provisoras, como hemos visto, en el ámbito familiar, ya que su trabajo en la Universidad les convierte en ganadoras de pan y les hace delegar el papel de cuidadores/as en otras personas (con más o menos tensiones como hemos visto en el caso de las mujeres). Pero el complejo entramado de relaciones con los colectivos de la Universidad supone que las autoridades se encuentren continuamente con las necesidades de las personas con las que

trabajan, de manera que el funcionamiento de la institución pasa también por la satisfacción de dichas necesidades. En ese sentido, la orientación hacia la provisión o hacia el cuidado aparecen continuamente mezcladas en la actividad cotidiana de las autoridades; muchas decisiones y actuaciones incorporan componentes tanto de provisión como de cuidado, como muestran los siguientes ejemplos:

(...) Entonces intentamos hacer la solución que hacemos nosotros cuando hacemos la distribución docente para el año siguiente; con tiempo suficiente, todo el mundo lo sabe. Intentamos que no haya solapamientos, este año lo mínimo posible por una cuestión de dinámica, porque poco a poco se ha ido haciendo cambios con los años y ahora nos encontramos con que a lo mejor se solapan a la misma hora una troncal y una optativa. Esto no es bueno, porque ¿qué pasa? El alumnado acaba por irse a la optativa y no a la troncal, o acaba no cogiendo la optativa para ir a la troncal. Entonces tenemos que volver a empezar, no de cero, pero sí a rehacer, a volver atrás para encontrar una franja de troncalidad y una franja de optatividad para que no haya solapamientos entre estas dos cuestiones. Pero a parte de eso que sí, entraremos y lo intentaremos resolver, a parte de eso, si un profesor por ejemplo ha sucedido “pues mira, se me solapa esto y esto”, pues lo que he estado haciendo hasta ahora es, veamos, miremos este grupo, miremos de qué manera podemos hacer los movimientos convenientes para que todo el mundo, sin alterar grandes cosas, podamos acomodarnos a estas situaciones, nos faltará mucho en el plan docente, en el horario del plan docente de este grupo, y ya veremos como se hace. Siempre, lo que no hacemos nunca es una imposición, mira yo cambio esta asignatura por esta y llamo al otro docente, “eh, te lo he cambiado”. No: “¿Podrías asumir este cambio?”. Si es que sí, perfecto, si es que no, (?). Entonces no tienes un criterio para primar a uno por encima del otro. Hasta ahora hemos tenido mucha suerte y hemos conseguido pues siempre encontrar la posibilidad de evitar estos solapamientos, de hacer los cambios pues porque se ajusta más a las necesidades de cada uno, sin que sobre todo la docencia, la estructura de la docencia, salga perjudicada, es decir, que no se perjudique al alumnado porque ahora te daremos una clase de 9 a 10 y después tendrás una de 1 a 2 y en medio... cosas de estas, no.

(Reg. 20364. Entrevista 7aa: Coordinación de Derecho).

Este sería un ejemplo del modo en que se intenta combinar el cuidado y la provisión que puede verse en diferentes actividades de las autoridades académicas. El objetivo – en este caso distribuir la docencia correspondiente a la titulación – se combina con las necesidades de los colectivos: en el caso del alumnado, se busca que tenga un horario cómodo, en el del profesorado se busca compatibilizar diversas clases (y a veces horarios que también pueden tener que ver con necesidades familiares, etc). Ambas consideraciones, la obligación de dar las clases necesarias y la satisfacción de las personas que dan y reciben las clases forman parte de los criterios con los que se realiza la acción. Pero junto con estas actitudes en que se combina el objetivo a cumplir

con la satisfacción de las partes implicadas, se encuentran decisiones y acciones claramente enfocadas hacia la provisión:

Quiero decir, aquí funcionamos mucho más en plan, "escucha, hay que hacer esto", y no hay noches ni días, este fin de semana he estado aquí trabajando, porque me hacía falta.

(Reg. 21144. Entrevista 12aa: Dirección del Departamento de Ciencias de la Computación).

Que les digo, que no hay más, que lo que se tenga que hacer se tiene que hacer, que no podemos dejar de dar esta docencia a los estudiantes, que a los estudiantes no les podemos explicar estas historias, que eres funcionaria con dedicación exclusiva y por tanto tenemos que asumir esto.

(Reg. 17141. Entrevista 2aa: Dirección del Departamento de Didáctica de la Lengua).

TABLA 10: ÉTICA SEGÚN SEXO

| | Hombre | Mujer | Total |
|---------------------|--------------|--------------|------------|
| Cuidado | 18,0 | 17,1 | 17,7 |
| Provisión | 43,3 | 41,4 | 42,7 |
| Provisión y cuidado | 38,7 | 41,4 | 39,5 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 220 |

Estas dos, la orientación hacia la provisión y la que mezcla provisión con elementos de cuidado son las más habituales, con muy poca diferencia entre hombres y mujeres.

Por otra parte existen decisiones y acciones que se presentan en base a la satisfacción de las partes, y por tanto parten de una orientación hacia el cuidado de las personas:

Y entonces quiere decir que tienes que llevar el peso de muchas cosas que no te puedes, en fin, desinteresar del bien común, sino que tienes que estar todavía más interesada, que no (?). En general yo estoy siempre interesada y comprometida con los colectivos con los cuales estoy. Por lo tanto tampoco... esta tiene que ser un poco la razón, porque de hecho llevaba lo que era... Nuestro departamento tiene dos áreas, ¿no? La didáctica y organización, un área de metodología y orientación educativa otra. Entonces antes era también coordinadora de área y en realidad como que era el área más numerosa del departamento, a ver, ya llevaba mucho trabajo y la compensación, digamos, era mucho menos, mucho menos, tanto económica como... bueno, no había ningún tipo de reducción, ni me di cuenta de que me constase que me dedicaba, ¿no? Pero bueno, en general yo me comprometo bastante porque supongo que soy más sensible a la necesidad de compartir y de comprometerse con el colectivo del cual formas parte, y las tareas que tienes encargadas.

(Reg. 19220. Entrevista 4aa: Dirección del Departamento de Pedagogía Aplicada).

(...) Mi trabajo, que pienso mucho, es de intentar conseguir que las potencialidades estas que tenemos, que se conjuguen de la mejor manera posible y que las confrontaciones duren tan poco como sea posible y conseguir crear relaciones positivas dentro de la facultad, ¿no?

(Reg. 16957. Entrevista 2aa: Dirección del Departamento de Didáctica de la Lengua).

Pero una mirada más atenta al modo en que provisión y cuidado se relacionan con las titulaciones y a los colectivos implicados ofrecen un panorama más complejo:

TABLA 11: ÉTICA SEGÚN TITULACIÓN

| | MEEI | Pdg. | RRL | Dcho. | ITIS | II | Total |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------|
| Cuidado | 34,0 | 16,7 | 7,7 | 26,3 | 6,7 | 7,8 | 17,7 |
| Provisión | 17,0 | 50,0 | 46,2 | 34,2 | 13,3 | 64,9 | 42,7 |
| Provisión y cuidado | 48,9 | 33,3 | 46,2 | 39,5 | 80,0 | 27,3 | 39,5 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 220 |

La tabla muestra cómo se cumple, en cierta manera, la previsión por titulaciones: Maestro/a de Educación Infantil es la titulación en la que el cuidado está por encima de la provisión. Existe un mayor énfasis en las buenas relaciones tanto entre el profesorado como con instancias superiores como el Rectorado, con menos referencias al contenido de la relación. El mayor énfasis en la provisión se encuentra en dos titulaciones diferentes, Ingeniería, lo cual también se corresponde con la hipótesis previa, y Pedagogía. Una combinación de las variables sexo y titulación ofrecen algunas ideas interesantes, también en relación con las variables analizadas en los apartados anteriores. En el caso de Maestro de Educación Infantil, las personas entrevistadas son hombres que, en una titulación femenina, adoptan comportamientos que tienden al cuidado. Las autoridades entrevistadas en Pedagogía, en cambio, son mujeres que adoptan los comportamientos más masculinos relacionados con el cargo: un mayor énfasis en la productividad y en la consecución de objetivos, por encima del cuidado y de la satisfacción de necesidades. En el caso de Ingeniería Informática, tanto el hombre como la mujer refuerzan el estereotipo masculino,

tanto el asociado al puesto de poder como el de una titulación orientada a la provisión. La posición más mixta se ve en la titulación de Derecho.

Esta situación se relaciona con lo descrito respecto a las variables de régimen de relación. Dado que existe una relación lógica entre dichas variables y la de ética, se vuelve a observar cierto comportamiento en las mujeres que tiende a la lucha por conseguir objetivos (objetos en disputa – provisión) por encima de la satisfacción de necesidades (consideración de las cosas en función de las personas – cuidado), algo que los hombres sí tienden a considerar en determinadas circunstancias.

Por otra parte, es necesario cruzar la variable ética con los colectivos en relación para comprender mejor en qué medida la Universidad cuida o provee, y en qué medida los hombres y las mujeres cuidan o proveen, ya que es en las relaciones particulares en donde se pueden observar las orientaciones en juego. Lo que se observa, en consonancia con los apartados anteriores, es el escaso papel del alumnado tanto como objeto de cuidado como en relación con la provisión. La actitud hacia el alumnado, dentro de esa limitada presencia, sí ofrece algunos matices por género, de modo que se reafirma el estereotipo de los roles familiares: las mujeres “cuidan” un poco más al alumnado desde posiciones que a veces pueden ser de “amor de madre”, dicho con esta misma expresión, y con menos exigencia en la provisión, mientras que las autoridades – hombres se expresan respecto al alumnado desde planteamientos que tienen más que ver con la provisión (salida al mercado laboral, implantación de las nuevas titulaciones...). Estas dos citas, de un hombre y de una mujer, ejemplifican estas ideas:

Sí, bueno esto, con este tema de Bolonia, del espacio europeo, del catálogo de títulos de la facultad, pues aquí tenemos informática de gestión, la de sistemas, y en la ETSE está la superior. Parece que el, que el catálogo de títulos va hacer un sólo título de ingeniero en informática, entonces esto causa problemas. Esto es un problema, ¿eh? (...) Eh, algo de lo que apuntan, dicen “bueno, aunque sea el mismo título oficial, con la optatividad podemos ofrecer un título con un perfil docente aquí y un perfil docente allá”, pero tampoco lo veo del todo claro porque siiii, si al final la preinscripción es la misma porque es el mismo título, y el título que obtienen al final es el mismo, yo no sé la visualización que tendrán los estudiantes, para escoger uno u otro. Ahora esto está muy claro, porque esto son técnico, tres años, allí superior, cinco años, ahora está muy claro, y no hay competencia de alumnos, ¿vale? Y en cambio, en este tema, es decir, no sé qué sentido tiene, si es exactamente la misma aquí y allí, o aunque sea con optativas con perfiles diferentes, que cogen (?) autónoma se haga competencia por captar alumnos, o sea, todo esto son las perspectivas sobre la titulación,

(Reg. 17754. Entrevista 9aa: Coordinación de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

Claro, cuando me viene un alumno y me dice "lo que este señor me está explicando no tiene nada que ver con la materia, o este señor lo que quiere es que nos compremos un, una, un manual tremendo que no podemos digerir". El profesor "va, va, que no estamos en Harvard". Ahora tenemos una cuadrilla de jóvenes que están haciendo estos manuales pequeños, ¿sabes? De aquí de... muy majos, muy claros, muy económicos, económicos. Pero chica, claro que hay gente que tiene que vender según que libros, tío, y... vale 6 euros, hostia.

(Reg. 19677. Entrevista 5aa: Coordinación de Relaciones Laborales).

Sin embargo, en relación con el profesorado los roles de género pasan a invertirse: las decisiones de los hombres respecto al profesorado incorporan más cuidado que las decisiones de las mujeres, y ocurre lo contrario con la provisión. La primera cita es de una mujer, y la segunda de un hombre:

Sí, sí, no, mira, esto lo que pasa es que nosotros estamos muy apretados de créditos, y por tanto todo el mundo tiene que hacer lo máximo de dedicación docente, y por lo tanto, hombre, si que hay una pequeña variación entre uno y otro, pero no tenemos demasiado margen de maniobra, para entendernos.. Entonces si sobre, bueno, si alguno puede no estar en los 24 créditos pues son las personas que tienen reducción por ley o por cargo, ¿no? (...)

(Reg. 19378. Entrevista 4aa: Dirección del Departamento de Pedagogía Aplicada).

A ver. Yo creo que, claro, todo depende de cómo se plantee. Si el caso es, entonces, normalmente, lo que suele pasar, bueno, que ha pasado, es que o bien el tutor viene y me explica, o que los delegados vienen un día. Claro, entonces mi trabajo es en seguida hablar con el profesor. Decir "mira, me parece que se está planteando, o se está planteando esto, no lo ven adecuado, no saben demasiado lo que ... la asignatura quizás valdría la pena que volvieres..." Entonces, ir siguiendo, ir diciéndoles "¿qué tal, qué?"

(Reg. 18673. Entrevista 1aa: Coordinación de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

En este sentido, el cuidado respecto al profesorado se presenta a veces como algo instrumental, como forma de conseguir que se alcancen los objetivos propuestos, y en ese sentido es más utilizado por hombres que por mujeres. La variable Disposición respecto a la actividad, analizada anteriormente, mostraba que los hombres se sitúan en posición de "Paciente manipulador" en mayor medida que las mujeres (4,5% frente a 2,8%). Las características de dichas situaciones se pueden relacionar con el cuidado que las autoridades – hombres despliegan ante el profesorado, en sentido estratégico. Se trata de una conducta más bien femenina, que como veíamos resulta útil en un contexto bastante conflictivo y en el que la posición de poder es más bien frágil. Por

tanto la posición de los hombres tiende a evitar el conflicto y utilizar diferentes formas de persuasión.

Por último, las autoridades académicas se relacionan con otras autoridades académicas desde una perspectiva de provisión, más marcada que en relación con los otros colectivos. En este caso, tanto hombres como mujeres muestran una disposición masculina en el trato, centrada en la consecución de recursos o en el desarrollo de la actividad, más que en las necesidades de las autoridades. El cuidado aparece más en forma de cuidado recibido, no dado, en ocasiones en las que se hace referencia a influencias positivas, ayudas recibidas o gratitudes.

En resumen, la actividad de las autoridades académicas muestra sobre todo una orientación hacia la provisión, en la que el cuidado hacia los colectivos implicados aparece de modo residual y a menudo instrumental, como manera de agilizar los objetivos de provisión, o sobre todo, de minimizar los fuertes conflictos existentes. La combinación sexo – titulación muestra mayores elementos de cuidado en el extremo de titulaciones femeninas, y de provisión en el extremo de titulaciones masculinas, pero la presencia de mujeres en los cargos ofrece también perspectivas que tienden a exagerar el estereotipo masculino, y por tanto provisor, del ejercicio de los cargos, mientras que los hombres, y de manera más clara los hombres en titulaciones femeninas, utilizan el cuidado como un elemento estratégico en su manera de ejercer el poder.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

El ámbito de las autoridades académicas de la Universidad está fuertemente masculinizado, tanto en la UAB como en las Universidades españolas en general. Un análisis de las trayectorias de las personas entrevistadas muestra que, salvando las diferencias de edad y las circunstancias de cada titulación, han pasado por trayectorias académicas similares a la hora de acceder a una plaza de titular y desarrollar su actividad docente e investigadora en la Universidad. Un factor decisivo que separa las trayectorias de hombres y mujeres es el modo en que las circunstancias familiares se relacionan con su

carrera en el mundo académico. En el caso de las mujeres, la necesidad de compaginar ambos ámbitos juega en su contra, y se ven obligadas a desarrollar estrategias como la búsqueda de apoyos externos o la planificación de la maternidad en relación con sus carreras académicas y las de sus parejas. En el caso de los hombres, el apoyo familiar juega a su favor, ya que no suele ser un impedimento sino un apoyo para poder desarrollar su trayectoria universitaria.

Existen otras características de los cargos académicos que inciden en la masculinización de las autoridades. En este sentido, no es sólo la necesidad de compaginar la realidad familiar la que sirve como filtro de acceso a los puestos, sino que las propias exigencias de los cargos acaban configurando un ámbito esencialmente masculino. La tarea cotidiana de las autoridades se centra en ámbitos muy específicos (departamento, titulación, grupo de investigación...) básicamente relacionados con dos colectivos, el profesorado y con otras autoridades académicas, siendo la relación con el alumnado básicamente indirecta y general. La existencia de recursos limitados y la inestabilidad de los cargos – en cuanto a temporalidad y en cuanto a medios para ejercer la autoridad – supone la emergencia de numerosos conflictos en relación con esos colectivos. Así, la tarea de las autoridades deviene masculina en el sentido de centrarse en la provisión, en la lucha por la consecución de recursos o por el logro de los objetivos del ámbito particular al que pertenece cada autoridad académica. Se trata de un ámbito de disputas, y a la hora de posicionarse en ellas, las autoridades académicas despliegan diferentes estrategias que se relacionan de modo complejo con el sexo, con la titulación y con los diferentes estilos personales de ejercicio del cargo.

Una estrategia básica es la que utilizan las autoridades académicas al presentarse como carentes de ambición respecto al poder, sin diferencias por sexo o por titulación. Los cargos se describen como no buscados y con poco poder, cosa que se refuerza con un uso del lenguaje que tiende a despersonalizar la toma de decisiones y a diluir las responsabilidades en colectivos más amplios. Sin embargo, a pesar de que las autoridades se presentan como instrumentos de la ley y con poco poder al margen del cumplimiento de las normas, el análisis de su ego en el discurso y de su disposición con respecto a la actividad muestra que al margen del

sometimiento a las leyes, las autoridades ejercen el poder de una forma activa, a través de la toma de decisiones y de la pugna por la consecución de sus objetivos.

Pero al margen de la tendencia a no evidenciar el poder, hombres y mujeres tienden a posicionarse en este ámbito de maneras diferentes: las mujeres muestran a menudo comportamientos más masculinos que los hombres, en el sentido de asumir un papel activo en la lucha por los recursos existentes y por sus propios objetivos. Los hombres, por el contrario, utilizan recursos femeninos sobre todo en relación con el profesorado, siendo más proclives a la incorporación de elementos de cuidado, aunque sea con una finalidad instrumental. Dichas tendencias tienen ligeros matices por titulación, observándose los comportamientos más femeninos en Maestro/a de Educación Infantil y los más masculinos en Ingeniería Informática, pero con una serie de matices en las titulaciones intermedias. De hecho, las diferencias por titulación respecto al modo en que las autoridades ejercen sus cargos, son en general bastante difusas, y sólo cobran sentido cuando se combinan con el sexo y para algunas variables específicas.

El análisis de las variables de subjetividad y relaciones desmiente la idea de un ejercicio del poder femenino, diferente del tradicional masculino: las mujeres pueden ejercer su cargo desde una exageración del estereotipo masculino, mientras que los hombres pueden incorporar estrategias femeninas como manera de evitar fricciones y consolidar un poder que resulta precario.

Además, el género aparece en los discursos de las personas entrevistadas como un elemento más que puede jugar a favor o en contra en medio de los conflictos existentes. En el caso de las mujeres, describen situaciones en las que consideran que sus decisiones son cuestionadas no por su contenido, sino por el hecho de ser mujeres. En ese sentido, el hecho de ser mujeres se puede utilizar para aportar cierta legitimidad. También en el caso de los hombres existe un esfuerzo por contrarrestar ese factor en el discurso, con la voluntad por no parecer sexistas desde lo personal. Ello explicaría el clima de “examen” que rodea al tema de género.

Por último, el ámbito de las autoridades académicas emerge como masculino al evidenciarse la escasa consideración que se dedica al impacto de la Universidad en las personas. El objetivo principal de las autoridades

académicas pasa por la producción de conocimiento, con una ceguera considerable respecto a algunos efectos de su actividad: uno de ellos es la propia reproducción de los estereotipos de género que refleja la masculinización del profesorado y de los cargos más altos de la Universidad (incluyendo el modo en que el ámbito familiar favorece/dificulta las trayectorias de hombres y mujeres); otro tipo de ceguera es la parcialidad de los objetivos perseguidos, más centrados en pequeñas parcelas de poder relacionadas con el ámbito más inmediato que con la institución en su conjunto, por no hablar del modo difuso en que la socialización del alumnado aparece en los discursos.

Recomendaciones

Debido a las características particulares del colectivo de Autoridades Académicas, resulta complejo realizar recomendaciones, ya que la masculinización constatada en el colectivo responde a diferentes factores y dinámicas complejas. Por ello, más que recetas prácticas se incluyen algunas cuestiones que deberían ponerse sobre la mesa, interrogantes que creemos que hay que abrir como parte del desempeño de los cargos académicos.

- Dado que el acceso a los puestos de poder de la Universidad está claramente condicionado por el modo en que se compaginan los ámbitos familiar y académico, resulta imprescindible considerar el peso de esta tensión en la dedicación de todo profesional de la Universidad. La falta de servicios que permitan compaginar la dedicación a ambas esferas, así como los horarios u otras demandas del puesto de trabajo, son factores que juegan a favor de la masculinización de la institución, especialmente de las autoridades académicas, por lo que la planificación de estas cuestiones sería imprescindible.
- La escasa consideración de las necesidades del alumnado en el ejercicio de los cargos junto con la hipertrofia de luchas por parcelas de poder (bien sea por conseguir recursos o ámbitos de influencia) evidencian la tendencia provisora de las autoridades académicas, por encima del cuidado; además, se trata de una actitud provisora centrada en las propias autoridades y el profesorado, más que en el alumnado. Por ello es preciso plantear algunas cuestiones que introduzcan la perspectiva global de servicio público de la Universidad: ¿En qué

medida se atiende el desarrollo del alumnado, no sólo considerando su formación profesional sino también los aspectos morales de su formación? ¿En qué medida la Universidad responde a las necesidades de la sociedad con la formación que está ofreciendo al alumnado? La respuesta a estas preguntas, actualmente, queda muy difusa en el quehacer de las autoridades académicas, que se encuentran centradas en conflictos y dinámicas que dificultan el planteamiento de una política común hacia el alumnado. Las necesidades de éste último colectivo quedan muy por debajo de los intereses de departamentos, grupos de investigación u otras instancias de poder. Por ello, toda medida tendente a visibilizar las necesidades globales de formación del alumnado sería una forma de contrarrestar esta tendencia. En este sentido, merece la pena mencionar que el refuerzo de la Coordinación de Titulación permitiría una mayor presencia de estas cuestiones en el desempeño cotidiano de los cargos académicos. Tal refuerzo pasaría también por la ampliación de los recursos para ejercer dicho cargo, que a pesar de su mayor contacto con la realidad del alumnado, se encuentra bastante disminuido ante la falta de medios para hacer efectivas sus competencias.

- Por último, el clima de incomodidad alrededor del tema de género desde los aspectos personales más que estructurales sugiere la necesidad de ampliar la formación respecto a género. Una mayor comprensión de los aspectos relevantes para la Universidad, más allá de temas como las cuotas o el lenguaje no sexista, permitiría a la institución abordar estas cuestiones con mayor efectividad.

DEL LUGAR DEL CUIDADO Y LA PROVISIÓN EN LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO

A continuación se analizará la importancia de las competencias orientadas al cuidado y a la provisión entre el alumnado y el profesorado de las titulaciones estudiadas. Para ello se tomarán las entrevistas personales realizadas al profesorado y al alumnado, y los resultados de las encuestas realizadas al alumnado y de los dos grupos de discusión integrado el primero por chicas de último curso de las carreras de Pedagogía y Maestro Especialidad en Educación Infantil (en adelante, carreras de educación) y el segundo por alumnos de Ingeniería Informática y Ingeniería Técnica de Sistemas¹⁸ (en adelante, ingenierías).

Se abordarán los siguientes aspectos:

- El perfil de las titulaciones considerando especialmente las habilidades relativas a la relación entre personas (interpersonales) y aquellas relacionadas con el desarrollo de instrumentos necesarios para el ejercicio de la profesión (instrumentales). Veremos si, según las titulaciones, se promueven más unas habilidades que otras. Si esto fuera así, podríamos pensar que el individuo formado bajo tales criterios podría hiper desarrollar una de las facetas a la vez que se podría ver atrofiada la otra.
- El modo en que el alumnado clasifica las habilidades en cuanto a su potencial para atender a las personas y a su bienestar, o para resolver problemas y alcanzar objetivos. Entendemos, no obstante, que para ambos tipos de actividades es necesario tener habilidades de las dos esferas, ya que no se puede cuidar *bien* si se carece de habilidades instrumentales, conocimientos técnicos y científicos, metodologías, y

¹⁸ La representación de la Ingeniería Técnica Informática de Sistemas viene dada por uno de los integrantes, que acabó el año anterior esta ingeniería, y que el presente año pasó a estudiar Ingeniería Informática.

destrezas en el uso del lenguaje, y no se puede proveer *bien* sin tener en cuenta que en el proceso productivo, probablemente debamos de relacionarnos con personas, y que además, la resolución de los problemas implica también el bienestar de las personas.

- Las deformaciones profesionales relacionadas con el género que pueden desarrollarse durante el estudio de las carreras, explicadas por el subdesarrollo o hiper desarrollo de ciertas competencias en el alumnado.
- La valoración de la carrera en sentido general por parte de la comunidad de estudiantes y profesorado.

El perfil de las titulaciones desde las capacidades interpersonales y las instrumentales

Una inspiración determinante en la formación del alumnado en la institución de educación superior es la definición del perfil del alumnado y las habilidades que se toman como requisito y se transmiten en cada titulación.

La reforma académica que comporta la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pone en primer plano no tanto los contenidos que se transmiten sino las competencias que adquiere el alumnado en su paso por la universidad. El texto que en gran parte plasma este giro es el informe *Tuning Educational Structures in Europe* (2003)¹⁹. En el siguiente apartado se realiza un análisis del mismo, en lo que se refiere a los criterios de clasificación de habilidades interpersonales e instrumentales según la importancia que se les atribuye y el nivel en que se adquieren.

Finalmente veremos cómo el alumnado y profesorado de las titulaciones seleccionadas para la realización de la investigación que se presenta en estas páginas señalan diferentes habilidades a promover según la titulación a la que pertenezcan.

El proyecto Tuning

¹⁹ El análisis del informe *Tuning* se trató en el informe "Introducción de la perspectiva de género en la docencia. Diagnóstico de la situación en la UAB". Observatorio para la Igualdad. 2007.

El *Tuning* no pretende centrarse en los sistemas educativos y temarios de partida, sino en las estructuras y los resultados del aprendizaje como son las habilidades o competencias que se adquieren al cursar una titulación²⁰. Uno de sus objetivos más importantes es acordar entre un conjunto de universidades europeas²¹ un consenso respecto cuáles han de ser los resultados del aprendizaje en las diferentes titulaciones. Se definen competencias, habilidades y destrezas que según el texto no deben tener carácter normativo sino de referencia.²² El método de trabajo del *Tuning* ha consistido en realizar una encuesta dirigida al profesorado, el alumnado, las personas empleadoras y las personas tituladas, para disponer de la opinión de los agentes implicados en el proceso de formación profesional universitaria sobre cuáles han de ser las competencias genéricas de las titulaciones –aquellas de tipo transversal para todas las carreras-.

Nos interesa esta cuestión para saber si hay diferencia en el modo en que se tratan habilidades interpersonales e instrumentales, dado que entendemos que las diferencias en el peso relativo de las unas y las otras puede ser un indicador del grado en que el proceso de convergencia europeo en educación superior propicia sesgos en la formación del alumnado, sea en el sentido de feminizarlo –según que predominen las habilidades interpersonales-, o masculinizarlo –que según sean las habilidades instrumentales las que prevalezcan-. En esta encuesta no se ha tenido en cuenta que la división sexual del trabajo jerarquiza a la vez que escinde dos aspectos complementarios de la vida social: las cuestiones relativas a la relación con el otro, y las relativas a la relación con los instrumentos. La infravaloración de las

²⁰ Por resultados del aprendizaje se entiende un conjunto de competencias que incluyen conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el o la estudiante domine, comprenda y demuestre después de finalizar cada proceso de aprendizaje. Las competencias se dividen en genéricas (las transversales a cualquier ámbito de estudio) y las específicas (vinculadas a cada disciplina).

²¹ Las instituciones de educación superior participantes cubren toda la Unión Europea y los países integrantes de la Asociación Europea de Libre Comercio (EFTA).

²² Otra fuerza impulsora es la búsqueda de una mayor calidad del sistema educativo en Europa. El *Tuning* busca crear un área de educación superior en Europa en el trasfondo de un área económica, en la necesidad de "compatibilidad, comparabilidad y competitividad", en una coyuntura de creciente movilidad de la comunidad educativa, cosa que según el informe requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos.

competencias referidas a la relación con el otro, se ha manifestado tanto en el método del estudio como en los resultados de la encuesta del *Tuning*²³.

En cuanto al método, se observa que habiéndose dividido las habilidades que se listan en la encuesta en instrumentales, interpersonales y sistémicas²⁴, existe interés preeminente en su enunciado por la definición de las instrumentales, que quedan más extensamente conceptualizadas:

“Competencias instrumentales: competencias que tienen una función instrumental. Entre ellas se incluyen:

- *Habilidades cognoscitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.*
- *Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.*
- *Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información.*
- *Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.*

Competencias interpersonales: capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.

Competencias sistémicas: son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.”²⁵

Para determinar las competencias que se incluirían en el cuestionario, se hizo un primer sondeo abierto partiendo de 85 competencias, que fueron posteriormente reagrupadas: las competencias instrumentales pasaron de 38 a 46 y las interpersonales pasaron de 41 a 32. Se evidencia pues que las habilidades interpersonales pierden peso absoluto y relativo en la reagrupación posterior. Se justifica la reducción de estas habilidades con el siguiente argumento:

²³ www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

²⁴ En el análisis que proponemos, nos centraremos especialmente en las habilidades instrumentales -territorio tradicional de la masculinidad- y las interpersonales -territorio tradicional de la feminidad-.

²⁵ Tuning Educational Structures in Europe. 2003

Fue interesante que las competencias interpersonales representaran el porcentaje mayor en términos del número de diferentes competencias (41%). Sin embargo, como éstas parecían excesivamente variadas y no estaban bien precisadas, cuando se analizaron por su frecuencia el porcentaje bajó a un 22 %. Parece que las competencias instrumentales estuvieron bien delimitadas y coinciden a través de muchos enfoques diferentes; por ejemplo, las competencias tecnológicas (entendidas como el uso de un ordenador personal) o competencias lingüísticas (comunicación oral y escrita).

Por otra parte, las competencias interpersonales están muy dispersas. Se refieren a los aspectos personales (concepto de sí mismo, confianza en sí mismo, autocontrol, etc.) o aspectos interpersonales tan variados como personalidad afirmativa, comunicación interpersonal, compromiso social, estilo de comunicación cara a cara, etc.

Podríamos pensar que, quizás inconscientemente, no existe una sistematización similar entre habilidades instrumentales y interpersonales porque están menos valoradas socialmente las segundas y/o porque no son objeto de formación sistemática.

A continuación, se presenta la valoración de las competencias en función del grado de importancia que se les atribuyó. La valoración se hizo competencia por competencia, no obstante, en la tabla se muestra la reagrupación en interpersonales, instrumentales y sistémicas²⁶.

TABLA 12: LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS MÁS Y MENOS IMPORTANTES Y LAS MÁS O MENOS REALIZADAS SEGÚN SU TIPO

| | Graduados/das y empleadores/as | | Académicos/as | | Graduados/as | |
|-----------------|--------------------------------|-------------------|-----------------|-------------------|----------------|------------------|
| | Más importancia | Menos importancia | Más importancia | Menos importancia | Más realizadas | Menos realizadas |
| Interpersonales | 11,1 | 28,6 | 0,0 | 42,9 | 0,0 | 66,7 |
| Instrumentales | 33,3 | 14,3 | 40,0 | 42,9 | 44,4 | 16,7 |
| Sistémicas | 55,6 | 57,1 | 60,0 | 14,3 | 55,6 | 16,7 |

Fuente: elaboración propia a partir del informe *Tuning Educational Structures in Europe (2003)*.

En la clasificación de las competencias genéricas²⁷ las menos valoradas fueron las interpersonales, puede que en parte por la falta de una definición cuidadosa, y reflejo de una sociedad que no las valora en la misma medida que las instrumentales. Destaca también que en el ámbito académico no se les

²⁶ Se utiliza el criterio de clasificación utilizado por el propio informe *Tuning Educational Structures in Europe 2003*.

²⁷ "Las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc., que son comunes a todos o a la mayoría de las titulaciones". *Tuning Educational Structures in Europe 2003*.

otorgara ninguna importancia y coherentemente con esta apreciación son notablemente las que menos participaron de los resultados del aprendizaje, según la opinión de los graduados.

Si bien los resultados del informe no son directamente vinculantes para las universidades europeas, nos dan elementos para considerar la necesidad de introducir otros criterios para establecer qué competencias han de promover las titulaciones, criterios que ayuden a paliar la infravaloración de las habilidades interpersonales en esa definición.

Habilidades interpersonales e instrumentales en las titulaciones de ingeniera y educación

Con el fin de deducir el perfil de las titulaciones, a continuación se presenta la opinión del profesorado y el alumnado entrevistado sobre las habilidades que debían promoverse en la propia titulación. La clasificación general de habilidades se deriva de los criterios del informe Tuning. La subclasificación creada por nuestro grupo de investigación es la siguiente: Interpersonal-ética: Habilidades interpersonales fundamentadas directamente en la ética: Compromiso, Respetar, Responsabilidad; Interpersonal-general: Resto de habilidades interpersonales: Tolerancia, Comprensión de los demás, Flexibilidad, Paciencia con los demás, Capacidad para las relaciones interpersonales, Trabajo en equipo, Atención y dedicación a los demás, Capacidad de Persuasión, Crítica; Interpersonal general/instrumental lingüística: Habilidades que participan por igual de la dimensión interpersonal e instrumental: Comunicación; Instrumental técnico-científica: Habilidades instrumentales que tienen como objetivo el uso de maquinaria y tecnología, destrezas de computación: Análisis, Aptitud numérica y cálculo, Conocimiento técnico y científico, Visión espacial; Instrumental-lingüística: Habilidades instrumentales que tienen como objetivo la comunicación oral y escrita: Capacidad de lectura, Comprensión verbal; Instrumental-metodológica: Habilidades instrumentales que tienen como objetivo el método para manipular el ambiente, ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas: Organización, Planificación, Sentido del método, Síntesis; Sistémicas: Habilidades sistémicas que se basan destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad.: Abstracción, Atención, Capacidad de trabajo, Concentración, Creatividad, Crítica, Imaginación, Innovación, Inquietud interdisciplinaria, Intuición, Memoria, Observación, Percepción, Razonamiento, Razonamiento lógico, Reflexión, Trabajo sistemático. Dada la orientación de esta

investigación, prestaremos atención preferente a las habilidades interpersonales e instrumentales, con las respectivas subdivisiones descritas.

TABLA 13: EL PERFIL DE LA TITULACIÓN RESPECTO A LA INSTRUMENTALIDAD E INTERPERSONALIDAD. OPINIÓN DEL ALUMANDO DE PRIMER Y ÚLTIMO CURSO, Y DEL PROFESORADO

| | Alumna- do 1º | Alumna- do último | Profeso- rado | Alumna- do 1º | Alumna- do último | Profeso- rado |
|--|------------------|-------------------------|------------------|------------------|-------------------------|------------------|
| | MEEI | | | Pdg | | |
| Interpersonal-ética | 14,3 | 25,0 | 5,9 | 0 | 0 | 0 |
| Interpersonal-general | 71,4 | 75,0 | 52,9 | 85,7 | 66,7 | 39,0 |
| Instrumental- lingüística/Interpersonal | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 |
| Instrumental-lingüística | 14,3 | 0 | 5,9 | 0 | 0 | 7,3 |
| Instrumental- metodológica | 0 | 0 | 23,5 | 14,3 | 0 | 51,2 |
| Instrumental técnico- científica | 0 | 0 | 11,8 | 0 | 0 | 2,4 |
| | RRLl | | | Dcho | | |
| Interpersonal-ética | 0 | 0 | 6,3 | 55,6 | 0 | 7,7 |
| Interpersonal-general | 50,0 | 83,3 | 12,5 | 11,1 | 33,3 | 38,5 |
| Instrumental- lingüística/Interpersonal | 33,3 | 16,7 | 12,5 | 0 | 16,7 | 15,4 |
| Instrumental-lingüística | 16,7 | 0 | 18,8 | 33,3 | 16,7 | 7,7 |
| Instrumental- metodológica | 0 | 0 | 18,8 | 0 | 16,7 | 15,4 |
| Instrumental técnico- científica | 0 | 0 | 31,3 | 0 | 16,7 | 15,4 |
| | ITIS | | | II | | |
| Interpersonal-ética | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Interpersonal-general | 16,7 | 33,3 | 17,4 | 25,0 | 0 | 14,3 |
| Instrumental- lingüística/Interpersonal | 16,7 | 0 | 4,3 | 12,5 | 0 | 0 |
| Instrumental-lingüística | 0 | 0 | 17,4 | 0 | 0 | 0 |
| Instrumental- metodológica | 33,3 | 0 | 34,8 | 12,5 | 0 | 50,0 |
| Instrumental técnico- científica | 33,3 | 33,3 | 26,1 | 50,0 | 100,0 | 35,7 |

La tabla anterior nos muestra una diversidad de situaciones respecto a las habilidades que se deben promover en las diversas titulaciones, según el profesorado y el alumnado. En una lectura general, lo más destacado es que la proporción de habilidades instrumentales e interpersonales en las carreras de educación, se invierten respecto de las carreras de ingeniería, cuestión que corroboraría afirmaciones del tipo:

[hablando de qué habilidades fomenta la carrera] pues bueno, ya te digo, habilidades sociales o cosas de esas, no es que las fomente (ja) especialmente.

(Reg. 4560. Entrevista 22p: profesor de primer curso de Ingeniería Informática).

En el fragmento, se observa una cierta distancia respecto a las habilidades “sociales” que se toman como algo ajeno al acompañar el concepto con “cosas de esas”, pareciendo que más bien refiere a algo abstracto y desconocido, o incluso algo sobre lo que se mantiene una actitud distanciada, lo que nos llevaría a suponer que no se toma como objeto de preocupación.

Pero no podemos afirmar que las ingenierías estén exentas de atención a la dimensión interpersonal, pues aparece mencionada en las entrevistas. Lo que sí que parece cierto es que esa dimensión se nombra en menos ocasiones que en carreras de educación. Aún así, el tipo de discurso alrededor de la promoción de las habilidades interpersonales no parece distanciarse tanto, como vemos en los fragmentos siguientes.

Ingenierías

Yo creo que las habilidades que se deberían de tener puede que fuese un poco a nivel psicológico, de saber llevar a la gente, de saber que la gente está contenta con lo que hacemos, motivarlos a que lo hagan, animarlos también, porqué tener un jefe que solo te dice “tenéis que hacer esto, esto, esto y es muy difícil, muy no sé qué”, y se debe tener éste entusiasmo a la hora de trabajar, saber transmitir este entusiasmo a los demás y saberlo potenciar y ver cuáles son las habilidades, y tener vista para saber cuáles son las habilidades de cada uno y sacarles el máximo provecho en beneficio de todo el grupo. Yo creo que éstas serían habilidades necesarias.

(Reg. 2133. Entrevista 21p: profesora de primer curso de Ingeniería Informática).

En función de lo que he dicho, yo creo que lo que debe tener es sobretodo habilidad de don de gentes, una persona que, un mal jefe, siempre da una presión en el ámbito de trabajo. No tienes que ser un amigo, no, porque tú vienes a trabajar y decirle a un tío lo que tiene que hacer, pero sí que tiene que haber un compañerismo. Y una persona que hace informática superior tiene que tener una visión más grande de lógica, que a lo mejor de artística. Es una carrera que importan

Educación

[Hablando de la promoción de las relaciones sociales en magisterio] Hombre magisterio (mj) bastante, bastante. Relaciones sociales sí porqué implica poderte relacionar con los niños, con los padres, con la escuela, asociaciones de AMPA, y quizás hay otras carreras, como informática, por ponerte el otro extremo, el otro extremo sería relacionarte con un ordenador, o con las personas que hay en otra empresa, no? Pero quiero decir te limita más no? No es una relación tan personal como si estás estudiando geriatría, también serán unas relaciones humanas y sociales mucho más amplias, que no si estudias economía, pienso yo, no es nada peor ni mejor pero...

(Reg. 16065. Entrevista 3a: alumna de último curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

[Hablando de las habilidades que deben promoverse en la carrera] Habilidades que ahora mismo entre nosotros estamos llamando competencias, no sé, que en el fondo se está debatiendo mucho el tema de que la educadores sea alguien que trabaja en equipo, que la educadora sea alguien que se entiende con la guardería, dentro de una red comunitaria que entronca con la familia y con otros servicios, que la educadora sea una buena comunicadora con las familias, que la

mucho las matemáticas, importa mucho como ves un problema. O sea, alguien ve un CD y se piensan que está ahí, y de un informático tiene que ver que el problema está más abajo y como transmitirlo a su gente pa que lo haga, yo creo que tiene que ser así.

(Reg. 7457. Entrevista 21a: alumno de primer curso de Ingeniería Informática).

educadora pueda comprender a los niños como sujetos del propio derecho, no como objetos al que hay que aplicarles una serie de cosas, que tenga conocimientos en este sentido para poder hacer esto de psicología, de psicopedagogía, de sociología, eem, que la educadora tenga un conocimiento cultural amplio para poderse comunicar y para utilizar servicios que le aporta su comunidad más cercana, que tenga la habilidad de autoformar-se y venga sin que todo esto son temas que se están planteando, que conozca las políticas de la infancia, umm

(Reg. 3975. Entrevista 1p: profesora de primer curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

Ingenierías

Yo creo que las habilidades que se deberían de tener puede que fuese un poco a nivel psicológico, de saber llevar a la gente, de saber que la gente está contenta con lo que hacemos, motivarlos a que lo hagan, animarlos también, porqué tener un jefe que solo te dice "tenéis que hacer esto, esto, esto y es muy difícil, muy no sé qué", y se debe tener éste entusiasmo a la hora de trabajar, saber transmitir este entusiasmo a los demás y saberlo potenciar y ver cuáles son las habilidades, y tener vista para saber cuáles son las habilidades de cada uno y sacarles el máximo provecho en beneficio de todo el grupo. Yo creo que éstas serían habilidades necesarias.

(Reg. 2133. Entrevista 21p: profesora de primer curso de Ingeniería Informática).

En función de lo que he dicho, yo creo que lo que debe tener es sobretodo habilidad de don de gentes, una persona que, un mal jefe, siempre da una presión en el ámbito de trabajo. No tienes que ser un amigo, no, porque tú vienes a trabajar y decirle a un tío lo que tiene que hacer, pero sí que tiene que haber un compañerismo. Y una persona que hace informática superior tiene que tener una visión más grande de lógica, que a lo mejor de artística. Es una carrera que importan mucho las matemáticas, importa mucho como ves un problema. O sea, alguien ve un CD y se piensan que está ahí, y de un informático tiene que ver que el problema está más abajo y como transmitirlo a su gente pa que lo haga, yo creo que tiene que ser así.

(Reg. 7457. Entrevista 21a: alumno de primer curso de Ingeniería Informática).

Educación

[Hablando de la promoción de las relaciones sociales en magisterio] Hombre magisterio (mj) bastante, bastante. Relaciones sociales sí porqué implica poderte relacionar con los niños, con los padres, con la escuela, asociaciones de AMPA, y quizás hay otras carreras, como informática, por ponerte el otro extremo, el otro extremo sería relacionarte con un ordenador, o con las personas que hay en otra empresa, no? Pero quiero decir te limita más no? No es una relación tan personal como si estás estudiando geriatría, también serán unas relaciones humanas y sociales mucho más amplias, que no si estudias economía, pienso yo, no es nada peor ni mejor pero...

(Reg. 16065. Entrevista 3a: alumna de último curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

[Hablando de las habilidades que deben promoverse en la carrera] Habilidades que ahora mismo entre nosotros estamos llamando competencias, no sé, que en el fondo se está debatiendo mucho el tema de que la educadores sea alguien que trabaja en equipo, que la educadora sea alguien que se entiende con la guardería, dentro de una red comunitaria que entronca con la familia y con otros servicios, que la educadora sea una buena comunicadora con las familias, que la educadora pueda comprender a los niños como sujetos del propio derecho, no como objetos al que hay que aplicarles una serie de cosas, que tenga conocimientos en este sentido para poder hacer esto de psicología, de psicopedagogía, de sociología, eem, que la educadora tenga un conocimiento cultural amplio para poderse comunicar y para utilizar servicios que le aporta su comunidad más cercana, que tenga la habilidad de autoformar-sem y venga sí que todo esto son temas que se están planteando, que conozca las políticas de la infancia, umm

(Reg. 3975. Entrevista 1p: profesora de primer curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

La contraposición entre el alumno de ingeniería y la alumna de educación nos muestra que en el primer caso se reconoce la necesidad de tener habilidades relativas a la interrelación pero orientadas a la consecución de objetivos, a la vez que se da importancia a los conocimientos substantivos o instrumentales. En el segundo caso, también se da importancia a las relaciones, la diferencia es que aquí se hace como aspecto diferencial de su profesión respecto de otras, como ingeniería o economía, de donde se muestra una visión estereotipada de estas dos últimas profesiones.

Nuevamente, en la contraposición entre una profesora de informática y una de magisterio, la primera evidencia la importancia de las personas en el ejercicio de la profesión, tanto en lo que se refiere al impacto que pueda tener sobre las personas el ejercicio de la misma, como respecto del trabajo en grupo. En el segundo caso, la profesora de magisterio, hace mención de la atención a las personas y de la necesidad de conocimientos substantivos para hacerlo bien.

Lo interpersonal se toma como algo importante que puede revertir en el bienestar de las personas o en el trabajo que realizan las mismas, pero la cuestión contrasta con la situación de Pedagogía, en la que existen varias opiniones contrarias a que sea la universidad quien las desarrolle en el alumnado, ya sea porque hay que trabajarlas fuera de la universidad, porque sean habilidades innatas, o que tengan relación con la vocación. Más allá, no aparece en ninguna carrera la reivindicación a favor de una enseñanza sistemática de las habilidades interpersonales.

[Hablando de hasta que punto se siente identificada con la carrera] Mm pienso que para hacer pedagogía debes tener unas mínimas aptitudes, ¿no?. Quiero decir, si ya te cuesta mucho hablar o escuchar, y no te gusta trabajar con niños o con personas que tienen problemas, o cualquier ámbito que puedas estar trabajando, no puedes ejercer esta carrera, quiero decir, un poco de influencia debes tener en tu manera de ser, pero todo y esto también te forma. ¿no?

(Reg. 16828. Entrevista 6a: alumna de primer curso de Pedagogía).

En el fragmento se confunden las aptitudes con los gustos, o dicho de otra manera las habilidades con la vocación. Además se da por supuesto que las

habilidades como hablar o saber escuchar deben venir de base, o son difícilmente objeto de aprendizaje.

Extrovertido. Y sobre todo saber colaborar en grupo, o sea, trabajo en grupo principalmente, porque un pedagogo nunca puede trabajar solo, debe estar con psicólogos, con maestros, gente de todo, por lo tanto, pienso que has de nacer con la actitud de saber trabajar en grupo, porque sino ya puedes cambiar de faena, porque es que solo no irás a ningún lado. Y creo que esto no se aprende ni te lo enseñan, lo tienes que adquirir tú personalmente, y ya tenerlo desde una base, quiero decir, tú tienes que ser abierto desde el nacimiento como si dijéramos, has de ser así de carácter, no puedes convertirte en una persona abierta, por mucha práctica y teoría que hagamos en las clases.

(Reg. 11191. Entrevista 5a: alumna de primer curso de Pedagogía).

Para la alumna, trabajar en equipo es una habilidad innata, y se pone sobre la mesa que ciertas habilidades interpersonales no pueden ser objeto de formación. El siguiente fragmento es otro ejemplo de la importancia de la vocación en su ámbito.

(hablando de qué puede ofrecer en un trabajo) Eee, mi vocación, o sea, supongo que seré una buena pedagoga porque es mi vocación y porque mis hábitos ya son así, entonces yo puedo, yo creo que iré más allá de lo que te decía, de lo que propiamente me pidan de implicación, yo me implicaré mucho más de lo que sería la básica, vaya.

(Reg. 11269. Entrevista 5a: alumna de primer curso de Pedagogía).

El siguiente fragmento pone de relieve que las habilidades sociales (que para ella son las que se relacionan con la vocación) hay que trabajarlas fuera de la universidad.

E1: En Pedagogía te dicen mucho que has de tener un método y una base teórica cuando haces planificaciones, observaciones o diagnósticos, pero también te marcan mucho que hay una parte de habilidades sociales que te las debes cultivar un poco tú, y que va muy relacionado con la vocación, ¿no? de estar por las personas.

(Reg. 4:33. Grupo de discusión titulaciones de educación).

Si bien la relación de las ingenierías con las habilidades instrumentales es sólida a lo largo de todas las entrevistas, la relación de las carreras de educación con la dimensión instrumental es algo más contradictoria. Lo primero que habría que mencionar es que cuando aparecen las habilidades instrumentales en los discursos de las carreras de educación, suelen ser o bien lingüísticas o bien metodológicas, no habiendo casi referencias a las científico-técnicas.

Incluso en las entrevistas al pie de las facultades²⁸ se observó que para algunas personas de Pedagogía, una relación adversa al conocimiento científico. En el primer fragmento, no se considera que la ciencia tenga cabida en la educación, resultando harto paradójico que se considere en este caso que para educar no se necesite de un conocimiento técnico-científico o metodológico. En el mismo fragmento, además, se contrapone ciencia a arte o filosofía. Más allá, en el segundo fragmento, se opone la ciencia al concepto de humano, disgregándose en un universo conceptual sin argumentación estos dos términos.

(hablando sobre la carrera) Se contempla de una manera que le dan mucha importancia a las tecnologías, mucha importancia al trabajo, cuando lo que realmente estamos estudiando es educación, que no es una ciencia, desde mi punto de vista, sino que es un arte o una filosofía, por parte de la gente que la estudia, o así debería de ser, ¿vale?.

(Registro EF98- Entrevista EF7: Alumna de primer curso de Pedagogía).

Yo creo que pedagogía es demasiado científica, quizá, y demasiado enfocado a investigaciones, análisis, y cosas así, y no es quizás tan humano como magisterio.

(Registro EF80- Entrevista EF5: Alumno de primer curso de Pedagogía).

Nos gustaría hacer alguna consideración sobre la referencia a lo humano, por entender que la contraposición entre la producción de conocimiento y *lo humano* es de gran relevancia. La hallamos no sólo en las entrevistas sino que está bastante extendida. Son varias las interpretaciones posibles. Por una parte, ofrece una imagen de la ciencia como actividad ajena a las necesidades humanas, regida por criterios propios, no conectados con las necesidades sociales. Por la otra, entendemos que implícitamente lo humano se refiere al campo de la ética o de los sentimientos. Seguramente esta contraposición ayude a entender el rechazo de la mayoría de mujeres a las denominadas carreras técnicas, y como contraparte, el rechazo de los hombres a las carreras humanas, donde la adquisición de conocimientos substantivos, supuestamente tendría una importancia secundaria. Adicionalmente, parece establecerse una contraposición entre lo intelectual y lo emocional, replicaría que los estereotipos de género asocian a la feminidad la emotividad y a la masculinidad la intelectualidad.

²⁸ Las entrevistas al pie de las facultades se realizaron para las carreras de educación y informática con el objetivo de complementar los resultados de la encuesta a alumnado.

Aún así, hemos encontrado para Pedagogía alguna opinión crítica con esa posición. En el fragmento que se presenta a continuación se reivindica y subraya el papel de la ciencia en las tareas de atención a los niños. Qué existan discursos en los dos sentidos puede indicar la existencia de concepciones encontradas sobre las características que debería tener esta titulación. En el apartado sobre la desvalorización de los ámbitos femeninos se tratará como se relaciona esta cuestión con el valor social de la carrera.

P: ¿Y qué tipo de sacrificios o renunciaciones te exigen tus estudios, o más bien consideras que se trata de una carrera que no comporta ningún sacrificio cuando se la compara con otras?

R: A ver, supongo que no es lo mismo pedagogía que química, está claro, ¿no?, (ja) pero así como la gente que se piensa "ah pedagogía debe ser fácil, para estar con los niños" pues a ver, sí y no, es una licenciatura basada muy en la ciencia aunque no lo parezca, por eso se llama Facultad de Ciencias de la Educación y entonces la licenciatura de pedagogía está muy enfocada en el ámbito de las ciencias, de las bases metodológicas, todo este campo y lo considero, pues bueno, ni mejor ni peor, sino que es así y es lo que hay, quiero decir que, no sé qué decirte.

(Reg. 15666-7. Entrevista 7a: alumna de último curso de Pedagogía).

Es de interés, respecto de estas cuestiones, recordar los resultados que se obtuvieron en el cuestionario en línea que se realizó previo al congreso "Sesgo de Género y Desigualdades en la Evaluación Académica"²⁹: no se llegó a ningún consenso sobre el modelo de ciencia al que se aspiraba. La muestra se dividió a partes prácticamente iguales entre los distintos modelos. Las mujeres, sin embargo, apostaron más frecuentemente por el modelo *Ágora*, defensor del compromiso social mientras los hombres lo hicieron por el modelo *Olimpo*, defensor de la neutralidad de la ciencia. También se constataron distintas concepciones de la ciencia en función del ámbito de conocimiento al que se pertenece: En las Ciencias Experimentales el modelo mayoritario fue el *Olimpo*, mientras que en las Ciencias Sociales predominaba el *Ágora*. La concepción de la ciencia pareció estar estrechamente relacionada con la actitud ante la ausencia de las mujeres en esta actividad. Cuanto más cercano se está al modelo *Olimpo*, más aceptable parece esa ausencia, y más inaceptable cuanto más cercano se está al modelo *Ágora*.

Los ejes conceptuales del modelo de los diferentes modelos de la ciencia son:

²⁹ I Congreso Internacional. Sesgo de género y desigualdades en la evaluación académica. 12, 13 y 14 de diciembre de 2007. Observatorio para la Igualdad de la Universidad Autónoma de Barcelona,

*Un primer eje conceptual alrededor del cual se diseñan distintas concepciones de la ciencia es el eje **neutralidad-compromiso**. Concebir la ciencia como una actividad neutral implica la defensa de una actitud activa consistente en no tomar partido por ningún objetivo social, político o económico. Al mismo tiempo, una ciencia neutral es también una ciencia que no persigue producir en el entorno un impacto u otro, si bien caben en esta opción la responsabilidad y la irresponsabilidad en relación con los impactos que efectivamente se producen.*

*En el extremo opuesto de esta posición está la del **compromiso**, que entiende que la comunidad científica, a pesar de que mantenga su principio de rigor metodológico y búsqueda de la objetividad, ha de tomar partido por unos objetivos sociales o propósitos normativos determinados, y al mismo tiempo, ha de realizar su esfuerzo guiándose por una visión consecuencialista, es decir, basada en la preocupación por el impacto de la propia actividad en el conjunto de la sociedad. En esta opción se convierten en relevantes cuestiones como la de la utilidad y aplicabilidad de los conocimientos producidos.*

*Un segundo eje sería el eje **autonomía-heteronomía**. Las concepciones más cercanas a la autonomía definen la ciencia como una actividad de producción de conocimiento que ha de poder desarrollarse según sus propias leyes y necesidades. Se afirma aquí la independencia respecto de las demandas sociales o las presiones político-económicas, lo que no quiere decir neutralidad, sino capacidad autónoma para decidir a cuáles de esas demandas e intereses resulta conveniente responder, o si no resulta conveniente responder a ninguna. Autonomía, por ejemplo, significaría tener capacidad de elegir entre una ciencia neutral o una ciencia comprometida.*

La heteronomía apunta a una dependencia de las demandas sociales, económicas y políticas en el diseño de los objetos y los objetivos de la investigación. La ciencia se entendería entonces como un instrumento de la sociedad, lo que automáticamente plantea el interrogante de quién es esa sociedad, es decir, cuáles son las demandas y necesidades que la ciencia ha de priorizar, y quién y cómo las determina.

*El tercer eje conceptual se refiere también a los modos de producción del conocimiento científico, y plantea la antinomia **cooperación-competitividad**. Desde el punto de vista de la cooperación, la producción de conocimiento científico es necesariamente una actividad cooperativa, y ello fundamentalmente por dos razones. Primero, porque el trabajo en equipo hace posible la sinergia de nuestros esfuerzos. Segundo, porque la necesaria especialización sólo puede ser eficiente si se complementa con la interdisciplinariedad.*

Desde el punto de vista de la competitividad, la producción de conocimiento se beneficia sobre todo del estímulo que se genera en las relaciones de competitividad entre científicos o grupos de científicos. En la medida en que el prestigio y los recursos son bienes escasos, la lucha por su obtención puede incentivar la mejora y la superación constante, evitando el anquilosamiento.

*Un último eje conceptual se refiere a los modos individuales de vínculo con la ciencia, y plantea la dicotomía **entrega-compatibilización**, es decir la dicotomía entre la entrega incondicional y absoluta a la actividad científica, y la compatibilización de esta actividad con otros intereses y responsabilidades. Desde el punto de vista de la entrega incondicional, la actividad científica requiere una actitud claramente vocacional, y una entrega absoluta a los quehaceres de la propia disciplina. La producción de los conocimientos más importantes habría venido de la mano de individuos o colectivos absolutamente entregados a la causa científica, que han hecho de esta labor el eje vital alrededor del cual organizaban el conjunto de su vida personal, familiar, política, etc.*

Desde el punto de vista de la compatibilización de la actividad científica con otros intereses y responsabilidades, la actividad científica se resentiría si la riqueza vital de sus productores se resiente. La diversidad de los intereses personales y de los vínculos sociales y políticos, sería fuente de un enriquecimiento necesario para poder enfrentarse al objeto de estudio con una perspectiva abierta y creativa. Por otra parte, la responsabilidad del

científico en proyectos personales, familiares y políticos no directamente vinculados con la ciencia, no tan solo sería una necesidad vital, sino también un deber ético.

Estos cuatro ejes conceptuales podrían resumirse en dos concepciones dicotómicas de la ciencia, que han sido propuestas por Bronus³⁰: el modelo Olimpo y el modelo Ágora.

Podríamos decir que desde el modelo "Olimpo" se tomaría partido por la neutralidad en el eje neutralidad-compromiso, por la autonomía en el eje autonomía-heteronomía, por la competitividad en el binomio cooperación-competitividad, y por la entrega incondicional en el eje entrega-compatibilización, mientras que desde el modelo "Ágora" se tomarían las decisiones contrarias, salvo quizá en el caso de la heteronomía, en el que no sería esta la apuesta necesariamente.³¹

El registro EF80, puede estar, en realidad, mostrando una resistencia al modelo Olimpo de ciencia, en que no existe la conexión de la ciencia con el compromiso social.

Habilidades interpersonales e instrumentales y su relación con el cuidado y la provisión

El siguiente apartado resulta de la valoración que los estudiantes hicieron de 20 habilidades según su utilidad para la atención a las personas y a su bienestar (cuidado) y su utilidad para resolver problemas y alcanzar objetivos (provisión). Las 20 habilidades fueron escogidas del documento de las distintas titulaciones en que se describen las habilidades deseables para cursar cada titulación. Los datos se obtuvieron mediante encuesta al alumnado de primer y último curso de las titulaciones. Además, se realizaron grupos de discusión con el objetivo de clarificar el porqué de las ordenaciones en la encuesta. En estos dos grupos, uno formado por alumnas de último curso de las titulaciones de educación, y otro formado por alumnos de último curso de las titulaciones de ingeniería, se les asignaba nuevamente la tarea de clasificar las habilidades según su utilidad para la atención a las personas y a su bienestar (cuidado) y su utilidad para resolver problemas y alcanzar objetivos (provisión).

El objetivo de estos ejercicios persigue conocer qué posición ocupan las habilidades instrumentales en relación con la provisión, y las habilidades interpersonales en relación con el cuidado, con el objetivo de saber las habilidades asociadas a la provisión y el cuidado son concebidas como

³⁰ BRONUS, M. (2004) "Gender and the assessment of scientific quality", en European Commission (2004) *Gender and excellence in the making*

³¹ Observatorio para la Igualdad de la UAB (2007). Sesgo de género y desigualdades en la evaluación de la calidad académica. Informe sobre las actividades preliminares: foro virtual y encuesta en línea.

habilidades específicas, o bien el alumnado las concibe como osmóticas, pudiendo los diferentes tipos de habilidades participar de ellas en igualdad de posición. Se pretende, además, saber si hay diferencias entre las carreras de educación y las carreras de ingeniería.

La atención y dedicación a los otros

Lo primero que podemos destacar respecto a cómo se concibe la atención y dedicación a los otros en las carreras de educación y las ingenierías, y entre los sexos en Derecho y Relaciones Laborales, es muy parecido, cosa que veremos que no pasa con la tarea de resolver problemas y alcanzar objetivos, donde se evidencian considerables discrepancias.

Si bien las habilidades interpersonales -en mayor o menor medida-, parecen ser importantes para la atención a las personas y a su bienestar, tanto en las carreras de educación como en las ingenierías, como entre hombres y mujeres, en Derecho y Relaciones Laborales, su importancia para resolver problemas y alcanzar objetivos queda en un segundo lugar para el alumnado, como se puede observar en la ordenación de la tabla siguiente.

TABLA 13: PUNTUACIÓN MEDIA DE LAS HABILIDADES SEGÚN LA IMPORTANCIA QUE SE LES ATRIBUYE PARA LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS Y A SU BIENESTAR.

| | MEEI | Pdg | RRL | Dcho | ITIS | II | Total |
|---|------|-----|-----|------|------|-----|-------|
| Respetar | 6,8 | 6,7 | 6,2 | 6,5 | 6,0 | 6,1 | 6,4 |
| Tolerancia | 6,6 | 6,3 | 6,2 | 6,5 | 5,7 | 6,3 | 6,3 |
| Comunicación | 6,7 | 6,6 | 6,2 | 6,3 | 5,8 | 5,9 | 6,2 |
| Capacidad para las relaciones interpersonales | 6,4 | 6,6 | 6,2 | 6,3 | 5,8 | 6,1 | 6,2 |
| Comprensión de los demás | 6,7 | 6,3 | 6,3 | 6,4 | 5,7 | 5,9 | 6,2 |
| Atención y dedicación a los otros | 6,8 | 6,4 | 6,2 | 6,4 | 5,3 | 6,2 | 6,2 |
| Compromiso | 6,7 | 6,7 | 6,2 | 6,3 | 5,3 | 6,0 | 6,2 |
| Responsabilidad | 6,6 | 6,6 | 6,0 | 6,3 | 5,2 | 5,8 | 6,1 |
| Trabajo en equipo | 6,5 | 6,3 | 5,7 | 5,9 | 5,2 | 5,3 | 5,8 |
| Percepción | 5,5 | 5,3 | 5,5 | 5,3 | 4,7 | 4,7 | 5,2 |
| Planificación | 5,7 | 5,9 | 5,5 | 5,4 | 4,2 | 4 | 5,1 |
| Capacidad de persuasión | 5,1 | 5,0 | 5,4 | 5 | 4,7 | 4,8 | 5,0 |
| Intuición | 5,2 | 5,3 | 5,1 | 4,7 | 4,6 | 4,7 | 4,9 |
| Creatividad | 5,3 | 5,6 | 5,0 | 4,6 | 4,4 | 4,4 | 4,9 |
| Imaginación | 5,3 | 5,6 | 4,9 | 4,6 | 4,3 | 4,3 | 4,8 |
| Razonamiento lógico | 4,9 | 5,3 | 5,0 | 5,1 | 4,3 | 3,7 | 4,7 |

| | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Sentido del método | 4,9 | 5,1 | 4,9 | 4,7 | 4,0 | 4,0 | 4,6 |
| Síntesis | 4,7 | 5,4 | 4,9 | 4,3 | 4,0 | 3,6 | 4,5 |
| Conocimiento técnico y científico | 4,1 | 5,3 | 4,3 | 4,0 | 4,1 | 3,1 | 4,1 |
| Aptitud numérica y cálculo | 3,5 | 4,3 | 3,5 | 2,9 | 3,7 | 2,7 | 3,4 |

Existe una casi total disgregación en cuanto a la importancia que tienen para el cuidado las distintas habilidades consideradas. Según el alumnado, las interpersonales son las más útiles para el cuidado, mientras aparecen menos valoradas las instrumentales. Además, dentro de las instrumentales, son más valoradas las de tipo metodológico que las de tipo científico-técnico. Entendemos que estos resultados informan implícitamente sobre el modo en que se concibe el cuidado, no como un tipo específico de tareas sino como una manera de hacer las cosas, más que las actividades específicas que podríamos calificar de cuidado, parecen tener en mente el modo de hacer las cosas “con cuidado”. Nos preguntamos si estos resultados no serán indicio de que se le atribuye un papel instrumental a la propia función de cuidado.

Aunque al puntuar las distintas habilidades se imaginen situaciones diversas³², es común en los grupos de discusión analizados, que al hablar de la importancia para el cuidado de las habilidades instrumentales –en especial las de tipo científico-técnico- se provoquen reacciones como la risa (en el caso de aptitud numérica y cálculo), o la indiferencia e escepticismo ante su utilidad, o la falta de buenos ejemplos que las introduzcan en el cuidado. En el ejercicio, se consideran desde ni muy importantes, pasando por ni poco importantes, hasta nada importantes para la tarea.

E1: (en el tablero en el que se valoran las habilidades para la atención a las personas y a su bienestar). Hemos puesto aquí como todo lo científico (señalando la parte de habilidades menos valoradas), y aquí las habilidades sociales, más humanas (señalando la parte de más valoradas).
(Reg. 4:30. Grupo de discusión titulaciones de educación).

P: Creéis que la ordenación que habéis hecho (habilidades necesarias para la atención y dedicación a las personas) corresponde un poco a la ordenación que se hace en la carrera, es decir, creéis que se pone énfasis en estas habilidades?

E2: Yo creo que sí

³² El grupo de II e ITIS manifestaba imaginar situaciones genéricas de atención a las personas y a su bienestar, a la vez de situaciones en su ámbito profesional (responder a las necesidades de un encargo). El grupo de MEEI y Pdg manifestaban haber imaginado situaciones relacionadas con la educación.

E3: Sí de unidor

E2: Al menos en pedagogía

E3: Sí, de unidor

E1: En Pedagogía te dicen mucho que has de tener un método y una base teórica cuando haces planificaciones, observaciones o diagnósticos, pero también te marcan mucho que hay una parte de habilidades sociales que te las debes cultivar un poco tú, y que va muy relacionado con la vocación, ¿no? de estar por las personas.

E3: En Infantil nos remarcan mucho la idea de trabajar en equipo, comunicación, respeto

E2: Es que son básicas,

E3: Te lo marcan mucho, bueno más que ellos, nos lo marcamos nosotros, no, ¿también?

E4: Sí, por la manera de organizarnos, tenemos que trabajar siempre en equipo.

(Reg. 4:33. Grupo de discusión titulaciones de educación).

Podemos encontrar aquí una contradicción. Resulta que las habilidades “científicas” sirven poco o nada para atender a las personas y a su bienestar, en el primer fragmento, parecen contraponerse a las sociales y “humanas”, suponiendo que la ciencia no es una actividad humana ni está al servicio de las personas (como ocurría en el fragmento EF80 que hemos presentado anteriormente). Por otro lado, se dice que aquellas habilidades que han valorado para la atención y bienestar son las que corresponden con el perfil de su carrera³³, pero en cambio se las “tienen que cultivar un poco ellas”, y van relacionadas con la vocación, mientras lo que les marcan es que han de tener “un método y una base teórica cuando haces planificaciones, observaciones o diagnósticos”. Si es esto último lo que les marcan, y lo otro queda en parte fuera de la universidad³⁴, ¿por qué se basa el perfil de la carrera en unas habilidades interpersonales que hay que cultivar justo fuera de la carrera? ¿Por qué estas habilidades interpersonales no parecen ser objeto de formación sistemática y aparecen como una especie de enseñanzas de la vida? Como veremos en el apartado “Los límites de la atención y dedicación a los otros y el maltrato”, las estudiantes del grupo de discusión de estudiantes de educación

³³ Igualmente, En el cuestionario del alumnado: se observa como, en la ordenación de MEEI y Pdg, a más importancia para la atención y dedicación a los demás, las habilidades adquieren más peso para el perfil de la titulación. En II, hay una tendencia más bien contraria (exceptuando las habilidades de trabajo en equipo –habilidad que aparece en los discursos como de reciente inserción en la carrera- y compromiso –que según los grupos de discusión, se entiende como compromiso con el trabajo o los proyectos). En ITIS no hay un patrón fijo entre las habilidades que se espera que promueva la carrera o las que ha promovido y la ordenación de las habilidades necesarias para la atención y dedicación a los otros.

³⁴ La posición de las habilidades interpersonales fuera de la universidad se ha tratado en el apartado anterior: “Habilidades interpersonales e instrumentales en las titulaciones de ingeniería y educación”

no aparentan tener nociones más elaboradas que sus compañeros de ingeniería sobre cuestiones que pueden remitir a una formación sistemática en habilidades interpersonales, en especial relativas a los peligros de la receptividad extrema, o la anulación del otro.

En el grupo de II e ITIS, se afirma en principio, que tradicionalmente, las habilidades que se han relacionado con la atención a las personas y a su bienestar no corresponden al perfil de su carrera, y aunque las echan en falta, piensan que progresivamente se están incorporando. Tras una afirmación de uno de los integrantes del grupo de que su actividad no es la de atender a las personas y a su bienestar (que contrapone claramente a la de resolver problemas), los otros integrantes ponen sobre la mesa que a largo plazo, el resultado de su actividad sí que puede ser ese, y apelan a la necesidad de un tipo de habilidad interpersonal ética en la profesión (compromiso con el usuario) que muchas veces se incumple.

P: Es decir, ¿creéis que las habilidades que han recibido más puntuación en este tablero (zona de habilidades valoradas como importantes y muy importantes para la atención a las personas y a su bienestar) no van mucho con vuestra carrera?, ¿queréis decir eso?

E1: Cada vez más, cada vez más, perooo tradicionalmente no, ahora están intentando cambiar el tema este, no?

E2: Es que yo lo veo que también es el mercado laboral

E3: Es que no es por las habilidades, es por lo que educas, que no vas a la atención de las personas y a su bienestar, o sea, en nuestro caso es a resolver problemas,

E2: jajaja

E3: la solución del problema no creo que te aporte bienestar, ni nada, alomejor el problema ese era un problema innecesario, un (?) en una empresa, lo que sea

(...)

E2: Pero en el fondo lo que tu haces lleva a mejorar la calidad de vida

E3: jajaja

E2: sí, en cierta manera sí, en el fondo, si mejoras su faena, mejoras su calidad de vida

E1: Yo también lo he visto de la banda del servicio técnico, que a veces también el objetivo final es ese, y muchas veces no se llega aaa, no se tiene en cuenta muchas cosas, sobre todo la planificación y el compromiso con el usuario, ese tema podría tener que ver con las ingenierías, pero muchas veces no se cumple eso.

(Reg. E2:27. Grupo de discusión titulaciones de informática).

Los límites de la atención y dedicación a los otros y el maltrato

Cuando hablamos de las habilidades en relación al cuidado, podríamos pensar que, en según qué contextos, podrían ser contraproducentes. Es especialmente el caso de la tolerancia y de la capacidad de persuasión.

Si atendemos a la ordenación de las habilidades³⁵ según la manera en que las ha valorado el alumnado de cada titulación, se puede constatar que justamente estas (tolerancia y capacidad de persuasión) dos son las que presentan más desviación entre las carreras respecto a su ordenación de más a menos utilidad para cuidar. Podría deberse, entonces, a las diversas caras que pueden presentar ante esta actividad.

Tolerar tiene las siguientes acepciones en el diccionario de la RAE:

1. tr. Sufrir, llevar con paciencia.
2. tr. Permitir algo que no se tiene por lícito, sin aprobarlo expresamente.
3. tr. Resistir, soportar, especialmente un alimento, o una medicina.
4. tr. Respetar las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias.

La tolerancia puede expresar una total receptividad hacia el otro, que puede provocar el sufrimiento de quién la profesa y también puede causar un daño a quién la recibe ya que no se le imponen límites a sus actuaciones.

Persuadir tiene la siguiente definición en la RAE:

1. tr. Inducir, mover, obligar a alguien con razones a creer o hacer algo.

Por lo tanto, la capacidad de persuasión puede causar total impacto en el otro, anulando su propia voluntad. Pensamos que cuidar es sobre todo dejar espacio a los demás, o hacer lo necesario para que tengan un espacio propio, más que atenderles o intervenir en sus vidas.

Son interesantes las opiniones sobre estas habilidades. Respecto a la capacidad de persuasión la discusión surge espontáneamente en el caso de II y ITIS, mientras en MEEI y Pdg la clasificación de la habilidad resulta apromblemática en un principio, y solo se arranca el discurso cuando el moderador del grupo interviene con ese objetivo. La discusión en el caso de ingenierías fue de la siguiente manera:

E2: Capacidad de persuasión, convencer a los otros,
E1: ya pero, este no es su bienestar sino el tuyo

³⁵ En el cuestionario se ofrecían 20 habilidades. Los alumnos debían de clasificar-las según su utilidad para la atención y dedicación a las personas, según su titulación las había de promover (alumnado de primero) y según su titulación las había promovido en ellos (alumnado de último curso)

E2: No pero también se puede dar el caso de que tienes que convencer a alguien por su propio bien³⁶

E3: Sí,

E2: Esta gente que, un poco reacia,

E1: Ya pero si la convences siempre la vas a convencer para tu interés, creo yo,

E2: yo que sé, en este caso, hay casos que qué sé yo, que no sé, como en la película esta de "mar adentro" o sea que si quizás tú hubieses tenido la oportunidad de tratar de convencer a una persona para que quisiera vivir, o sea, en esas cosas no estás utilizando la persuasión para ti mismo, sino,

E1: pero no es muy común

E2: Bueno, no es muy común, pero lo ideal, digamos.

(Reg. 2:11. Grupo de discusión titulaciones de informática).

Como vemos, entre los estudiantes de ingenierías se debaten dos posiciones, E2 se pone en situación de superioridad frente al "otro", o bien quiere decir que desde el exterior, las cosas se ven de manera más objetiva. E1, en cambio, piensa que puede haber el peligro de que se manipule la voluntad del "otro" a favor de la persona que ejerce la capacidad de persuasión. La discusión es escasa, pero se exponen puntos de vista reflexionados sobre la cuestión. La discusión entre las mujeres de educación, que definen las enseñanzas de su titulación –aunque con contradicciones- como altamente relacionadas con la atención y dedicación a los otros, fue la siguiente:

E3: la capacidad de persuasión la veo poco importante, es importante, pero,

E4: Yo también la veo secundaria

E3: La capacidad de persuasión la vemos poco importante (...) no la pondría ni en el 5 ni en el 6 [5 y 6 tenían las etiquetas de "importante" e "muy importante"]

E4: No, esta para aquí abajo quizás.

E2: Sí porque esto nooooo

E1: Yo también

E3: Sí, porque es importante pero... ..

E2: No tanto comooo [señala las más importantes]

E3: Por qué es importante pero... ..

E2: No tanto

E3: Le ponemos 2 o tres y ya veremos luego

(Reg 4:17. Grupo de discusión titulaciones de educación).

[mientras el moderador de el grupo anota las respuestas, se reinicia la discusión]

E3: La capacidad de persuasión, no sé, incluso puede ser molesta, cuando alguien te intenta convencer.

P: Es verdad, ¿como entendéis vosotras la capacidad de persuasión?

E4: Eso, capacidad de convencer a los otros de lo que a ti te interesa.

P: Pero tiene como varios sentidos, varias laderas,

E3: bueno, yo creo que es buena pero cuando sabes escuchar a los otros, y no solamente quedarte encerrado en lo que tú quieres llegar a convencer.

E1: Es verdad

P: Pero también lo tenéis oído, que se puede usar para manipular,

E3: Mj sí.

(silencio)

E4: No, y que también depende de, bueno hay personas que saben persuadir más indirectamente, y otros que es más de discutir, y , que no sé hasta qué punto qué es mejor.

(silencio).

(Reg. 4:36. Grupo de discusión titulaciones de educación).

Aunque con la necesidad de intervención del moderador, se han puesto sobre la mesa posiciones parecidas a las de los chicos de ingenierías. No obstante, se echa en falta entre las chicas de educación una reflexión más inmediata, profunda y clara sobre lo que puede comportar la habilidad de persuadir cuando hablamos de atender a las personas y a sus necesidades, ya que en teoría relacionan fuertemente –tanto en el cuestionario como en los grupos de discusión- las habilidades que transmite su carrera con esta actividad. Se trata de estudiantes de educación y que en el futuro tendrán que ocuparse de la formación de niñas y niños, muy especialmente en aspectos como por ejemplo la formación de hábitos, queda abierto el interrogante sobre los métodos que utilizaran para su formación.

Respecto a la tolerancia, se clasifica sin discusión como relativa al cuidado con un 6 (muy importante), en ITIS e II. En MEEI y Pdg, las integrantes del grupo piensan en clasificarla como muy importante o imprescindible, se dice de ella que es sinónimo de respetar, hasta que se inicia la discusión por parte de una de ellas, debido a que *no le gusta la palabra*. Sin otros argumentos, bajan la puntuación que se había atribuido a esta habilidad. Más tarde, la moderadora del grupo de discusión reintroduce el debate. El nivel de argumentación y el discurso sobre la receptividad extrema son muy poco elaborados.

P: Yo tengo un poco de curiosidad. ¿Tolerancia por qué no os gusta?

E1: Yo es que me gusta más la palabra "respeto",

E4: Sí, a mi también, sí.

E1: Qué es tolerancia

E4: Es que no sé, incluso hemos estado leyendo cosas de esto, bueno en la carrera al menos yo, de la tolerancia, y no sé, [silencio]

E1: Yo creo que es más cercana la palabra respeto, y que engloba más de todo, las personas y las no personas, todo en general, y la tolerancia puede que esté más focalizada a temas de racismo, y de diversidad cultural, y está enfocado, no peyorativo pero sí en temas de estos más negativos [frunciendo la nariz].

E4: Sí, eres tolerante, pero hasta qué punto

E1: En cambio respeto es mucho más general, desde mi punto de vista

(Reg.4:34. Grupo de discusión titulaciones de educación).

En el fragmento vemos en primer lugar que las palabras tienen el poder de evocar matices diferentes según hayan sido usadas por la academia (tolerancia, por ejemplo, parece haberse asociado tradicionalmente a temas de multiculturalidad), parece que E1 asocia, por tradición, la palabra tolerancia a la atención a un grupo determinado de gente, y es por este hecho que prefiere una palabra más universal como es la de respeto, entonces la discusión es de matiz en el significado, no acerca de lo que la tolerancia puede implicar para uno mismo (total receptividad, posición de víctima que puede llegar a tolerar daños a su persona) y los demás (falta de imposición de límites). E4 introduce de manera tímida esta cuestión y nos deja entrever que ha sido objeto de formación en su carrera, aunque comprobamos que los conocimientos absorbidos no son suficientes como para elaborar un discurso coherente y argumentado sobre la cuestión. Interpretamos que el rechazo al término tolerancia, no se debe a la palabra en sí, sino a lo que esta significa, ya que tolerar es sufrir con paciencia, mientras que la palabra respeto se relaciona con tener en cuenta al otro, ya que significa “consideración con que se trata a alguien”. Tal vez lo que cuesta asumir sea el hecho de que haya personas que nos molestan pero que las tenemos que aguantar, cosa distinta de tener que tratarlas con consideración.

Las informaciones que se exponen en este apartado nos pueden indicar que no hay una formación sistemática sobre los límites de la atención a los demás entre el alumnado que ha formado los grupos de discusión. En el caso de las ingenierías, puede ser más o menos lógico por el perfil de carrera que manifiestan, pero no parece serlo en el caso de las estudiantes de magisterio.

Resolver problemas y alcanzar objetivos

Si bien podía haber un acuerdo, con matices, respecto de las habilidades relacionadas con la atención a las personas en las titulaciones de educación y las de ingenierías, y entre mujeres y hombres en derecho, no es así para la actividad de resolver problemas y alcanzar objetivos, la provisión, donde se producen más discrepancias.

TABLA 14: PUNTUACIÓN MEDIA DE LAS HABILIDADES SEGÚN LA UTILIDAD QUE SE LES ATRIBUYE PARA RESOLVER PROBLEMAS Y ALCANZAR OBJETIVOS

| Titulación | MEEI | Pdg | RRLL | Dcho | ITIS | II | Total |
|---|------|-----|------|------|------|-----|-------|
| Trabajo en equipo | 6,6 | 6,3 | 6,0 | 5,5 | 5,5 | 5,6 | 5,9 |
| Responsabilidad | 6,3 | 6,1 | 5,9 | 6,3 | 5,5 | 5,3 | 5,9 |
| Comunicación | 6,6 | 6,3 | 6,0 | 5,8 | 5,1 | 5,1 | 5,8 |
| Planificación | 6,1 | 5,9 | 5,8 | 5,7 | 5,9 | 5,4 | 5,8 |
| Compromiso | 6,4 | 6,1 | 5,8 | 6,2 | 5,0 | 4,9 | 5,7 |
| Comprensión de los demás | 6,4 | 6,3 | 5,7 | 5,8 | 5,0 | 4,9 | 5,7 |
| Razonamiento lógico | 5,7 | 5,6 | 5,7 | 5,6 | 5,8 | 5,3 | 5,6 |
| Respetar | 6,4 | 6,4 | 5,6 | 5,8 | 4,6 | 4,3 | 5,5 |
| Capacidad para las relaciones interpersonales | 6,1 | 5,7 | 5,8 | 5,5 | 5,0 | 4,7 | 5,5 |
| Tolerancia | 6,3 | 6,3 | 5,5 | 5,8 | 4,5 | 4,1 | 5,4 |
| Síntesis | 5,5 | 5,4 | 5,3 | 5,2 | 5,6 | 5,1 | 5,4 |
| Intuición | 5,6 | 5,4 | 5,3 | 5,1 | 5,2 | 5,3 | 5,3 |
| Sentido del método | 5,4 | 5,3 | 5,4 | 5,3 | 5,4 | 4,9 | 5,3 |
| Percepción | 5,6 | 5,3 | 5,4 | 5,3 | 5,4 | 4,8 | 5,3 |
| Creatividad | 5,5 | 5,4 | 5,3 | 4,7 | 4,8 | 5,3 | 5,2 |
| Imaginación | 5,5 | 5,6 | 5,0 | 4,8 | 4,5 | 5,1 | 5,1 |
| Conocimiento técnico y científico | 4,8 | 4,9 | 5,0 | 4,7 | 5,6 | 5,2 | 5,0 |
| Atención y dedicación a los otros | 5,8 | 5,3 | 5,2 | 5,3 | 4,0 | 4,4 | 5,0 |
| Capacidad de persuasión | 5,3 | 4,3 | 5,5 | 5,3 | 4,1 | 4,3 | 4,8 |
| Aptitud numérica y cálculo | 4,4 | 4,6 | 4,7 | 3,9 | 5,0 | 5,0 | 4,6 |

Los grupos de discusión realizados con estudiantes de las distintas titulaciones nos dan pistas para saber por qué se produce este hecho, y es que en la operativización del concepto provisión (resolver problemas y alcanzar objetivos) se imaginan problemas muy diferentes: El grupo de II e ITIS imaginaba que una empresa les hacía un encargo de solución informática, en cambio, el grupo de MEEI y Pdg imaginaban que tenían que hacer tareas como elaborar un documento de protocolo de un centro educativo o planificar diseñar una acción educativa. Para saber más sobre esta diferencia entre las puntuaciones de las ingenierías y las carreras de educación, ponemos ahora atención en la ordenación de las habilidades en Derecho y Relaciones Laborales, según los resultados obtenidos de la encuesta al alumnado, ya que se trata de titulaciones en que encontramos suficiente representación de hombres y

mujeres. De esta manera, podremos tener indicios de si estas diferencias están asociadas a la titulación o más bien al sexo de los encuestados.³⁷

En las carreras situadas en el centro del eje, Derecho y Relaciones Laborales, existen diferencias en la ordenación de las habilidades. Respecto a su importancia para el cuidado la puntuación fue similar, al igual que pasaba entre carreras de educación y ingenierías. En cambio, la ordenación de la provisión fue muy diferente y seguía el siguiente patrón: la ordenación de los hombres se parecía más a la ordenación que se hizo en ingenierías, y la ordenación de las mujeres se parecía más a la de las carreras de educación. Que relativo a la provisión las mujeres valoren menos que los hombres las habilidades instrumentales (en especial las científico-técnicas) y valoren más que los hombres las interpersonales, puede deberse, como ya se ha explicado, al tipo de problemas que el alumnado se imagina. Pero otro factor que puede influir en este hecho es que las mujeres apliquen estereotipos de género al género masculino y no lo hagan al femenino. Ante el peso de los estereotipos hay dos salidas para las mujeres: la primera es hacer suya la esfera instrumental y completarse así como personas; la segunda es jugar el juego de los estereotipos y jerarquizar las habilidades interpersonales por encima de las instrumentales (aunque solo sea en su universo conceptual). Parece ser que en el caso estudiado, las mujeres escogen el segundo camino, y tanto para el cuidado como la provisión, les resultan más importantes las habilidades interpersonales.

Los datos de la encuesta vienen a reforzar la cuestión: si atendemos a la ordenación de las habilidades según su utilidad para resolver problemas y alcanzar objetivos, en relación a las habilidades que han de promover o han promovido su carrera, observamos que en las carreras de educación están relacionadas (generalmente, a más utilidad para resolver problemas y alcanzar objetivos, más puntuación en habilidad que ha promovido o debe promover su carrera), al igual que pasaba con la actividad de atender a las personas y alcanzar objetivos. Es decir, para las carreras de educación manifiestan dominar en más medida las habilidades interpersonales, que son para ellas las que más sirven para cuidar y para proveer.

³⁷ Recordamos que se proponían 20 habilidades que se habían de valorar según su importancia para resolver problemas y alcanzar objetivos.

Si sucede que en las carreras de educación la ordenación de las habilidades para cuidado y provisión no es muy diferente, en las ingenierías la ordenación de las habilidades necesarias para la provisión es casi inversa a la de cuidado, lo que nos hace pensar nuevamente en el peso de los estereotipos.

P: Ahora tenéis que hacer lo mismo, pero ahora viendo la relación de estas habilidades con resolver problemas y alcanzar objetivos.

E3: Le dais la vuelta así al tablero o cambiáis los números y es más fácil.

(Reg. 2:37. Grupo de discusión titulaciones de informática).

[un rato más tarde, después de hacer el ejercicio]

P: Antes has comentado, has dicho, "podíamos dar la vuelta". ¿Por qué decías eso?

E3: Sí porqué, porqué, porque la parte más técnica queda más aquí, y la parte tolerancia, respeto ha quedado un poco con menos importancia, han quedado en parte prescindibles.

P: ¿Creéis que hay una relación inversa entre unas habilidades y otras?

E1: No entre unas habilidades y otras, sino con el objetivo, ¿no? Que a veces se piensa.

E3: Sí, los requerimientos que tiene cada problema son distintos.

E1: Y a veces también cuando piensas en resolver problemas te olvidas de las personas, dices, "bueno, hay que resolver este problema y..." también en los proyectos sueles estar separado, ¿no?, las dos fases, la fase inicial de contacto con el cliente y especificación, y la otra fase deee, de realmente implementación, aunque lo ideal es que fuera haciendo ciclo, pero bueno, normalmente está bastante separado, y claro, si te pones a resolver problemas, pues, el tema de las personas lo dejas un poco de lado.

(Reg. 2:65. Grupo de discusión titulaciones de informática).

En el fragmento, E3 toma como "prescindibles" las habilidades interpersonales para resolver un problema. Al contrario que las chicas, pueden estar reforzando la jerarquía de las habilidades instrumentales respecto de las interpersonales para el ámbito de la provisión. Parece que para argumentar este hecho, E1 necesita una falacia: disgrega la fase de contacto con el cliente y la "especificación" con la fase de "implementación", y sitúa como ámbito de la provisión solo esta última.

Los datos de la encuesta muestran también cómo las habilidades interpersonales quedan del lado de lo menos valorado en las ingenierías, en el momento de resolver problemas y alcanzar objetivos, exceptuando la habilidad de trabajo en equipo, que tanto en las carreras de educación como en las ingenierías se ha presentado frecuentemente en los discursos y grupos de discusión.

Aún así, en las ingenierías se verbaliza que los instrumentos están al servicio de resolver los problemas que tienen las personas en el campo de la propia

profesión. Apareciendo reflexiones alternativas respecto a la ósmosis entre cuidado y provisión.

E2: (...) a la hora de trabajar, lo que es más importante es poder relacionarse con los demás, y sobre todo ya que cada vez en el mundo laboral se trabaja más en equipo, o sea, los proyectos, por o menos en informática, cada vez son más complejos, y cada vez se necesita trabajar ya ni siquiera hablamos a nivel local, de, qué sé yo, gente de la misma nacionalidad, sino muchas veces con gente de otros países, o sea, tanto si es a nivel empresarial como en el campo de la investigación, y para poder sacar un trabajo hace falta mucho eso, más que el conocimiento, esto se puede aprender, con el apoyo de, si hay buena sinergia en el grupo, una persona que tal vez no tenga mucha habilidad en cierta herramienta, lo puede ir aprendiendo con ayuda del grupo, lo puede hacer cualquiera, tratar con los demás no todo el mundo lo puede hacer. (...)
(Reg. 2:27. Grupo de discusión titulaciones de informática).

E1: [hablando de como se ven respecto de las habilidades] (...) En aquel apartado [las habilidades no necesarias para la atención y dedicación a los demás] aquello sí que tienes, tienes de todo, pero de este lado [indicando el cuidado] tienes bastante poco, ahora con Boloña un poco más,

E3: el tema de trabajo en grupo, y el compromiso y esas cosas, pero es que yo no acabo de ver claro la situación de la pregunta, la atención a las personas, en nuestro ámbito qué sería, un ejemplo concreto sería alguien responsable de que un grupo funcione, por ejemplo, (...) se ocupa de que la persona sea más productiva o lo que sea, a base de atenderlos, o no sé, yo creo que no nos preparan para eso, aunque ahora con el tema trabajo en grupo igual sí, pero hasta ahora no, no nos preparan para eso, si la tarea es esa yo no me veo preparado para llevarlo a cabo

P: Los demás estáis de acuerdo? Os veis deficitarios?

E1 y 2: Sí. ()

(Reg. 2:27. Grupo de discusión titulaciones de informática).

En el primer fragmento, se pone de manifiesto que dada la complejidad de los proyectos, es necesario el trabajo en equipo ya que el individuo aislado está limitado, y este requiere de habilidades interpersonales. Es pues, uno de los pocos fragmentos que indica una gran necesidad de vinculación entre las habilidades interpersonales e instrumentales para poder lograr un objetivo complejo, sin embargo se hace con lógica instrumental.

Curiosamente las habilidades interpersonales le parecen a E2 como no enseñables, casi parecen pertenecer al privilegio de unos pocos, recordando el discurso al de las carreras de educación, que las vinculaban a los genes y la vocación.

En el segundo fragmento, los chicos de ingenierías ponen de manifiesto que no se sienten preparados o educados para ejercer habilidades interpersonales en su profesión, parece que le reclaman la promoción de estas habilidades a su titulación, mostrando así contradicción con el párrafo anterior, donde E2 manifestaba implícitamente que las habilidades interpersonales no parecían

poder ser objeto de enseñanza. La contradicción muestra la duda sobre la posibilidad de que las habilidades interpersonales sean objeto de formación sistemática, cosa que podría indicar que se toma como posibilidad abstracta, como si les faltara comprobar vivencialmente que este tipo de habilidades pueden ser adquiridas mediante formación.

Como acabamos de ver, el grupo de ingenierías reclama un remiendo en los resultados de una división sexual del trabajo que separa cuidado y provisión, y que les ha negado una formación en habilidades interpersonales. Contrariamente, el grupo de educación, reconociendo que las habilidades instrumentales se potencian menos en su carrera que las interpersonales, en ningún momento se plantea que deberían tener más peso en el plan docente ni manifiestan sentirse faltas de ellas. Ya hemos indicado con anterioridad que quizás las habilidades instrumentales, en especial las científico-técnicas, parecen estar desvalorizadas en las carreras de educación (Reg. EF80 y EF98), y también en una entrevista a una chica de derecho en que se manifestaba que las habilidades de conocimiento-técnico y científico no servían para nada a la hora de resolver problemas y alcanzar objetivos.

Posibles efectos de la situación que se describe: las deformaciones profesionales que se asocian al género y la desvalorización de los ámbitos femeninos

Las deformaciones profesionales que se asocian al género

Según la Real Academia de la Lengua Española, una deformación profesional es aquel hábito de hacer o pensar ciertas cosas debido a la profesión que se ejerce. La palabra "deformación", además, conlleva una connotación negativa. En definitiva, cuando una persona *tiene* una profesión es esa profesión. Las personas se convierten en lo que son por lo que hacen. Pretender que no haya *deformaciones* profesionales, es suponer que adquirir y practicar una profesión no tiene impacto sobre las personas. En esta exploración, ponemos las deformaciones profesionales como concepto contrario a las habilidades profesionales que el alumnado va a adquirir en la titulación o bien en el ejercicio de la profesión.

Si la división sexual del conocimiento y de las tareas que realizan hombres y mujeres conlleva especialización que se asocia al trabajo de cuidado y de

provisión, podemos imaginar que más allá, existen defectos, conductas no deseables, que se derivarán de la no participación de los ámbitos complementarios.

En la exploración de las entrevistas a profesorado, podemos ver que muchas de las deformaciones profesionales que se citan, conllevan implícito un estereotipo negativo respecto al género de la carrera. Así, de entre el total de deformaciones que cita el profesorado, dan cuenta de estereotipos de género 5 de 8 en magisterio, 2 de 7 en pedagogía, 1 de 3 en relaciones laborales, 3 de 12 en derecho, 7 de 10 en ingeniería técnica y 6 de 6 en ingeniería. Ha sido más difícil trabajar el concepto de deformación profesional entre el alumnado, cosa que da cuenta de lo ajenos que están a esta parcela de los riesgos psicosociales de una profesión determinada. Aún así, en los casos en que se pudo trabajar el concepto, se citaron en total 18 deformaciones de las cuales 17 estaban asociadas al género

Las deformaciones profesionales mentadas que se asocian a estereotipo de género se pueden consultar en la siguiente tabla:

TABLA 15: NÚMERO DE DEFORMACIONES PROFESIONALES CITADAS SEGÚN EL ESTEREOTIPO DE GÉNERO AL QUE SE ASOCIAN

| Estereotipo con el que se asocia | Tipo de deformación | MEEI | | Pdg | | RRLl | | Dcho | | ITIS | | II | |
|----------------------------------|--|-------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|
| | | Profesorado | Alumnado | Profesorado | Alumnado | Profesorado | Alumnado | Profesorado | Alumnado | Profesorado | Alumnado | Profesorado | Alumnado |
| Femenino | Infantilización/simplificación | 3 | 1 | | | | | | | | | | |
| | Desvalorización de la tarea | 2 | | 1 | | | | | | | | | |
| | Obsesión por las personas | | 1 | | | | | | | | | | |
| | Excesiva verbalidad | | | 1 | | 1 | | | | | | | |
| Masculino | Olvido de la persona | | | | | 1 | 1 | 1 | 3 | | | | |
| | Coartar emociones y sentimientos | | | | | 1 | 2 | | | | | | |
| | Asociado al predominio de justicia sobre justeza | | | | | 1 | | 1 | | | | | |
| | Obsesión por los instrumentos | | | | | | | | | 1 | 2 | 2 | |
| | Falta de vocación | | | | | | | | | 1 | | | |
| | Dificultad para trabajar en equipo | | | | | | | | | 1 | 1 | | |
| | Instrumentalizar excesivamente la vida cotidiana | | | | | | | | | 2 | | | 1 |
| | Excesiva especialización | | | | | | | | | 2 | | 1 | |
| | Aislamiento | | | | | | | | | | 1 | 3 | 2 |

Reconocer que las actividades generan deformaciones que se asocian a estereotipos, demuestra que los entrevistados, están reconociendo explícitamente el déficit que genera la división sexual del trabajo y el conocimiento.

Más allá de mostrar que en carreras feminizadas todas las deformaciones profesionales relativas al género se asocian a estereotipo femenino, y que en carreras masculinizadas todas se asocian a estereotipo masculino, la tabla ilustra tres cuestiones relevantes:

- En derecho y relaciones laborales, se señalan casi únicamente deformaciones masculinas. Puede ser por una mayor carga efectiva de provisión que de cuidado en su formación profesional (es decir, que la profesionalización sea en sí misma masculina).
- Hay una diferencia general entre los estereotipos masculinos en derecho y RRLL y las ingenierías. Mientras en las ingenierías afectan al propio profesional, en Derecho y RRLL afectan no tanto al propio profesional y en tanto que profesional, sino como persona y a segundas personas.
- Las deformaciones asociadas a estereotipos femeninos para magisterio y pedagogía afectan tanto al propio profesional como a segundas personas, (porque su objetivo son las personas, no defenderlas o hacer cosas para ellas).

Al contabilizar el porcentaje de deformaciones mencionadas en las entrevistas que se asocian a estereotipos de género, se llega a la llamativa conclusión que las profesoras de ámbitos femeninos no señalan deformaciones asociadas a estereotipos de género. Si entiendo la tabla no dice eso, que pasa con Pdg.

TABLA 16: DEFORMACIONES PROFESIONALES ASOCIADAS A ESTEREOTIPO DE GÉNERO SEGÚN SEXO

| | Profesoras | | | Profesores | | |
|------|---------------|----------------|--------------------------------|---------------|----------------|--------------------------------|
| | Est. Femenino | Est. Masculino | Est. Sin connotación de género | Est. Femenino | Est. Masculino | Est. Sin connotación de género |
| MEEI | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 |
| Pdg | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 50,0 | 0,0 | 50,0 |
| RRLL | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 50,0 | 50,0 |
| Dcho | 0,0 | 25,0 | 75,0 | 0,0 | 25,0 | 75,0 |
| ITIS | 0,0 | 80,0 | 20,0 | 0,0 | 60,0 | 40,0 |
| II | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 |

En las entrevistas realizadas al profesorado, se hallan indicios de que quizás este hecho se relacione con el miedo a los clichés de género. Precisamente,

hablar sobre este tema se vuelve tabú en las carreras femeninas, ya que es posible que los estereotipos que se le asocian sean percibidos como menos deseables ya que conllevan peores consecuencias en el ámbito profesional. En las carreras masculinas, aunque con ciertas resistencias, es más natural hablar sobre estas deformaciones profesionales asociadas al género, aunque siempre, exponiendo que no son deseables las generalizaciones.

En el siguiente fragmento se expone explícitamente el miedo a los estereotipos, e implícitamente se recoge la acusación de que es una titulación que el alumnado ha venido escogiendo por la imposibilidad de entrar en otra carrera “ahora vienen por opción voluntaria”. Finalmente, la profesora, acaba por mentar como deformación profesional algo que no lo es en sí.

[habiéndole preguntado que deformaciones profesionales puede provocar su carrera] Es que estas cosas, ¿sabes qué pasa? Que a veces cuando las decimos las reforzamos mucho. A ver, desde el momento que se está estudiando una titulación y todo esto, entiendo que se pregunte esto, pero si nosotros lo decimos, reforzamos tanto, aún hacemos más estereotipos. Es verdad que el maestro en educación infantil, es un maestro queee, como que valora mucho, como que le gusta mucho, en principio, en general, valora mucho el trabajar con niños pequeños. Años atrás se decía que venían los rebotados, pero ya no es cierto, ahora ya vienen con notas medias altas, por lo tanto, vienen por opción voluntaria. Que no se desentiendan, a veces se desentienden un poco, y es una cosa que me preocupa, que no se desentienda de lo que es la educación en otras etapas educativas, o en otros niveles educativos, que quieran establecer más conexiones con otras etapas.
(Reg. 6095. Entrevista 3p: profesora de último curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

En cambio, como vemos en el siguiente fragmento, se dice implícitamente que se les acusa de aislamiento, y se reivindica que esta cuestión corresponde a un cliché que no tiene que ver con la realidad, como sucedía en el párrafo anterior.

P: ¿I qué defectos o deformaciones profesionales provoca el ejercicio de la profesión?
R: Hombre, no, depende de la persona, supongo, ¿no?
P: Ya.
R: Em, no lo sé, _hay muchos clichés quizás sobre esto_, ¿no?
P: ¿y tu qué opinas?
R: Em, pues no lo sé la verdad. ¿Cómo es la pregunta?
P: Cuál es la deformación profesional que provoca el ejercicio de esta profesión
R: La gente es muy normal, porqué, no creo que provoque aislamiento, ni nada de eso, supongo que como en todos los lados.
(Reg. 289-296. Entrevista 20p: profesor de último curso de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

El fragmento que sigue se sitúa en el término medio, y menciona una deformación profesional: el peligro de que el informático quede aislado, y no

genere sociabilidad, -aunque el profesor lo matiza sugiriendo que no tiene porqué ser así-. La imagen del informático en el garaje podría indicar una persona que deja de lado el confort y el bienestar, centrada en hacer una cosa y dejando al margen todo lo demás.

[Hablando de las deformaciones profesionales] Sí. Hombre hay un poco la imagen del informático solo en un garaje, rodeado de ordenadores, ¿no? Ehm a ver, y creo que en general es como todas las imágenes, que no es demasiado cierta, pero sí que a veces hay el peligro, un poco sí, de que el informático se quede muy centrado en lo suyo y con suuuus, ¿no?, que igual no tendría que ser así pero igual no fomenta mucho la sociabilidad, ¿no? Porque bueno, tú con tu ordenador, no tiene que ser así porque los grandes proyectos informáticos pues también se deben de hacer con equipos de gente, pero sí que desde este punto de vista, no sé, puede ser que sí, no sé.
(Reg. 4554. Entrevista 22p: profesor de primer curso de Ingeniería Informática).

En el siguiente fragmento, la tónica continúa, más bien se centra en defenderse de acusaciones que no en reconocer deformaciones.

R: [Hablando de las deformaciones profesionales] Yo no estoy de acuerdo con lo que dicen de los informáticos, que está delante de la pantalla por la noche, sin salir. Hombre, sí que tengo muchos amigos que sólo duermen durante el día, prácticamente. Pero eso como estudiante acaba siendo normal, no sé si en el resto de las carreras, no tengo ni idea. Pero en mi carrera yo conozco varios que sí que les pasa. Pero a parte de eso. Hombre sí, sí, a la gente le gusta mucho los cachivaches electrónicos, entonces pues están a la última de todas las cosas. También por ejemplo la música, pues es algo que a todo el mundo le encanta, y siempre está bajándose y sabe lo último de no sé quien. A lo mejor, es algo así, el estar a la última, puede ser algo así.
P: Y ¿la sociabilidad?
R: Yo tengo amigos muy sociables informáticos (ja).
P: Muy bien.
R: No creo que sea algo que se note en la carrera.
(Reg. 1577-1582. Entrevista 23p: profesora de último curso de Ingeniería Informática).

También encontramos una resistencia en una profesora de ITIS, que al preguntarle sobre las habilidades que transmite la carrera, pone en primer lugar las de tipo social.

P: ¿Qué habilidades crees que la titulación promueve en el alumnado? Me refiero a habilidades de todo tipo, eh?
R: ¿De todo tipo? Sociales, sociales sobre todo.
P: ¿Ah sí?
R: Sí, piensa que son muchas las horas que te estás ahí, y esto es la segunda casa. Tú tienes tu casa y la segunda casa, pasas 8 y depende de cómo 10 horas dentro de la facultad, porque enlazas clases con prácticas, y te relacionas con los compañeros y comes, y quedas para salir el fin de semana. Sociales muchísimas. Entonces como profesionales también, ¿no?, pero sociales muchísimas, se recuerda como una época que recuerdas especialmente por las amistades que has hecho, por la gente que has conocido, ummm, es bueno, creo que es bueno porque es una manera de abrirse a la sociedad y el día de

mañana ir a trabajar, no ser un extraño y saberte relacionar con toda la gente que tengas en el equipo, con tu jefe y con quién sea
(Reg. 2720-2724. Entrevista 17p: profesora de primer curso de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

Es destacable la imagen de “la segunda casa” que dibuja esta profesora. La “segunda casa” convierte a la facultad en un ámbito de cuidado marcado por relaciones afectivas y contrapone las habilidades sociales a las profesionales. Al mismo tiempo puede estar destacando implícitamente que otras carreras no requieren de tanta dedicación como la de Ingeniería Técnica de Sistemas. Tal como se ha explicado anteriormente, el alumnado hace referencia a muy pocas deformaciones profesionales, y muchas veces expresa que no entiende el término, pudiendo ser porque no conciben que una profesión las conlleve, o ser un método de resistencia ante los estereotipos. Veamos por ejemplo, la pugna de la entrevistadora para intentar que la entrevistada miente alguna deformación social negativa:

P: ¿Qué deformaciones profesionales puede provocar el ejercicio de tu profesión?

R: A ver, explícamelo un poco

P: No, en el sentido que estás en un ámbito que quizás no es el de pedagogía, quiero decir que a lo mejor no estás trabajando, pero por el hecho de tener esa profesión puede que actúes de una manera o de otra.

R: Ah, las capacidades que te de tu titulación fuera de...

P: Sí que a veces pueden ser positivas pero que a veces también pueden ser negativas

R: A ver, yo creo que cuanto más formación tengas, quiero decir que si has estudiado pedagogía y estás haciendo otra faena que no tiene nada que ver, en el fondo siempre hay un poso que son unos conceptos básicos que son el saber estar en un lugar de trabajo y el saber comportarse que en todas las formaciones se dan, quiero decir, en este aspecto.

P: Y en un ámbito de la vida cotidiana que no sea el laboral, por el hecho de estudiar pedagogía, ¿puede ser que haya algunas cosas que las hagas de otra manera?

R: Sí sí, de hecho yo he cambiado muchas maneras de hacer y relacionarme a través del conocimiento de estas teorías o de los estudios que hemos desarrollado

P: ¿Cómo por ejemplo?

R: A ver pues por ejemplo recuerdo en segundo mismo de carrera, con la asignatura Dinámica de Grupos que aprendimos tanto y más de cómo percibir esa situación y diferentes puntos de vista para enfocarlos o para evaluarla no? Quiero decir que a lo mejor si no tienes esa formación te pasa una situación delante de la vida y la resuelves a lo mejor con el mínimo de posibilidades y puede que con esto sí que....

(Reg. 15644-15653. Entrevista 7a: alumna de último curso de Pedagogía).

Entre el alumnado se encuentran resistencias ante los estereotipos y creación de estereotipos sobre otras carreras, al igual que entre el profesorado. En el siguiente fragmento, vemos como la estudiante acusa las carreras “científicas”

y ingenierías de ser frías, y contraponen este término a las carreras más humanas, asociando lo “humano” a calidez, y olvidando quizás que el ser humano es capaz de dañar, mentir, explotar o instrumentalizar. La estudiante, defiende su carrera del estereotipo que la sitúa como fácil, y reivindica la complejidad de tratar con personas y a la vez proveerlas de educación.

P: ¿Qué tiene de singular el magisterio en educación infantil comparado con otras carreras?

R: Que es una carrera muy humana, que es, no sé, es un contacto con personas, no es por ejemplo como una carrera, como científica o una ingeniería, no sé. Es una carrera, esas son carreras como más frías, no, y esto son carreras más humanas, que no por ello tiene que ser más fácil, no. La gente se piensa que, que, que por el simple hecho de estudiar educación infantil, que es muy fácil y que, y de hecho, tratar con personas, yyy, es difícil, no, no es tan fácil como parece.

P: ¿Por qué es difícil?

R: ¿Tratar con personas?

P: Sí.

R: No sé (bff), además, encima no es que sea tratar, es que encima le tienes que transmitir la educación, ¿no?. Es que la educación infantil es la base, dijéramos, de la educación. No es tan sencillo, tiene su complejidad.

(Reg. 12123-12128. Entrevista 2a: alumna de primer curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

Rescatamos el fragmento 15667 que ya hemos comentado anteriormente. La estudiante de Pedagogía, al igual que la anterior, defiende su titulación del estereotipo de carrera sencilla, pero en vez de basarse en la revalorización de la actividad interpersonal y contraponer su carrera a las científicas, a las que deprecia en algún sentido al adjetivarlas con el término “frías”, la siguiente destaca la vertiente instrumental y científica de su carrera. Mientras esta entrevistada hace suya la esfera instrumental, la anterior jerarquiza las habilidades interpersonales por encima de las instrumentales, que queda también manifiesto en la frase “encima no es que sea tratar, es que encima le tienes que transmitir la educación”, como situando esto último en segundo término).

P: ¿Y qué tipo de sacrificios o renunciaciones te exigen tus estudios, o más bien consideras que se trata de una carrera que no comporta ningún sacrificio cuando se la compara con otras?

R: A ver, supongo que no es lo mismo pedagogía que química, está claro, ¿no?, (ja) perooooo así como la gente que se piensa “ah pedagogía debe ser fácil, para estar con los niños” pues a ver, sí y no, es una licenciatura basada muy en la ciencia aunque no lo parezca, por eso se llama Facultad de Ciencias de la Educación y entonces la licenciatura de pedagogía está muy enfocada en el ámbito este de las ciencias, de las bases metodológicas, todo este campo y lo considero, pues bueno, ni mejor ni peor, sino que es así y es lo que hay, quiero decir quéééé, no sé qué decirte.

(Reg. 15666-7. Entrevista 7a: alumna de último curso de Pedagogía).

Veamos como actúa la resistencia en el siguiente alumno de Ingeniería Informática. Por un lado, parece reconocer que no está preparado para planificar y organizarse a él mismo y el trabajo en equipo. Luego dice que puedes acabar “siendo un poco asocial”, pero en principio no es esto consecuencia de trabajar solo, sino de trabajar en grupo y acabar “quemado” de las relaciones sociales (así las relaciones sociales pueden abrasar a las personas y ser objeto de rechazo). Siguiendo este razonamiento cabría esperar que las profesiones a las que se les atribuye mayor contacto con las personas podrían quemar más que aquellas en que se supone que esto no es lo principal. A la última, enlaza con que el informático era visto como una persona que trabajaba solo e aislado, pero reivindica que no es el estereotipo de hoy en día según lo que a él le han transmitido. Es indicio de que el debate sobre esta deformación profesional está vivo en la facultad.

P: ¿Qué deformaciones profesionales puede provocar el ejercicio de tu profesión?

R: ¿Deformaciones?

P: Sí, en el...

R: Sí, bueno, pero no es que pueda provocar, sino que ya las llevas encima, por ejemplo el tema de la planificación y organización tanto personal como en equipo, pero, ¡¡¡ deformaciones, yo como aún no he entrado de pleno en el tema laboral, pero creo que puede que como todas ¿no? Eso del tema de trabajar en grupo te puede acabar quemando, ¿no? Y acabar, pues bueno, siendo un poco asocial en ese sentido. Pero por el tema informática antes estaba muy visto esto de que la informática era uno, ahí en una sala, trabajando solo y a su bola pero no creo que sea la visión de hoy en día. O al menos no es la que nos han explicado que es.

(Reg. 14520-14523. Entrevista 24a: alumno de último curso de Ingeniería Informática).

El valor de la carrera

Como hemos tratado anteriormente, la división sexual del trabajo no sólo fragmenta las esferas de la vida, sino que las jerarquiza, sobrevalorando las actividades de provisión a la vez que infravalorando las actividades de cuidado. El apartado pretende mostrar si esta cuestión cala en los discursos de los encuestados. La tabla siguiente resume las causas que profesorado y alumnado cita ante la valorización o desvalorización social de la carrera.

TABLA 17: CAUSAS DE LA DESVALORIZACIÓN O VALORIZACIÓN SOCIAL DE LA TITULACIÓN. OPINIÓN DEL PROFESORADO Y ALUMNADO

| | MEEI | | Pdg | | RRLl | | Dcho | | ITIS | | II | |
|---|-------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|
| | Profesorado | Alumnado | Profesorado | Alumnado | Profesorado | Alumnado | Profesorado | Alumnado | Profesorado | Alumnado | Profesorado | Alumnado |
| Total de causas de la desvalorización | 15 | 6 | 5 | | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 1 | 3 | 1 |
| Desconocimiento | 1 | 1 | 3 | | 1 | 1 | | | 1 | | 2 | |
| Desvalorización de la profesionalización cuidado | 1 | | | | | | | | | | | |
| Desvalorización de la tarea de cuidado | 2 | 2 | 1 | | | | | | | | | |
| Desvalorización del objeto de cuidado | 3 | | | | | | | | | | | |
| Desvalorización del profesional desde la administración | | | 1 | | | | | | | | | |
| Desvalorización del profesional por causa de su actividad en el terreno del cuidado | 4 | 2 | | | | | | | | | | |
| Desvalorización monetaria del cuidado | 2 | | | | | | | | | | | |
| Falta de formación continuada | 1 | | | | | | | | | | | |
| Infravaloración monetaria del trabajo | | | | | | | | | | | 1 | |
| <i>Continuación tabla 18</i> | | | | | | | | | | | | |
| | MEEI | | Pdg | | RRLl | | Dcho | | ITIS | | II | |
| | Profesorado | Alumnado | Profesorado | Alumnado | Profesorado | Alumnado | Profesorado | Alumnado | Profesorado | Alumnado | Profesorado | Alumnado |
| Intrusismo | 1 | | | | | | | | 3 | 1 | | |
| Masificación | | | | | | | 1 | 2 | | | | |
| Es una carrera difícil | | | | | | | | | | | | 1 |
| Es una carrera fácil | | 1 | | | | | | | | | | |
| Total de causas de la valorización | | | | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| Es una profesión bien pagada | | | | | | | 1 | | | | | |
| Es una profesión con proyección/salidas | | | | | 1 | | 2 | | 1 | | | 1 |
| La sociedad valora el producto de su trabajo | | | | | | | 1 | | | | 2 | |
| Se adquiere un bagaje que sirve un poco para todo | | | | | | | 1 | | | | | |
| Se valora en tanto que ingeniería | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | |
| No está masificado | | | | | | 1 | | | | | | |

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| Puedes tener poder | | 1 |
| Es necesario para la sociedad | 1 | 1 |

En las entrevistas en las titulaciones de educación, y en especial en MEEI – carreras que definen su perfil como más próximo al cuidado que las demás-, encontramos un acuerdo en que la valoración social de la carrera es muy poca. Además, como se observa en la tabla, se aduce un amplio abanico de argumentos que giran alrededor de la desvalorización del cuidado.

TABLA 18: SALDO DEL VALOR: ARGUMENTOS PARA LA VALORIZACIÓN-ARGUMENTOS PARA LA DESVALORIZACIÓN

| | |
|------|-----|
| MEEI | -21 |
| Pdg | -4 |
| RRL | 0 |
| Dcho | 3 |
| ITIS | -2 |
| II | 1 |
| MEEI | -21 |
| Pdg | -4 |
| RRL | 0 |
| Dcho | 3 |
| ITIS | -2 |
| II | 1 |

Se puede decir, entonces, que estudiantes y profesores de las titulaciones de educación se sienten depreciados por una sociedad que parece situar como más importante la provisión que el cuidado. Como ya hemos visto que existen dos soluciones posibles para luchar contra esa posición para las carreras relacionadas con el cuidado, reivindicar lo que propiamente sienten como suyo (las habilidades interpersonales), y desvalorar lo que sienten como ajeno (habilidades instrumentales), o bien combinar ambas dentro de su actividad, y participar por igual del la provisión como del cuidado.

Aunque los estudiantes y profesores de ingenierías muestran implícita o explícitamente que en su carrera falta más desarrollo de las habilidades interpersonales, eso no se traduce en que sientan que por ese motivo la carrera esté desvalorada, atreviéndonos a afirmar que se debe a que como tienen una gran carga instrumental y conocimientos substantivos, y esta se valora más, en el resultado final no les afecta. De igual modo, pensamos que sería importante para el desarrollo de las personas que estudian ingenierías

obtener formación en habilidades interpersonales, no solo porque haría más completa la carrera y ayudaría a reconciliar partes en la división sexual del trabajo, sino porque está sería también una manera para revalorizar las habilidades interpersonales.

Cabría mentar el modelo finlandés donde ser profesor o profesora es una de las profesiones con más prestigio del país. Salvando diferencias culturales, podría estar relacionado con el hecho de que, a diferencia de la situación en nuestro país, es una de las profesiones mejor remuneradas, y en que las condiciones de acceso son muy exigentes.

¿Puede tener alguna relación valorar mucho una actividad con alto contenido de cuidado, como es la educación, con que hombres y mujeres participen de manera más igualitaria en las esferas instrumental e interpersonal? Es solo una hipótesis que debería ser investigada, explorándose el papel y el valor comparativo que se le otorga en Finlandia estas dos esferas. Paul Robert³⁸ destaca del informe PISA 2003 que Finlandia es un país donde las desigualdades consiguen ser corregidas mejor mediante la educación, que es un país donde las diferencias de capacidad entre los chicos y chicas son las más bajas y dónde al alumnado tienen una valoración muy positiva de si mismos con relación a los aprendizajes.

Finlandia hizo entonces un estudio atento del asunto y publicó un análisis de sus resultados en PISA 2003 (lo que no había hecho en el 2000). El informe correspondiente pone en evidencia características cuyo interés va más allá de los resultados totales. En efecto, la diferencia entre chicos y chicas es mucho menor que en cualquier otro de los países participantes. Los chicos no responden tan bien como las chicas en lectura, pero la diferencia entre unos y otras es mucho menor que en cualquier otra parte. Y en matemática, a diferencia de los demás países, las chicas responden casi tan bien como los chicos. Otra característica notable es que en Finlandia, después de Islandia, el impacto de las diferencias sociales sobre los resultados de los alumnos es el más bajo. De manera muy significativa, la cuarta parte más desfavorecida, en términos socioeconómicos, de la población de alumnos finlandeses se sitúa, en matemática, sobre la media de los países de la OCDE. Del mismo modo, las diferencias existentes entre los establecimientos son, también después de Islandia, las menores de todos los países evaluados³⁹

³⁸ Paul Robert (2007) "La educación en Finlandia. Los secretos de un éxito asombroso". Traducción de Manuel Valdivia. <http://www.educared.pe/docentes/articulo/1195/la-educacion-en-finlandia:-los-secretos-de-un-exito-asombroso/>

³⁹ Op cit: nota 21

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

De lo expuesto se deducen las siguientes conclusiones:

Según la opinión de alumnado y profesorado, en las carreras de educación las habilidades que promueve la carrera son en su mayoría de tipo interpersonal, mientras que en las ingenierías son instrumentales.

Paradójicamente, el alumnado entrevistado de Pedagogía tiende a citar fuera de la universidad el desarrollo de habilidades interpersonales, bien sea porque las conlleva la vocación o bien porque se han de cultivar fuera del ámbito académico.

En relación a los dos puntos anteriores, existen tensiones entre el hecho de que alumnado y profesorado de las carreras de educación piense que en su mayoría son las habilidades interpersonales las que marcan el perfil de su carrera, y el hecho de que muchos discursos señalan que este tipo de habilidades se sitúan fuera del ámbito académico.

Las ingenierías no están faltas de la dimensión interpersonal, aunque la profundidad del discurso es más débil que las carreras de educación. En muchas ocasiones, se subraya la importancia de las habilidades interpersonales con fines instrumentales.

Al hablar de la atención a las personas y a su bienestar, y en la clasificación de ciertas habilidades que pueden traspasar esta tarea (maltrato, abuso emocional), se echan de menos discursos sólidos alrededor de esas cuestiones, que hacen pensar que deberían ser parte del desarrollo de las habilidades interpersonales.

No existen apenas referencias entre la personas entrevistadas que vinculen las carreras de educación con las habilidades científico-técnicas.

Los alumnos que participaron en los grupos de discusión de las ingenierías no consideran que el perfil de su carrera tenga mucho que ver con las habilidades interpersonales, al señalar esta falta y la necesidad de potenciarlas. En cambio, las alumnas de las carreras de educación, no consideran que el perfil de su carrera tenga mucho que ver con las habilidades técnico-científicas, pero no hablan de que se deberían potenciar.

Mientras hay un consenso general en qué habilidades son necesarias para la tarea de atender a las personas y a su bienestar, no la hay entre carreras de educación y ingenierías y sexos sobre cuáles son necesarias para resolver problemas y alcanzar objetivos.

Las carreras de educación e ingenierías y los sexos coinciden en que las habilidades menos necesarias para atender a las personas y a su bienestar son las de tipo instrumental.

Hay una tendencia, por parte de las alumnas de las carreras de educación y las alumnas de derecho, a valorar las habilidades instrumentales técnico-científicas por debajo de las interpersonales, tanto en su importancia para atender a las personas y a su bienestar como para resolver problemas y alcanzar objetivos. En cambio, los alumnos de ingenierías y los alumnos de derecho otorgan mucha importancia a las habilidades instrumentales técnico científicas para resolver problemas y alcanzar objetivos, mientras las habilidades instrumentales son las menos valoradas. En estos desencuentros hay sin embargo, una coincidencia, que es la importancia del trabajo en equipo para la actividad de resolver problemas y alcanzar objetivos.

Las cuestiones que se describen pueden asociarse con deformaciones profesionales que se asocian al género, y con la desvalorización de las carreras de educación.

Recomendaciones

Las siguientes propuestas pueden contribuir a compensar las deformaciones que se asocian al género a la vez que a revalorizar las carreras de educación.

- Transmitir al alumnado la importancia de las habilidades instrumentales e interpersonales tanto para la actividad de cuidado como la de provisión.
- Transmitir al alumnado la importancia del desarrollo de las actividades instrumentales e interpersonales para su propia persona.
- Introducir desarrollo de habilidades científico-técnicas en las carreras de educación y habilidades interpersonales en las ingenierías.
- Revalorizar la importancia de la sistematización de la dimensión interpersonal, dentro de la universidad.
- Revalorizar la importancia de la dimensión instrumental (en especial las científico técnicas) en los ámbitos femeninos.

LAS PRÁCTICAS EN LA UNIVERSIDAD (I): PRESENCIA, PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y ORIENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Este capítulo se centrará en las prácticas a través de los elementos que las objetivan, y su complemento son los capítulos que siguen, los cuales se centran en los discursos. El estudio de las prácticas del profesorado en la universidad requiere una atención a las distintas actividades relacionadas con la docencia y la investigación. Aunque ambos aspectos forman parte de las tareas del personal académico, a menudo se entiende que están en conflicto ya que el tiempo que se dedica a la docencia puede interferir y dificultar la dedicación a la investigación, y viceversa. Además, el grado de dedicación a una u otra actividad puede tener distintas implicaciones. La investigación puede conferir autoridad en la producción de conocimiento y reconocimiento a la persona investigadora, permitiendo un desarrollo de la misma. Por contra, la docencia se orienta al alumnado y resulta ser una atención al otro, que no es igualmente valorada en los procesos de promoción profesional. El estudio de ambas actividades nos proporciona información sobre los elementos genéricos de provisión y cuidado en las prácticas del profesorado, por más que no debemos olvidar que la provisión, la orientación de la actividad por objetivos, no es ajena a la actividad docente, en la misma medida en que el cuidado, la atención al impacto que tienen las propias actividades sobre el bienestar de las personas, tampoco tiene porqué ser ajeno a las actividades de investigación. De hecho lo que es deseable es que en la actividad docente se contemple la orientación a la consecución de objetivos y la actividad investigadora se contemple como objetivo último su impacto positivo en el bienestar de las personas.

En este capítulo, pues, se persigue analizar las prácticas reales de las y los docentes en la universidad, atendiendo al grado de sexismo y a la desigualdad de género que se desprende de sus actuaciones, teniendo en cuenta que en

otros capítulos se atiende a los discursos que se hacen sobre las mismas. En el presente capítulo se hace hincapié en los comportamientos en la universidad en función de la orientación de género de la titulación y del sexo.

Con este fin, se atiende en un primer apartado al modo en que se objetiva la presencia, producción y reconocimiento del profesorado. Así se aborda la dimensión investigadora y de producción de material académico, considerando los efectos e impactos que conlleva la intensidad de publicaciones, préstamos bibliotecarios de las mismas y referencias a los programas. Además se atiende a las relaciones de poder/autoridad que establece el profesorado de las diferentes titulaciones en relación con sus publicaciones.

En la vertiente de la docencia, se contempla tanto el planteamiento de la asignatura como su desarrollo. De esta manera, se analizan los programas de las asignaturas de las distintas titulaciones en tanto que suponen una manifestación de propósitos que permiten visualizar elementos más próximos al cuidado o a la provisión. A continuación, se presenta un análisis detallado de las interacciones que se producen dentro del aula con el fin de atender a los estilos de docencia de las profesoras y profesores de cada titulación. Para ello, se contemplan las interacciones y el tipo de dinámica que se crea en el aula. Según la titulación, el tipo de docencia varía y presenta elementos distintivos. Cabe señalar que el Plan Bolonia puede influir en el tipo de interacciones ya que se presenta como un modelo más dinámico y alejado de un modelo basado únicamente en clases magistrales. Por ello, hay que tener presente que las titulaciones de Ingeniería Informática, Magisterio en Educación Infantil y Pedagogía son las que aplican el nuevo modelo de docencia.

Para completar el estudio de las prácticas docentes, en el último capítulo se persigue atender a la percepción que tiene el alumnado de la dinámica que se crea en el aula, analizando las situaciones que destaca el alumnado y deduciendo de ellas los impactos que tiene la actividad del profesorado en el aula.

Para la obtención de datos se han utilizado diferentes fuentes y técnicas de recogida de información. En el análisis de la presencia, producción y reconocimiento del profesorado se han considerado los datos proporcionados por la UAB sobre la situación del personal académico, los extraídos del catálogo bibliotecas, los recogidos de las bibliografías de los programas de las

asignaturas y los producidos mediante el análisis redes. En relación con la docencia, se ha obtenido información mediante el análisis de los programas de las asignaturas, la recogida directa de las frases míticas seleccionadas en el portal Web Patata Brava, espacio en la red donde los alumnos introducen frases, comentarios precedentes de las aulas.

Presencia, producción y reconocimiento

En el seno de la universidad, la desigualdad por sexo se manifiesta en distintos niveles y el acceso a posiciones de poder en la estructura jerárquica no presenta la misma dificultad para ambos sexos. El estudio *“El Sexisme a la UAB, propostes d’actuació i dades per un diagnosi”* (Izquierdo, 2004) da muestras de ello, ya que evidencia que a medida que subimos en el escalón de posiciones de poder en la universidad la proporción de mujeres disminuye. La presencia de profesoras en la universidad es menor a la de profesores. Pero además, en el estudio del tipo de actividades que se desarrollan también encontramos que la dedicación a la investigación y a la docencia no es la misma en función del sexo. En el estudio *Els estudiants universitaris davant els estudis i el futur professional* (GRET, 2006), se manifiesta que las mujeres se dedican más a la docencia que los hombres, y que la dedicación a la investigación es más frecuente en los hombres. Este dato resulta relevante ya que una dedicación docente elevada puede conllevar una reducción de la producción científica del profesorado, y viceversa.

Es relevante apuntar que en la universidad española los logros de investigación se valoran más que los méritos pedagógicos, en la promoción y selección de académicos y académicas. Así el acceso a la titularidad o la cátedra, en unas áreas de conocimiento más que en otras, se realiza teniendo en cuenta los logros en la investigación (Vidal y Quintanilla, 1999). De esta manera, la investigación aporta más beneficios directos para la persona académica ya que le permite el acceso a una plaza y su promoción. En cambio, la docencia conlleva un menor reconocimiento ya que la mayor parte de su actuación tiene un carácter casi privado en su relación con alumnado. En contraposición, la actuación de la persona investigadora tiene un carácter público y esto puede implicar un mayor reconocimiento y autoridad.

La investigación, pues, otorga un poder y un reconocimiento para la persona investigadora, permitiendo un desarrollo del mismo investigador. Por contra, la docencia se orienta al alumnado y resulta ser una atención al otro. En términos de provisión y cuidado, la investigación comprende rasgos de provisión y la docencia permite desarrollar elementos de cuidado, aunque el análisis más profundo que se desarrolla a continuación permite atender que la provisión, la orientación de la actividad por objetivos no es ajena a la actividad docente, en la misma medida en que el cuidado, la atención al impacto que tienen las propias actividades sobre el bienestar de las personas, tampoco tiene porqué ser ajeno a las actividades de investigación.

Presencia y producción del profesorado

La menor presencia de mujeres en el ámbito universitario está influida por condiciones materiales que dificultan el acceso a posiciones con poder. Aún así, resulta pertinente la aportación de Latour y Woolgar a *La Vie de Laboratoire* (citado en Mialet, 1999) en tanto que apuntan que la participación de las mujeres en la ciencia no depende únicamente de las condiciones materiales en que se desarrolla su existencia, sino que también intervienen las representaciones de las mujeres como científicas. La presencia de mujeres en la producción científica constituye un estímulo para las generaciones futuras ya que evidencia que se trata de un objetivo alcanzable. Además de la eliminación de dificultades externas a la incorporación de las mujeres en este tipo de actividades, cabe disponer de figuras identificatorias que contribuyan a superar los obstáculos internos que impiden a las mujeres definir su futuro profesional. Inversamente, la falta de mujeres como referentes representa la transmisión de un mensaje que se basa en la negación de la mujer en este ámbito.

La presencia de profesoras en la universidad no favorece únicamente la posibilidad de transmitir conocimiento y paliar los sesgos de género en la ciencia, sino que también puede retroalimentar este hecho en la medida que se convierten en referentes para otras mujeres. El informe *National Policies on Women in Science* (The Helsinki Group on Women in Science, 2002) advertía que en Europa muchas mujeres científicas se encuentran con la falta de contacto con referentes, lo que les dificulta creer que pueden llegar a alcanzar

sus objetivos. Por extensión, esto nos lleva a considerar que en algunas ocasiones las alumnas universitarias no tienen referentes sólidos que les ayuden a imaginarse ellas mismas como generadoras de conocimiento.

En el estudio de la presencia de profesorado en la universidad, se percata que es un ambiente masculinizado y que los referentes en las distintas titulaciones son mayoritariamente hombres. La investigación, producción y transmisión de conocimientos está con más frecuencia realizada por hombres y su perspectiva se impone como universal. Los sujetos que tienen este poder están producidos en una socialización de género masculina, que prima unos valores y habilidades sobre otros, y por lo tanto, pueden transmitir estas características particulares en su actividad.

Logan y Huntley (2001) afirman que la situación de poder que deriva de una posición ocupada en el trabajo o hogar se asocia con la autoridad; esto otorga un poder simbólico que refiere la posibilidad de imponer las definiciones, los significados, los valores y las propias normas enfrente una situación.

Estas consideraciones se pueden observar en las titulaciones del presente estudio. Las seis titulaciones se han escogido por el grado de feminización en relación al alumnado, pero incluso las titulaciones más feminizadas tienen un porcentaje de profesoras menor al de hombres (con excepción de Magisterio en Educación Infantil).

Reconocimiento: ser referente y tener autoridad

A continuación se presenta el análisis del grado de reconocimiento que recibe el profesorado en la medida que sus publicaciones son consultadas y referenciadas, aspecto que permite situarse como referente en la adquisición de conocimientos y a su vez aumentar su autoridad. Con este fin se presenta un análisis de la presencia del profesorado en el catálogo de las bibliotecas, ya que al margen de las clases, es una de las fuentes principales de conocimiento e información a la que tiene acceso el alumnado.

Este punto es relevante ya que tal y como indica Arola (2005), “el papel de las mujeres en la generación de conocimiento es un aspecto crucial para corregir las diferencias y conseguir la igualdad completa entre hombres y mujeres. La generación de conocimiento es la base de las acciones que tienen que llevar a

la igualdad de derechos, por dos razones: por un lado, porque es el inicio del proceso de generación de opinión, y, del otro, porque es en el origen de la formación de las personas”.

La presencia de mujeres en las bibliografías de los programas indica que se les sitúa como referente de conocimiento. Al mismo tiempo, indica la consideración que recibe su producción científica y la posibilidad de paliar o acentuar un posible sesgo de género en la transmisión de conocimientos.

Para la obtención de los datos correspondientes a las referencias en las bibliografías, se ha seleccionado una muestra de programas a partir de los datos recogidos en el Plan docente del curso 2004-2005, contabilizando a partir de esta fuente la distribución por sexos de las referencias bibliográficas. Cabe señalar que en este caso se han contabilizado todas las referencias, considerando el profesorado de la titulación referenciado pero también las otras referencias que constan en las bibliografías, que en muchos casos no proceden de profesorado de esta universidad. Este procedimiento se ha realizado con el fin de detectar la distribución por sexo de las referencias que incluye el profesorado de cada titulación en la bibliografía de sus programas.

Para los datos referentes a la autoría de materiales bibliográficos y a los préstamos se ha hecho una extracción de los datos del catálogo de bibliotecas, de los materiales cuya autoría es profesorado de la universidad. Para la distribución del profesorado se han utilizado los datos de que dispone la universidad.

La siguiente tabla evidencia la menor proporción de mujeres entre el profesorado universitario, pero además permite ver la pérdida de reconocimiento que sufren las profesoras. El indicador pérdida o ganancia de reconocimiento proporciona información sobre la evolución entre el primer y el último escalón (el porcentaje de cambio entre la proporción de mujeres como profesorado presente en las titulaciones y la proporción de mujeres referenciadas en las bibliografías de los programas).

TABLA 19: PRESENCIA, PRODUCCIÓN Y RECONOCIMIENTO DEL PROFESORADO

| | Proporción de mujeres | | | | Indicador pérdida o ganancia de reconocimiento | |
|--------------|-----------------------|-------------------------------|--------------------------|------------------------------|--|------------|
| | Profesorado | Presencia | | Referencias en los programas | Mujeres | Hombres |
| | | en el catálogo de bibliotecas | Préstamos bibliográficos | | | |
| MEEI | 80,3 | 71,6 | 68,9 | 31,6 | -0,6 | 2,5 |
| Pdg | 43,8 | 24,6 | 24,1 | 21,5 | -0,5 | 0,4 |
| RRLL | 11,1 | 42,7 | 47,5 | 6,1 | -0,5 | 0,1 |
| Dcho | 37,0 | 35,5 | 38,0 | 10,9 | -0,7 | 0,4 |
| ITIS | 19,0 | 19,0 | 23,1 | 0,0 | -1,0 | 0,2 |
| II | 19,6 | 16,5 | 12,5 | 4,5 | -0,8 | 0,2 |
| Total | 38,5 | 41,2 | 41,3 | 18,3 | -0,5 | 0,3 |

El indicador permite atender a la pérdida o ganancia de reconocimiento. 0 representa el equilibrio, que la proporción de mujeres en la distribución del profesorado es la misma que en las referencias en los programas. cuando es menor que cero, indica una infrarepresentación en las referencias en los programas y cuando es mayor, indica una sobrerepresentación. Además, permite contabilizar en qué medida el peso de mujeres u hombres en las referencias en los programas es superior o inferior. Así, por ejemplo en MEEI, los profesores tienen una representación en los programas mayor que el doble (2,5) de su proporción como profesorado. De esta forma, pues, se compara la distribución del profesorado con el último escalón de reconocimiento que es la referencia en los programas, el reconocimiento frente al alumnado.

En términos generales, se puede apreciar que en cada escalón se reduce la proporción de mujeres. En las ingenierías el total de la pérdida es mayor que en las restantes titulaciones. En estas dos titulaciones la presencia de mujeres como profesorado ya es muy reducida y los casos de referencias de mujeres en las bibliografías de los programas son casi inexistentes.

También resulta relevante prestar atención al caso de Magisterio en Educación Infantil ya que es la titulación con una mayor proporción de profesoras. Sin embargo, los casos de referencias de mujeres en las bibliografías también son muy reducidos mientras que los hombres ven más que duplicada su influencia en la transmisión de conocimiento.

Para explicar estas diferencias resulta relevante atender a los modelos que presenta Hakanson (2005) que justifican el significado de las referencias y las citas con aspectos sociales:

- El sistema de recompensa: se entiende que los autores están en deuda con las publicaciones de otros autores. Por lo tanto, los autores de alto estatus reciben un reconocimiento automático (en forma de referencia) mientras que los que aún no están consolidados tienen un largo tramo para recorrer. Así, debido a que los hombres siempre han tenido mayores oportunidades para promocionarse en el ámbito académico e intelectual, tanto hombres como mujeres incluyen más autores que autoras en las bibliografías de sus programas.
- El sistema retórico: se entiende que los profesores y profesoras tienen motivos subjetivos y estratégicos para escoger referencias ya que estas referencias se ven como un mecanismo de persuasión que da autoridad al autor. Las redes de poder entre mujeres parecen estar menos consolidadas que las de los hombres.
- El sistema de comunicación: se entiende que las referencias dependen de la cadena científica y de los canales de comunicación a que tienen acceso los investigadores. En consecuencia, es más fácil obtener información de las obras de autores que de las autoras ya que los primeros están más consolidados académicamente.

Según los modelos explicativos que hemos mencionado, es posible que las publicaciones de mujeres sigan sin la credibilidad y el reconocimiento que tienen las publicaciones de los hombres (sistema retórico); además, que los autores o autoras se sientan en deuda con las publicaciones de hombres en mayor medida que con las publicaciones de las mujeres (sistema de recompensa) y, finalmente, que los hombres continúen con mayor presencia en las redes de comunicación y difusión (sistema de comunicación).

El análisis que estamos desarrollando permite atender a la pérdida de autoridad de las mujeres en el ámbito académico y visibiliza el poder que van adquiriendo los hombres en la transmisión y producción de conocimiento. En todas las titulaciones se puede observar cómo el peso de los profesores

aumenta a medida que se va considerado el grado de influencia de sus conocimientos.

TABLA 20: INDICADOR DEL GRADO DE INFLUENCIA Y AUTORIDAD EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO (RAZÓN HOMBRES/MUJERES)

| | Profesorado | Presencia en el catálogo de bibliotecas | Préstamos bibliográficos | Referencias en los programas |
|--------------|-------------|---|--------------------------|------------------------------|
| MEEI | 0,2 | 0,4 | 0,5 | 2,2 |
| Pdg | 1,3 | 3,1 | 3,1 | 3,7 |
| RRL | 8,0 | 1,3 | 1,1 | 15,3 |
| Dcho | 1,7 | 1,8 | 1,6 | 8,2 |
| ITIS | 4,3 | 4,3 | 3,3 | * |
| II | 4,1 | 5,1 | 7,0 | 21,0 |
| Total | 1,6 | 1,4 | 1,3 | 4,5 |

*El número de las referencias a mujeres es 0.

Este indicador nos permite atender al peso que tienen profesoras y profesores en cada escalón. Uno representa el equilibrio (mismo número de hombres que de mujeres), mayor que uno indica infrarepresentación de mujeres y menor que uno infrarepresentación de hombres. Cabe señalar que incluso en los casos que la composición del profesorado de partida sea mayoritariamente de mujeres, en el último escalón hay una clara infrarepresentación de mujeres en todas las titulaciones. Se constata que las mujeres tienen desventaja por acumular referencias. Así se percata una dificultad por consolidarse como referentes de conocimiento ya que las reducidas referencias no permiten la visibilidad y aceptación que sí que reciben los hombres.

Relaciones y posiciones de poder del profesorado

En este punto nos proponemos observar las estructuras de poder de las distintas titulaciones estudiadas y analizar las posibles diferencias según el sexo del profesorado y la orientación de género de la carrera. A partir del análisis de redes se atiende a las relaciones que establece el profesorado en relación a la publicación. En la práctica de la investigación, el profesorado desarrolla estructuras de poder en función de como se organiza para publicar

sus trabajos. De esta forma se muestran organizaciones más jerárquicas, donde hay una parte del profesorado que ocupa una posición central. Por contra, también se visualizan estructuras más descentralizadas que denotan que la influencia y el poder está más repartido. Este análisis, pues, nos permite atender a las estructuras de poder que se crean en la práctica de la investigación.

El análisis de redes es un tipo de aproximación empírica a los fenómenos sociales que, a diferencia de la visión atributiva, toma como factor causal de la acción las relaciones establecidas entre los sujetos. Este tipo de análisis permite prestar atención a las relaciones que los individuos tienen entre sí para explicar su comportamiento. Se parte de la idea que los individuos actúan en función de las relaciones que establecen con los demás y, por lo tanto, son las relaciones las que dan cuenta de las pautas de actuación (Lozares, 1996). En este caso se han analizado las relaciones que establece el profesorado en el momento de publicar documentos. La preparación de los datos ha requerido elaborar una matriz que contempla con quien publica cada profesor o profesora de las distintas titulaciones a partir de la información del catálogo de las bibliotecas de la UAB.

Se observa qué profesores o profesoras resultan ser más centrales o son un punto de referencia en el momento de publicar. Se parte de la idea que el profesorado que goce de una posición más central en la red de relaciones tendrá más poder respecto a los demás. En este sentido, la finalidad es determinar el grado de jerarquización en la distribución del poder en las titulaciones y su relación con el sexo.

El análisis de redes nos ofrece información sobre el conjunto de la red (en este caso sobre el conjunto del profesorado de las titulaciones) y además proporciona información sobre cada individuo concreto que pertenece a la red. El primer análisis permite atender, de forma global, las relaciones de poder en cada titulación. Y el análisis sobre cada individuo da pie a considerar el sexo de los individuos concretos que concentran más poder. Las características del análisis reticular nos llevan a presentar los resultados por separado. En un primer momento se apunta la visión global de las distintas titulaciones y a continuación se presentan los individuos más destacados en función del sexo.

Empezamos, pues, con el análisis global de las relaciones de poder en las redes de cada titulación:

TABLA 21: GRADO DE CENTRALIDAD E INTERMEDIACIÓN (EN PORCENTAJE)

| Titulaciones | Centralidad Global de Rango (Dicotomizada) | Centralidad Global de Rango (Valuada) | Grado de Intermediación Global (Betweenness) |
|--------------|--|---------------------------------------|--|
| MEEI | 3,7 | 10,0 | 0,09 |
| Pdg | 4,0 | 3,8 | 0,3 |
| RRLL | 5,2 | 19,9 | 0,3 |
| Dcho | 6,4 | 17,4 | 0,2 |
| ITIS | 6,7 | 6,3 | 0,0 |
| II | 17,6 | 27,0 | 4,6 |

La *centralidad global dicotomizada* nos informa de la existencia o no de relación entre profesorado. Concretamente, la medida de centralidad del rango (degree) hace referencia a los lazos directos que establece un profesor o profesora con el resto de la red. Es decir, nos informa del número de profesores o profesoras con los que publica cada docente. Según los resultados obtenidos, las titulaciones de ingeniería presentan una red más centralizada, donde hay una parte del profesorado que concentra el poder, es decir, que concentra los vínculos con los otros. El resto depende de ellos para establecer relaciones con otras profesoras o profesores.

El grado de centralización de poder dentro de cada titulación varía en función de su orientación de género. Es decir, las titulaciones más feminizadas presentan un menor grado de centralización y, por el contrario, en las titulaciones más masculinizadas hay un grupo de profesorado que concentra más poder.

La *centralidad global valuada* permite contemplar la reiteración de relación entre dos actores, es decir, cuántas veces se relaciona una persona con el resto de profesorado aunque estos se repitan (Quiroga, 2003). Este matiz nos lleva a considerar que en las titulaciones de Derecho, Relaciones Laborales e Ingeniería Informática las relaciones suelen ser bastante reiterativas, lo que indica que hay vínculos permanentes, redes fijas de relaciones de poder.

Dentro de la red de relaciones entre profesorado también resulta relevante atender al *grado de intermediación*, que indica la frecuencia con que aparece un nodo (individuo) en el tramo más corto que conecta a otros dos. Es decir, muestra cuando una persona es intermediaria entre otras dos personas del mismo grupo que no interactúan entre sí. Esta medida nos proporciona otro indicador de poder, ya que, además del número de vínculos que el profesorado puede establecer, es importante la posición en que se encuentra y si tiene la posibilidad de ser una “persona puente”, tener el poder de influir y acercar a otras profesoras o profesores. En la titulación que se da con mayor fuerza es en Ingeniería Informática, donde la red está construida a partir de un grupo de profesorado que sirve de nexo con los otros. Por el contrario, Magisterio en Educación Infantil es donde el profesorado no precisa de unos contactos concretos sino que se relaciona sin este componente de dependencia hacia una parte del profesorado.

De esta manera se puede considerar que en las ingenierías se visibilizan unos líderes concretos que concentran más poder. Según French (2003:65), “el liderazgo consiste en la capacidad de un miembro para influir en los demás, tanto directa como indirectamente, en virtud de su posición en la estructura de poder, incluida la estructura de autoridad legítima. Por ello, el liderazgo puede estar distribuido entre muchos miembros o concentrado sólo en unos pocos; la pauta del liderazgo es más una distribución que describe a todo el grupo, que un atributo de individuos concretos”. En este sentido las pautas que se han hallado en las distintas titulaciones no son la mera descripción de la actuación de unos individuos concretos, sino que dan indicios de la orientación de cada titulación. Por lo tanto, cabe atender el tipo de organización propia de cada ámbito de conocimiento en relación con las publicaciones. En las ingenierías se atribuye mucha importancia a la figura del investigador/a principal ya que todos los artículos publicados por algún miembro del grupo tienen que estar firmados por él o ella. De esta forma se trata de un funcionamiento muy jerarquizado, diseñado con la convicción de que se progresa más con la presencia de una figura fuerte que avale todas las publicaciones. Entonces se puede observar que hay una clara orientación a la concentración de poder, que se muestra de forma visible y explícita.

En las titulaciones más feminizadas la concentración de poder no es tan visible. Esto no indica que no se produzcan relaciones de poder dentro de estas titulaciones. Sin embargo, cabe destacar que no se presentan de forma explícita. En estas titulaciones se deja un margen de maniobra mayor a las distintas personas investigadores, así por ejemplo se permite a la persona investigadora escoger el tema de estudio. En las titulaciones más masculinizadas el o la investigadora principal tiene una capacidad mayor de poder imponer aspectos relacionados con el proyecto, la publicación de los miembros de un grupo depende con más fuerza de la persona que es la investigadora principal y esto le concede una mayor concentración de poder. Además también cabe notar el tipo de publicación que se da con más frecuencia en cada titulación. En ingenierías se publica más en revistas, en formato de artículos y en las otras titulaciones abunda la publicación en libros. La publicación en revistas, en muchos casos, responde a la presentación de resultados de investigación o de conclusiones fruto del trabajo en los grupos de estudio. En este sentido se refuerza la presencia de una persona o un grupo como principal, mostrando de manera explícita su influencia en las publicaciones.

Para completar el análisis general, se presenta la siguiente tabla que nos proporciona información sobre el profesorado con más poder. Así se atiende a los 10 agentes que concentran más poder de cada titulación, considerando el sexo y el porcentaje de conexiones que tiene cada profesora o profesor sobre el total de la red.

TABLA 22: GRADO DE PODER DEL PROFESORADO (CENTRALIDAD Y SEXO DE LOS NODOS PRINCIPALES)

| | MEEI | | Pdg | | RRLL | | Dcho | | ITIS | | II | |
|---|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|------|
| | Sexo | % | Sexo | % | Sexo | % | Sexo | % | Sexo | % | Sexo | % |
| 1 | D | 4,1 | D | 5,6 | D | 5,9 | H | 7,1 | H | 8,7 | H | 21,6 |
| 2 | D | 2,0 | D | 5,6 | H | 5,9 | D | 6,1 | H | 8,7 | H | 18,9 |
| 3 | D | 2,0 | H | 5,6 | H | 5,9 | D | 4,0 | H | 8,7 | H | 13,5 |
| 4 | D | 2,0 | D | 5,6 | H | 2,9 | D | 4,0 | H | 4,3 | D | 10,8 |
| 5 | D | 2,0 | D | 5,6 | D | 2,9 | D | 4,0 | H | 4,3 | H | 10,8 |
| 6 | H | 2,0 | H | 5,6 | H | 2,9 | D | 4,0 | H | 4,3 | H | 10,8 |

| | | | | | | | | | | | | |
|----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|------|
| 7 | D | 2,0 | H | 5,6 | D | 2,9 | H | 4,0 | H | 4,3 | H | 10,8 |
| 8 | D | 2,0 | H | 5,6 | D | 2,9 | D | 4,0 | H | 4,3 | H | 10,8 |
| 9 | D | 2,0 | H | 5,6 | H | 2,9 | H | 4,0 | H | 4,3 | H | 8,1 |
| 10 | D | 2,0 | H | 2,8 | - | - | D | 4,0 | D | 4,3 | H | 8,1 |

En este punto se evidencia que hay unas titulaciones más feminizadas y otras más masculinizadas, en relación con la proporción de profesores y profesoras, y las posiciones de poder responden en buena medida a estas orientaciones de las titulaciones. Sin embargo cabe destacar la presencia de un número importante de hombres en posición de poder en las titulaciones más feminizadas y, por el contrario, un número muy reducido de mujeres en las titulaciones más masculinizadas. Las posiciones de poder están ocupadas, de forma mayoritaria, por hombres.

Además se puede apreciar que el peso de cada profesor o profesora respecto al conjunto de la red difiere en las distintas titulaciones. En las más masculinizadas el profesorado con más poder concentra un grado superior de centralidad que en las más feminizadas, en que las relaciones entre profesorado no dependen tanto de la concentración de poder por parte de un grupo concreto de profesorado.

Conclusiones

En este apartado se ha constatado la menor presencia de mujeres en el ámbito universitario y su pérdida de autoridad en la medida que a mayor reconocimiento menor es su proporción.

A la reducida presencia de las mujeres se añade su débil representación como científicas. Se evidencia una falta de voluntad de situar a las mujeres como figuras identificativas y referentes. La proporción de mujeres que se referencia en las bibliografías de los programas es menor que la proporción de profesoras de cada titulación. Esto indica que las publicaciones de mujeres no se recomiendan al alumnado con tanta intensidad como las publicaciones producidas por hombres. De esta forma, si atendemos a la ganancia o pérdida de reconocimiento, se percata que, en términos generales, a medida que aumenta el reconocimiento (se publican documentos, se prestan en las

bibliotecas o se referencia en las bibliografías) el peso de las mujeres disminuye.

En éste análisis se percata que los referentes en la universidad son mayoritariamente masculinos. La investigación, producción y transmisión de conocimientos a través de materiales impresos está con más frecuencia realizada por hombres y su perspectiva se impone como universal. Los sujetos que tienen este poder están producidos en una socialización masculina, que prima unos valores y habilidades sobre otros, y así pueden transmitir estas características particulares en su actividad.

Además, en cada titulación se establecen relaciones de poder entre profesorado permitiendo grupos con más poder que otros. Como se ha mostrado, las posiciones centrales de las redes de poder están ocupadas mayoritariamente por hombres, hecho que concede el poder de interconectar a otros profesores/as y de resultar ser, en algunos casos, imprescindibles para su conexión. Además, las titulaciones más masculinas son las que presentan de forma visible y explícita un grupo de profesorado más fuerte que sirve de nexo para las relaciones entre el profesorado. En estas titulaciones el peso y la concentración de poder es superior que en otras titulaciones, más femeninas, donde se detectan más grupos y por lo tanto no hay tanta dependencia a un grupo dominante. De este modo, las titulaciones más masculinizadas tienen un diseño más orientado a la concentración de poder que exalta la figura del investigador/a principal. En las más feminizadas la red se presenta más descentralizada y se detectan más puntos de poder, algunos protagonizados por hombres, otros por mujeres. Se puede observar que en las titulaciones feminizadas se visualiza una menor jerarquización, sin olvidar que en todo caso son los hombres quienes ocupan la cima de esta jerarquía que no es tan evidente como en el caso de las titulaciones más masculinizadas.

LAS PRÁCTICAS EN LA UNIVERSIDAD (II): ORIENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

El análisis de los programas de las asignaturas impartidas en las titulaciones estudiadas nos aporta información sobre los propósitos y el planteamiento de la forma de actuar que el profesorado manifiesta en la programación de una asignatura. Más adelante haremos hincapié en cómo se desarrolla propiamente la docencia en el aula, pero es pertinente analizar el modo en que el profesorado se plantea su trabajo antes de ejercerlo y como lo hace público.

Los distintos aspectos que conforman los programas de las asignaturas aportan indicios de los elementos de provisión y cuidado de las diferentes titulaciones. Así, partiendo del marco teórico general que atiende al cuidado y a la provisión se apuntan consideraciones en relación con el planteamiento de las asignaturas según la titulación⁴⁰. Para la obtención de los datos se ha recogido información de los diferentes programas de las asignaturas impartidas en las seis titulaciones estudiadas, atendiendo a las diferentes variables analizadas a lo largo de este apartado.

Manifestación de objetivos

Es requisito de todos los programas exponer un apartado en el que se especifiquen los fines generales de la asignatura. Como punto de partida, se considera la proporción de programas que presentan objetivos y, a

⁴⁰ El conjunto de programas sobre los que debía realizarse el estudio es de 329, correspondientes a todas las asignaturas de las seis titulaciones. Sin embargo, ha sido del todo imposible obtener algunos de ellos, concretamente 17, por lo que dicho conjunto examinado se ha visto reducido a 312. Por otra parte, se han excluido los casos en que falta información por lo que los totales resultantes varían de una tabla a otra, ya sea por la ausencia del programa, ya sea porque dicho programa no disponía la información referida a una cierta variable.

continuación, se analiza la forma y el contenido de estos objetivos atendiendo a su grado de precisión y orientación.

El grado de precisión permite profundizar el análisis y ver si estos objetivos se limitan al cumplimiento normativo sobre el pilar de algún objetivo genérico o si detallan más la información a la espera de servir de ayuda a quienes lean el programa. Con este fin, la variable grado de precisión de los objetivos contiene dos valores: alto, si los objetivos constan de 4 o más verbos principales (para un determinado objetivo); bajo, si constan de 3 o menos. Con ella lo que se mide es la precisión con que se cumplimenta el apartado y, por extensión, el tiempo invertido en el diseño del mismo, lo cual significa un mayor interés y dedicación por parte de quien elabora el programa para que el alumnado comprenda efectivamente el rumbo de la asignatura.

Para completar la información relacionada con los objetivos, más allá de los indicadores cuantitativos se atiende al indicador cualitativo que hace referencia a la orientación de los objetivos, en la medida que busca la presencia o no de elementos de cuidado en los objetivos, constatando que una orientación de provisión está presente en todos los programas. Partiendo, pues, que todas las asignaturas están orientadas a proveer de conocimientos y capacidades, la pregunta pertinente es: ¿lo hacen teniendo en cuenta a las personas, sea en la forma del discurso de los objetivos, sea en el contenido de los objetivos, o simplemente hacen? Como se puede notar, la pregunta consta por una parte, del aspecto formal discursivo y, por otra parte, de la información explícita que presenta. Así, se dará presencia de cuidado (hecho que no excluye provisión) en aquellos objetivos que, bien formalmente, bien sustancialmente, o bien en ambos casos, contengan elementos de cuidado.⁴¹

Teniendo en cuenta estas variables, a partir de la siguiente tabla podemos analizar la información referente a los objetivos:

⁴¹ Los elementos de cuidado formal tomados como referencia son: utilización de la 1ª o 2ª persona en los verbos (en contraposición a la 3ª persona y a los impersonales); ordenación en la exposición de objetivos y presentación (en detrimento del desorden en la presentación de las ideas, las faltas sistemáticas de ortografía, y la «mala presentación» en términos de imagen de aquello que se ha escrito); y la apelación o referencia a las personas, sean los profesores, sean los y las alumnos/as, sean los y las destinatarios/as del ejercicio práctico de aquella materia o sean las personas a quienes pueda impactar tal ejercicio. Los elementos de cuidado sustantivo son: consideraciones sobre el impacto de la materia ejercida sobre otras personas; reflexión sobre sus límites éticos relacionados con las personas; presentación del diálogo y la comprensión en algunos de los objetivos; y relevancia explícita acerca de las necesidades de las personas.

TABLA 23: PRESENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS EN LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS

| Titulación | Existencia de objetivos | | | Grado de precisión | | Orientación de objetivos | | |
|--------------|-------------------------|-------------|------------|--------------------|-------------|---------------------------|-------------|------------|
| | Sí | No | Total (n) | Alto | Bajo | Sólo provisión de cuidado | Presencia | Total (n) |
| MEEI | 95,2 | 4,8 | 62 | 54,2 | 45,8 | 59,3 | 40,7 | 59 |
| Pdg | 98,2 | 1,8 | 55 | 38,9 | 61,1 | 63,0 | 37,0 | 54 |
| RRLL | 32,3 | 67,7 | 31 | 0,0 | 100,0 | 90,0 | 10,0 | 10 |
| Dcho | 11,9 | 88,1 | 67 | 25,0 | 75,0 | 87,5 | 12,5 | 8 |
| ITIS | 55,6 | 44,4 | 36 | 50,0 | 50,0 | 85,0 | 15,0 | 20 |
| II | 67,2 | 32,8 | 61 | 26,8 | 73,2 | 92,7 | 7,3 | 41 |
| Total | 61,5 | 38,5 | 312 | 39,6 | 60,4 | 72,9 | 27,1 | 192 |

Evaluación de los resultados del alumnado

Como los objetivos, también los programas de las asignaturas deben dedicar, por imperativo, un apartado sobre los criterios de evaluación en el que se explique al alumnado lo que deberá hacer para superar la asignatura. Así, tal y como sucedió en el apartado anterior, hacer explícito el procedimiento de evaluación es indicador del cumplimiento de la normativa. Al mismo tiempo, es un indicador de cuidado hacia el alumnado. Por otra parte, el hecho de que intervengan una diversidad de métodos de evaluación indica también una orientación al cuidado, de hecho, en las entrevistas al alumnado se han expresado críticas a que su calificación descansa únicamente en el examen final, porque entienden que se ponen en riesgo de suspender, no porque lleven la asignatura mal preparada, sino porque se juegan todo a una carta y puede ocurrir que den un mal resultado debido al estado de ánimo en que se encuentran en el momento de hacer el examen. Adicionalmente, no podemos afirmar con seguridad que los criterios de evaluación contenidos en el programa se correspondan plenamente con los que se aplican en la práctica, por lo tanto, lo interpretamos en cualquier caso como ausencia de cuidado en la redacción del programa. Finalmente, no debe olvidarse que la diversificación en los procedimientos de evaluación es un imperativo para las titulaciones piloto, por lo que es de esperar que en los programas de estas titulaciones el

procedimiento de evaluación descansa en más elementos que en las titulaciones en que todavía no se aplican los criterios de Bolonia.

Para atender el grado de precisión en la redacción de la evaluación en los programas, consideramos que la evaluación está altamente especificada cuando describe como mínimo 4 requisitos o tareas para superar la materia. Y, en cambio, tiene un bajo grado de precisión cuando las tareas explícitas son 3 o menos⁴². De esta manera se tiene en consideración si la persona que lee el programa dispone o no de una información más o menos concreta y elaborada que requiera una mayor o menor dedicación por parte del profesorado.

Otra consideración en relación con la evaluación es el itinerario o recorrido que el alumnado debe seguir para poder ser evaluado. Es decir, si las tareas que el profesorado exige dibujan un solo recorrido o más de uno según la opción escogida por el alumnado. En este sentido, la variable distingue dos itinerarios: único cuando este recorrido de tareas (que puede ser un examen, o un examen y un trabajo, etc.) es el mismo para todo el alumnado, sin margen para que este escoja en función de sus posibilidades; plural cuando se ofrecen como mínimo dos recorridos alternativos para poder ejercer la evaluación, en función de la opción que escoja cada persona (por ejemplo, elegir entre trabajo continuado o examen final).⁴³ Interpretamos como indicador de cuidado la posibilidad de disponer de itinerarios alternativos de evaluación, mientras que la indicación de un criterio único será considerado como indicador de provisión, dado que la aplicación de normas universales es un indicador de ésta.

Por lo tanto, se considerará una orientación de la evaluación a la provisión en los casos en que la mención de los criterios sea escasa, el grado de precisión sea bajo y se presente un único itinerario de evaluación. Por el contrario, la evaluación tendrá elementos de cuidado cuando se mencionen los criterios, el grado de precisión sea alto y se proponga un itinerario plural.

⁴² Los intervalos se han determinado en función de la distribución de las tareas y requisitos que se manifiestan en los programas para superar las asignaturas. Con la atribución de "alto" y "bajo" a los internales se persigue facilitar la lectura y comprensión de la variable.

⁴³ El requisito para que el itinerario sea plural es estricto: el peso de las tareas o pruebas comunes para los dos recorridos debe ser inferior al 20% en su conjunto. Por ejemplo, si alguien puede escoger entre el trabajo y el examen, pero en ambos casos deberá realizar otro pequeño examen, se dará itinerario único si el examen tiene un peso superior al 20% de la nota final; y plural si tal peso es inferior.

Una primera constatación es que la mayoría de programas se rigen por criterios de evaluación únicos. Además, en todas las titulaciones se presenta un porcentaje muy elevado de casos en que sólo se propone un itinerario de evaluación.

Se puede observar que es en Pedagogía y en Magisterio donde aparecen los criterios de evaluación con mayor frecuencia. En cambio, Derecho y Relaciones Laborales son las dos titulaciones donde menos se explica al alumnado qué deberá hacer para superar la asignatura. Además el grado de precisión de los criterios es muy bajo en Relaciones Laborales.

La atención al grado de precisión nos permite considerar que opera la distinción entre conocimiento aplicado y conocimiento más teórico: Ingeniería Técnica no suaviza sino que se desmarca por completo de Ingeniería Informática; Relaciones Laborales tiende fuertemente a la provisión y Magisterio tiende más levemente hacia la provisión que Pedagogía. Así, las carreras aplicadas tienden a moderar la orientación de género de las teóricas.

TABLA 24: PRESENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS

| Titulación | Se mencionan los criterios | | | Grado de precisión Itinerarios | | | | |
|--------------|----------------------------|-------------|------------|--------------------------------|-------------|-------------|------------|------------|
| | Sí | No | Total (n) | Alto | Bajo | Único | Plural | Total (n) |
| MEEI | 77,4 | 22,6 | 62 | 27,1 | 72,9 | 95,8 | 4,2 | 48 |
| Pdg | 92,7 | 7,3 | 55 | 31,4 | 68,6 | 90,2 | 9,8 | 51 |
| RRLL | 45,2 | 54,8 | 31 | 0,0 | 100,0 | 92,9 | 7,1 | 14 |
| Dcho | 22,4 | 77,6 | 67 | 46,7 | 53,3 | 73,3 | 26,7 | 15 |
| ITIS | 69,4 | 30,6 | 36 | 92,0 | 8,0 | 100,0 | 0,0 | 25 |
| II | 63,9 | 36,1 | 61 | 35,9 | 64,1 | 87,2 | 12,8 | 39 |
| Total | 61,5 | 38,5 | 312 | 38,0 | 62,0 | 91,1 | 8,9 | 192 |

De los datos de que disponemos se desprende que el universalismo está presente en las orientaciones de las titulaciones. Cabe decir que en temas de evaluación son necesarios criterios comunes para poder garantizar una evaluación justa para el alumnado. Tampoco sería deseable que en la universidad la evaluación se rigiese por criterios personalizados, que cada alumno o alumna pudiera ser evaluado según su conveniencia. Ahora bien, se puede introducir un matiz y considerar lo que llamamos “justicia cuidadosa”.

En todas las titulaciones hay una clara orientación al universalismo, pero en las titulaciones más femeninas se visualiza un margen a la atención, ya no a los individuos concretos, sino a las particularidades de grupo. En este sentido se apunta que con su hacer, se aplican criterios de justicia pero atendiendo a las particularidades que puede tener un grupo de alumnado. Se trata de justicia, porque son unos criterios que se pueden aplicar a todos los miembros del aula que lo requieren, pero permiten que el alumnado elija entre unos u otros. Presentan, por ejemplo, una proporción más elevada de itinerarios plurales que permiten que el alumnado pueda escoger el más pertinente para su situación. Otra apreciación en el momento de analizar los criterios de evaluación es la dificultad de aplicar normas particulares, especialmente cuando el número medio de estudiantes por asignatura es muy alto.

TABLA 25: VOLUMEN DE ALUMNADO POR TITULACIÓN

| Titulación | Alumnos/as matriculados | Media de alumnos/as matriculados por asignatura | Media de alumnos/as observados en el aula |
|------------|-------------------------|---|---|
| MEEI | 536 | 95,1 | 39,4 |
| Pdg | 441 | 48,2 | 28,0 |
| RRLL | 799 | 189,2 | 46,0 |
| Dcho | 1.610 | 212,2 | 27,3 |
| ITIS | 498 | 89,2 | 16,9 |
| II | 1.335 | 51,5 | 22,0 |

La información de la tabla nos permite saber aproximadamente el volumen de alumnado por titulación. Los datos referentes al alumnado matriculado por asignatura atienden al volumen que el profesorado tiene presente en el momento de planificar la asignatura. El o la docente no puede saber exactamente cuántos alumnos acudirán a clase, por lo tanto en el momento de plantear la asignatura el profesorado tiene en cuenta esta incertidumbre. Sin embargo, cabe apreciar que en el caso de ITIS los matriculados por asignatura no corresponden al volumen que puede presentarse en clase, ya que su funcionamiento consiste en dividir el alumnado matriculado en una asignatura en distintos grupos. Las sesiones de prácticas se realizan en grupos más reducidos.

Es por este motivo que también se atiende a la información referente al número medio de alumnos que se ha observado que asisten a clase (a partir de la información recogida en las observaciones en el aula). Este dato tiene la limitación de tratarse de las observaciones de unas asignaturas concretas. En el caso de Derecho sorprende el reducido volumen de alumnado en aula ya que en esta titulación el número de matriculados es muy elevado.

De todo esto cabe destacar que en las titulaciones de Derecho y Relaciones Laborales el volumen de alumnado es más elevado que en el resto de titulaciones estudiadas. Esto puede facilitar el planteamiento de criterios de evaluación más universales, en comparación con las titulaciones de ingeniería, donde el alumnado matriculado no es tan numeroso y además en las observaciones en el aula se ha detectado un volumen reducido de asistentes, sobre todo en las sesiones de prácticas, en que además se dividen los grupos. Lo más destacado, no obstante, es que en MEEI y Pdg el volumen de alumnado en clase es considerable, no son las titulaciones con menor número de alumnas y alumnos, y aún así son las titulaciones que se escapan de plantear criterios únicamente universales. Esto refuerza la idea de que en las titulaciones más femeninas se introduce una noción de justicia vinculada al cuidado, una atención a la justicia cuidadosa.

Para finalizar se apunta que, a lo largo de éste análisis puede notarse la influencia de Bolonia en el diseño de los criterios de evaluación. Cabe atender que la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior implica una mayor voluntad de concretar y especificar los criterios. Aún así, tampoco se puede apuntar una influencia muy fuerte ya que en algunas de las variables referentes a la evaluación no se constata que las titulaciones piloto sean las que más especifiquen la evaluación. El proceso de Bolonia está influyendo en la forma de presentar la asignatura pero su contenido y orientación de fondo aún están marcados fuertemente por la orientación de género de la titulación.

Tipología de evaluación

En el análisis anterior se ha constatado que en la gran mayoría de casos la evaluación se rige por criterios únicos. Sin embargo, las formas de evaluar pueden diferir y dejar un margen a instrumentos de evaluación más generales o más personalizados.

Consideremos, pues, dos variables que permiten atender al trato particular o universal en la evaluación:

- **Obligatoriedad de examen.** Se parte del supuesto según el cual el examen es un instrumento de evaluación asociado a la provisión, y que los ejercicios y trabajos, siempre que se disponga de más de un día para ejercerlos, son recursos más motivados por el cuidado. Tal supuesto está justificado si se atiende a la inflexibilidad de las condiciones en que se lleva a cabo un examen (margen de tiempo muy breve, ningún margen de elección en el lugar de su realización, indisponibilidad de la ayuda de compañeros/as, imposibilidad de consulta de fuentes, etc.) en contraste con el mayor grado de flexibilidad y apertura en la realización de ejercicios y trabajos, en los que por definición el alumnado tiene más posibilidades de elección para adaptar tal realización a sus necesidades particulares.
- **Recursos voluntarios.** Estos criterios son recursos que el programa ofrece para subir la nota o para recuperar alguna parte suspendida, de carácter voluntario y que, además, no tienen asignado ningún peso específico explícito de cara al cómputo de la nota. Son trabajos secundarios respecto al itinerario de evaluación caracterizados por no informar sobre su peso concreto respecto de la nota final. La presencia de tales criterios, flexibiliza el sistema de evaluación facilitando su adaptación a las necesidades y circunstancias específicas del alumnado y, al mismo tiempo, abre la puerta a la arbitrariedad del profesorado a la hora de evaluar, puesto que carecen de una especificación clara de su peso en relación con el resto de la evaluación.

Antes de atender a la tipología, consideremos las distribuciones de estas variables:

TABLA 26: DISTRIBUCIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD DE EXAMEN Y LOS RECURSOS VOLUNTARIOS DE EVALUACIÓN SEGÚN LA TITULACIÓN

| Titulación | Examen obligatorio | | | Recursos voluntarios | | |
|------------|--------------------|------|-----------|----------------------|------|-----------|
| | Sí | No | Total (n) | Sí | No | Total (n) |
| MEEI | 87,5 | 12,5 | 48 | 47,9 | 52,1 | 48 |
| Pdg | 72,5 | 27,5 | 51 | 60,8 | 39,2 | 51 |

| | | | | | | |
|--------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|
| RRLL | 100,0 | 0,0 | 14 | 28,6 | 71,4 | 14 |
| Dcho | 93,3 | 6,7 | 15 | 53,3 | 46,7 | 15 |
| ITIS | 95,2 | 4,8 | 21 | 12,0 | 88,0 | 25 |
| II | 100,0 | 0,0 | 39 | 7,7 | 92,3 | 39 |
| Total | 88,3 | 11,7 | 188 | 37,5 | 62,5 | 192 |

La obligatoriedad del examen no está presente en todos los programas. Se puede apreciar cómo en Magisterio de Educación Infantil y Pedagogía, aunque sólo ofrezca una vía de evaluación (un itinerario), es relativamente frecuente que se ofrezca la oportunidad de presentar un trabajo como alternativa al examen.

Si tomamos como referencia las licenciaturas y sus diplomaturas correspondientes, se cumple que Ingeniería Informática e Ingeniería Técnica Informática de Sistemas encabezan el ranking del recurso al examen obligatorio. La segunda posición la ocupan Derecho y Relaciones Laborales. Finalmente, la tercera posición se reserva para Pedagogía y Magisterio. De donde se confirma la correspondencia, desde el punto de vista de género entre las titulaciones y los criterios de evaluación. Sin embargo, nótese que el recurso a examen obligatorio es, globalmente, la tónica dominante.

La consideración de los recursos voluntarios enriquece el análisis y permite ver que aunque las evaluaciones en todas las titulaciones mayoritariamente se rigen por un examen, en Magisterio en Educación Infantil y Pedagogía se deja un margen de maniobra a la decisión del alumnado con el uso de criterios para recursos de uso voluntario para subir la nota o para recuperar alguna parte suspendida, y además, no tienen asignado ningún peso específico explícito de cara al cómputo de la nota. Este matiz es muy relevante ya que denota el carácter de cuidado de estas titulaciones. En un contexto de evaluación, en que los principios que mayoritariamente rigen son los de justicia y al mismo tiempo provisión, se deja un espacio a la atención de las necesidades particulares del alumnado. Pero al mismo tiempo deja margen para el ejercicio de la arbitrariedad.

Estas dos variables nos permiten construir una tipología que proporciona información sobre la orientación de la actividad docente en relación con la evaluación. Así se visualiza cómo se atiende y valora la actividad del alumnado. Es decir, cómo se reconoce su trabajo ya sea a partir de reglas

generales o reglas particulares. La tendencia general de todas las titulaciones es presentar una evaluación de carácter universal orientada a la justicia. Las reglas personalizadas no aparecen en los programas. De esta manera es imposible la completa orientación al cuidado, ni seguramente sea deseable, dado que no se atienden las necesidades de las personas, sino que se aplican criterios universales pero con alternativas entre los mismos. Sin embargo, las dos variables anteriores nos permiten ver estos elementos que denotan una orientación de cuidado, de una justicia cuidadosa.

Considerando las variables “Obligatoriedad de examen” y “Recursos voluntarios” se detectan las titulaciones con valores superiores o inferiores a la media de las seis titulaciones y se procede, así, a su ubicación:

TABLA 27: TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

| | | RECURSOS VOLUNTARIOS | |
|-----------------------|----|--|---|
| | | SÍ | NO |
| OBLIGATORIEDAD EXAMEN | SI | DERECHO RELACIONES LABORALES | INGENIERÍA INFORMÁTICA INGENIERÍA TÉCNICA INFORMÁTICA DE SISTEMAS |
| | NO | PEDAGOGÍA MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL | --- |

Según el planteamiento de la tipología, se entiende que en las titulaciones que no se presenten recursos voluntarios y se presente obligatoriedad de examen hay una orientación a la justicia más cercana a la provisión. En cambio, en las titulaciones que dejen la opción a los recursos voluntarios y la posibilidad de que el examen no sea obligatorio se aproximan a la justicia cuidadosa.

De esta forma, las ingenierías se presentan como las titulaciones más encaradas a la provisión, en la demostración de conocimientos en un examen sin la atención de necesidades particulares del alumnado. Derecho y Relaciones Laborales aplican con mucha frecuencia la obligatoriedad del examen, indicador de provisión pero también dejan un margen de maniobra al alumnado considerando otros criterios de evaluación. Los casos de Pedagogía y Magisterio son los que se aproximan más al cuidado, siendo las titulaciones con un porcentaje menor de obligatoriedad del examen (aunque continua siendo bastante elevado) y con un margen de maniobra a recursos voluntarios. Así se facilita la adaptación a las necesidades y circunstancias del alumnado, y

al mismo tiempo se abre la puerta a la arbitrariedad del profesorado a la hora de evaluar.

Conclusiones

En el análisis sobre los propósitos y el planteamiento de la forma de actuar que el profesorado manifiesta antes de desarrollar una asignatura, se dan indicios sobre la orientación de género de las titulaciones. En términos generales se reafirma que las titulaciones más feminizadas presentan una orientación que está más encarada al cuidado ya sea visible en la presentación de los objetivos como en la evaluación. Por el contrario, las más masculinizadas presentan pocos elementos de cuidado e intensifican su orientación a la provisión. En todas las titulaciones se aplican criterios de justicia y prevalecen los criterios universales. En algunos casos puede ser intensificado por el volumen de alumnado dentro del aula, que dificulta formas de atención más particulares. Sin embargo, en las ingenieras el número de alumnado por asignatura no es muy elevado y aún así, se toman en consideración criterios estrictamente de justicia y provisión.

El análisis nos proporciona una apreciación específica entorno el cuidado, apuntando que en las titulaciones más femeninas se puede detectar el cuidado entendido como atención a los otros, a la persona y en las titulaciones más masculinas se detecta un cuidado orientado a la tarea. En las titulaciones de ingeniería se evidencia una preocupación por elaborar correctamente los programas especificando objetivos y criterios de evaluación aunque después el análisis de su contenido nos lleve a considerar que son titulaciones encaradas a la provisión. En este sentido el cuidado es un requisito para alcanzar los objetivos de la provisión.

Este análisis también permite atender a la función de las titulaciones técnicas. Así, se desprende que el comportamiento de las titulaciones de tres años suele compensar cuando no contrarrestar el comportamiento de las titulaciones de cuatro y cinco años. Magisterio ejerce una fuerza de moderar Pedagogía e Ingeniería Técnica de hacer lo propio con Ingeniería Informática, tendiendo al centro. Y Relaciones Laborales se confunde con las titulaciones de provisión con más claridad que Derecho. Esta fuente de excepciones y matices puede tener su explicación por lo que se refiere a las titulaciones de educación y de

ingeniería en el siguiente razonamiento: el conocimiento aplicado necesita de un pragmatismo que obliga a la ingeniería a tratar con las personas, por ejemplo en la negociación de los problemas a solucionar; mientras que en las ciencias de la educación el pragmatismo implica profesionalizar el trato con las personas y marcarse unos objetivos más propios de la provisión para hacer viable la profesión, pues de lo contrario la práctica puede convertirse en imposible. En ambos casos se trata, pues, de un pragmatismo que matiza las posiciones cuando la profesión tiene una orientación eminentemente práctica.

Otra constatación es la orientación de la evaluación a criterios únicos y universales. En todas las titulaciones se tiende a ofrecer sólo un itinerario de evaluación con unos criterios universales para todo el alumnado. Si bien es cierto que una evaluación justa implica establecer unos criterios comunes, iguales para todos, también es cierto que en algunas titulaciones se deja un margen a criterios voluntarios que pueden ser de ayuda para el alumnado. No se trata de criterios para un individuo concreto, sino que son aplicables a toda la clase en general aunque de forma voluntaria solo lo considere un grupo de alumnado. Esto permite matizar el concepto de justicia, y hablar de justicia cuidadosa. De esta forma se considera que es imposible la completa orientación al cuidado, dado que no se atienden las necesidades de las personas concretas sino que se aplican criterios universales pero con alternativas entre los mismos.

La tipología que se ha presentado permite ver las titulaciones que puramente operan con justicia (más centrada en la provisión) o las que se aproximan a la justicia cuidadosa (incluyendo elementos de cuidado). De esta forma, se confirma la ubicación de las ingenierías más próximas a la provisión y de Magisterio en Educación Infantil y Pedagogía más cercanas al cuidado.

LAS PRÁCTICAS EN LA UNIVERSIDAD (III): DINÁMICA EN EL AULA

En este capítulo nos proponemos estudiar el grado de sexismo y la desigualdad de género que se manifiesta en las interacciones que se desarrollan dentro del aula. Al mismo tiempo, también se busca detectar interacciones que muestren desigualdad de género. Las distintas titulaciones que forman parte del estudio serán analizadas con el fin de detectar diferencias en función de su orientación al cuidado o a la provisión. La información de la que partimos procede de la observación directa en el aula. Se han realizado un total de 23 observaciones de sesiones de clase de primer curso y 21 de último curso. Los criterios para definir las sesiones a observar han sido: titulación, sexo del profesorado y curso (primero y último de cada titulación).

Antes de presentar los resultados del análisis de las interacciones en el aula, es pertinente señalar los elementos del contexto físico que pueden influir en las interacciones. Cabe atender a:

- El tamaño del grupo
- Las dimensiones del aula
- Los elementos del aula y su disposición
- Tipo de docencia que se imparte (teórica o práctica)

Las siguientes tablas recogen la composición por sexos del alumnado presente en las aulas así como la información más relevante sobre las condiciones materiales en que se desarrollan las clases:

TABLA 28: TAMAÑO DEL GRUPO (NÚMERO MEDIO DE ALUMNADO POR TITULACIÓN Y CURSO)

| Titulación | Sexo del alumnado | Primer curso | Último curso | Total general |
|------------|-------------------|--------------|--------------|---------------|
| MEEI | Alumnas | 41,7 | 37,0 | 39,0 |
| | Alumnos | 0,3 | 0,5 | 0,4 |
| Pdg | Alumnas | 41,7 | 14,0 | 30,6 |
| | Alumnos | 3,7 | 2,0 | 3,0 |
| RRLL | Alumnas | 33,7 | 37,3 | 35,5 |
| | Alumnos | 21,7 | 14,7 | 18,2 |
| Dcho | Alumnas | 27,5 | 9,0 | 18,3 |
| | Alumnos | 13,3 | 4,8 | 9,0 |
| ITIS | Alumnas | 2,8 | 1,5 | 2,1 |
| | Alumnos | 17,8 | 11,8 | 14,8 |
| II | Alumnas | 2,0 | 1,0 | 1,5 |
| | Alumnos | 25,0 | 16,0 | 20,5 |

En todas las titulaciones se han efectuado observaciones en sesiones prácticas y sesiones teóricas. En algunos casos se usa un espacio distinto para uno u otro tipo de sesiones, en otros se efectúan ambas sesiones en el mismo lugar pero la dinámica cambia. En el análisis que se ofrece a continuación se tendrá en consideración estos elementos de contexto y su intervención en el desarrollo de la práctica docente en la universidad.

TABLA 29: DESCRIPCIÓN DEL AULA. DIMENSIONES Y DISPOSICIÓN DE LOS OBJETOS

| Titulación | Descripción |
|------------|---|
| MEEI | Aula aproximadamente de 40 m ² pero muy llena de alumnado. Las mesas son pequeñas distribuidas en grupos. El alumnado se sitúa alrededor de las mesas, no están situados frente la pizarra y tarima. Las paredes del aula están decoradas con muchos morales hechos por el alumnado (sobretudo en primer curso). También hay material al lado de las paredes (por ejemplo cartulinas o cartones) que ayudan a dar la sensación de aula muy llena. |
| Pdg | Aula de tamaño grande, con una capacidad para unas 140 personas. Las sillas son separadas con un pequeño escritorio enganchado a ellas, el tipo de sillas puede producir incomodidad. Se permite una distribución del aula flexible y móvil. La tarima comprende la mesa del profesorado y la pizarra. Algunas de las aulas sufren desperfectos. Una de las observaciones se efectuó en un aula con dos zonas valladas mediante una especie de pivotes y cintas. Encima de las zonas valladas se pudo observar que faltaban placas del techo y las de alrededor permanecía como humedecidas. Fuera de la clase había un cartel reivindicativo en contra de la masificación. |

Continuación tabla 30

| | |
|------|--|
| RRLL | Aula bastante grande con capacidad para unas 130 personas, muy luminosa. Hay poco mobiliario pero en buen estado, con bancadas fijas dispuestas en dos filas de mesas continuas interrumpidas por un pasillo central. Las bancadas están orientadas a la tarima, donde hay una pizarra y el profesorado tiene su mesa. |
|------|--|

| | |
|------|--|
| Dcho | El tamaño aproximadamente es de 50m ² . Las bancadas son fijas sin posibilidad de movimiento. Las mesas en general no tienen pintadas ni escritos, tienen un pequeño cajón. Las bancadas están encaradas a la tarima, donde hay la mesa del profesor/a y la pizarra. |
| ITIS | El aula de prácticas es pequeña, aproximadamente 25 m ² . Las mesas están distribuidas en dos bancadas, que no son fijas. En cada una de ellas hay unos 6 ordenadores y unas dos sillas por ordenador. Las mesas no tienen pintadas ni escritos. No hay tarima, y la pizarra está situada en una pared del aula. El aula para las clases teóricas es de tamaño medio, con una capacidad aproximada de 100 personas. Las bancadas son fijas sin posibilidad de movimiento. |
| II | Aula de tamaño medio, aproximadamente 50 m ² . No hay bancadas fijas sino que las mesas son móviles con una capacidad de 2 personas en cada una. La disposición de la clase se puede modificar según el tipo de trabajo (en grupo, individual, etc.). El aula dispone de tarima donde se encuentran dos pizarras, una pantalla y la mesa del profesor/a. |

Interacción en el aula

A continuación se presentan los dos aspectos relativos a la interacción en el aula que se someten a consideración:

- a) Quiénes son los agentes de las interacciones, y
- b) tipo de relaciones que se desprenden de las acciones, sean competitivas o cooperativas.

Agentes de las interacciones

En el contexto académico del aula, el profesorado y el alumnado son los dos sujetos que tienen la iniciativa de realizar las acciones. El análisis de las interacciones que se desarrollan en el aula permite detectar posibles diferencias en el comportamiento en función del sexo y por tanto, indicios del grado de sexismo que puede haber en las distintas titulaciones, sea por parte del profesorado o por parte del alumnado. Orick (1993) apunta que en el contexto de la clase el profesorado puede tratar los estudiantes hombres y las estudiantes mujeres de forma diferente sin darse cuenta. El profesorado puede tener menos contacto visual, ignorar las respuestas, preguntar cuestiones más difíciles o responder más frecuentemente a un colectivo que a otro.

Dirección de las acciones del profesorado

En este apartado se persigue atender al tipo de interacción, en función del género. Entendemos por interacción femenina aquella en que se da una atención personalizada al alumnado al mismo tiempo que denota una voluntad de cuidado hacia la persona con quien está interactuando. Por el contrario,

definimos una interacción como masculina cuando va dirigida a la clase en su conjunto, considerando los distintos alumnos o alumnas como un todo, como un objeto con que trabajar o cuando la interacción se centra exclusivamente en el contenido de la docencia y no en las necesidades o características específicas del alumno o de la alumna.

A parte de considerar si las interacciones tienen un carácter masculino o femenino también resulta relevante atender a su grado de sexismo en las interacciones. Con este fin se analiza la atención que se da a alumnas o alumnos, al mismo tiempo que se considera la respuesta que estos dan en función de si se trata de profesores o profesoras. El sexismo tendrá presencia en el momento que se den distintas formas de actuar en función del sexo. En el estudio *“El Sexisme a la UAB, propostes d’actuació i dades per un diagnosi”* (Izquierdo, 2004), se destacaba el grado de sexismo en una comunidad universitaria, sobre todo, en la composición del profesorado. Se apuntaba al carácter estructural del sexismo que orienta la voluntad de las personas que más que sujetos autónomos son expresión de las pautas marcadas en función del sexo. En este sentido resulta relevante atender a cómo se desarrollan estas pautas estructurales en el aula.

Las acciones del profesorado dentro del aula van dirigidas, al alumnado ya sea en la exposición de la temática de la asignatura, en la voluntad de responder a dudas y la actitud con que se responden o en otras situaciones que requiere la organización de la clase. Se puede apreciar que hay distintos patrones de relación entre profesorado y alumnado en las seis titulaciones estudiadas, que en parte pueden ser el resultado de la composición por sexos del alumnado que asiste a clase.

TABLA 30: SUJETO RECEPTOR DE LAS ACCIONES REALIZADAS POR EL PROFESORADO POR SEXO DEL PROFESORADO (PORCENTAJES POR FILA)

| Titulación | Sujeto emisor por sexo | Sujeto receptor | | | | | |
|------------|------------------------|-----------------|-----------|--------|------------------|-----------------|--------------------------|
| | | Alumna | Alumna-do | Alumno | Clase en general | Grupo alumna-do | Grupo alumnad o femenino |
| MEEI | Profesor | 19,7 | 0,2 | 0,6 | 72,0 | 0,0 | 7,6 |
| | Profesora | 29,1 | 0,0 | 0,6 | 54,6 | 0,0 | 15,1 |

| | | | | | | | |
|--------------------------|-----------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|------------|
| Pdg | Profesor | 17,0 | 0,0 | 9,0 | 57,9 | 0,6 | 9,3 |
| | Profesora | 23,8 | 0,0 | 8,4 | 60,0 | 0,6 | 1,3 |
| RRL | Profesor | 21,7 | 0,1 | 4,0 | 70,3 | 0,0 | 1,5 |
| | Profesora | 14,9 | 0,4 | 8,5 | 72,0 | 2,5 | 0,8 |
| Dcho | Profesor | 13,8 | 0,0 | 13,8 | 69,9 | 0,6 | 0,6 |
| | Profesora | 7,2 | 0,0 | 9,7 | 81,1 | 0,0 | 0,6 |
| ITIS | Profesor | 1,5 | 0,0 | 23,6 | 60,6 | 0,0 | 0,0 |
| | Profesora | 2,9 | 0,0 | 44,8 | 28,4 | 1,3 | 0,0 |
| II | Profesor | 1,2 | 0,0 | 24,1 | 53,6 | 4,1 | 0,2 |
| | Profesora | 12,0 | 0,0 | 19,0 | 46,5 | 13,8 | 0,0 |
| Total de acciones | | 14,3 | 0,1 | 13,6 | 60,7 | 2,0 | 3,0 |

.../...

| Titulación | Sujeto emisor por sexo | Grupo alumnado masculino | Grupo alumnado mixto | Total general |
|--------------------------|------------------------|--------------------------|----------------------|---------------|
| MEEI | Profesor | 0,0 | 0,0 | 529 |
| | Profesora | 0,2 | 0,4 | 515 |
| Pdg | Profesor | 0,3 | 5,9 | 323 |
| | Profesora | 0,0 | 5,8 | 462 |
| RRL | Profesor | 0,3 | 1,9 | 733 |
| | Profesora | 0,2 | 0,6 | 483 |
| Dcho | Profesor | 0,0 | 1,3 | 479 |
| | Profesora | 0,2 | 1,1 | 472 |
| ITIS | Profesor | 13,7 | 0,6 | 343 |
| | Profesora | 19,4 | 3,1 | 545 |
| II | Profesor | 16,2 | 0,6 | 489 |
| | Profesora | 4,0 | 4,6 | 499 |
| Total de acciones | | 4,4 | 2,1 | 5.872 |

Si tomamos la titulación más masculinizada y la más feminizada hallamos formas distintas de actuar. En la titulación de Maestro Especialidad en Educación Infantil, el número de mujeres estudiantes es muy superior al de hombres. Los profesores tienen más tendencia a dirigirse a la clase en general y no interaccionan en tanta medida con los grupos femeninos como las profesoras. En cambio, las docentes particularizan más las acciones tanto atendiendo a grupos femeninos como dirigiéndose a alumnas en concreto. Las

acciones que se dirigen a los alumnos, el colectivo menos representado, son efectuadas por parte de profesores y profesoras con la misma frecuencia.

Sin embargo, en el caso inverso a Magisterio en relación a la proporción de estudiantes mujer, como es Ingeniería Técnica Informática, profesores y profesoras se dirigen con más frecuencia relativa al grupo menos representado, las alumnas. Ahora bien, las profesoras atienden con más frecuencia a las alumnas. En Ingeniería Informática aún se evidencia con más intensidad esta tendencia. En las profesoras se puede ver una voluntad de atención, y de alguna manera podríamos hablar de cuidado, hacia al grupo menos representado. Cabe apuntar, sin embargo, que estamos analizando las acciones que realiza el profesorado. Respecto del alumnado, son los alumnos los que intervienen más. El protagonismo en el aula, lo tienen los estudiantes hombres. De donde se sigue que la atención recibida por los alumnos puede ser el resultado de su propia iniciativa y de su reclamo de atención. En Pedagogía la relación entre profesorado y alumnado del mismo sexo tienen más importancia. En cambio, en Relaciones Laborales las interacciones entre profesorado y alumnado de distinto sexo son más frecuentes.

Si atendemos a la particularización de la acción, cabe destacar que las profesoras tienden a dirigirse a grupos más concretos de alumnado en contraposición a los profesores que tienden a dirigirse al conjunto de la clase. Así, si consideramos el tipo de receptor de las acciones del profesorado en función del número de receptores podemos atender al carácter universal o particular de las acciones. A parte de diferencias por sexo del profesorado también se visualizan diferencias por titulación. En este sentido es necesario introducir el impacto puede suponer que una titulación participe en el plan piloto de aplicación de las directrices de Bolonia debido a su orientación al desarrollo del alumnado y no a la impartición de la docencia. En el plan Bolonia se potencia el trabajo del alumnado y su rol activo en el proceso de aprendizaje. Esto se traduce en la realización con mayor frecuencia de trabajos o ejercicios periódicos que conlleva una mayor interacción con el profesorado. Por otra parte, también el tamaño del grupo puede incidir en que la atención sea personalizada o más general al dirigirse al alumnado.

Las acciones realizadas por el profesorado presentan diferencias según la titulación pero sobre todo según el sexo del profesorado. Los profesores en

Magisterio de Educación Infantil, Ingeniería Técnica Informática de Sistemas e Ingeniería Informática se dirigen en mayor medida a la clase en general en comparación con las docentes de estas titulaciones. Cabe señalar el reducido número de acciones de carácter universal que se dan por parte de las profesoras de Ingeniería Técnica Informática de Sistemas. Por el contrario, en Derecho, Relaciones Laborales y Pedagogía son las profesoras las que se dirigen en mayor medida a la clase en general y los docentes tienden a particularizar más.

Cabe apreciar que en las titulaciones dónde las acciones del profesorado tienen un carácter más particular, son las mujeres las que intensifican este tipo de acciones. Por el contrario, en titulaciones en que las acciones se dirigen en mayor medida a la clase en general, las acciones de las profesoras son con más intensidad de carácter universal. Así pues, en aquellas titulaciones encaradas a alumnos más concretos, y por lo tanto con indicios de una mayor atención a las personas, las mujeres son las que acentúan las acciones de carácter particular. Sin embargo, en aquellas titulaciones dónde la dinámica general es de carácter universal, las profesoras son las que acentúan la tendencia a dirigirse a la clase en general. Así por ejemplo en Magisterio en Educación Infantil, las profesoras tienden a particularizar más y los profesores a dirigirse con mayor frecuencia a la clase en general. En Derecho, dónde el profesorado se dirige muy frecuentemente de forma general al alumnado, las profesoras son las que tienen más interacciones dirigidas a la clase en su conjunto que los profesores. Los comportamientos de género, en consecuencia, vienen más determinados por la titulación que por el sexo del profesorado.

Como se ha apuntado, las titulaciones de Ingeniería Informática, Magisterio en Educación Infantil y Pedagogía están sumergidas en el proceso de Bolonia, en una orientación a la participación del alumnado y de atención a los grupos de trabajo. Además, también hay que considerar que el tipo de clase puede incidir en el tipo de atención al alumnado. En la siguiente tabla se muestra a quien se dirige el profesorado según el sexo y el tipo de clase.

TABLA 31: SUJETO RECEPTOR DE LAS ACCIONES REALIZADAS POR EL PROFESORADO SEGÚN EL SEXO, LA TITULACIÓN Y EL TIPO DE CLASE

| Sujeto emisor | Titulación | Tipo de docencia | Sujeto receptor | | | | |
|------------------|------------|------------------|-----------------|----------------|-------------------|-------------------|-----|
| | | | Clase general | Grupo Alumnado | Alumnado concreto | Total de acciones | |
| Profesora | MEEI | Práctica | 10,9 | 15,4 | 73,7 | 156 | |
| | | Teórica | 73,5 | 15,9 | 10,6 | 359 | |
| | Pdg | Exposiciones | 45,6 | 8,2 | 46,2 | 182 | |
| | | Teórica | 69,3 | 7,5 | 23,2 | 280 | |
| | RRLL | Práctica | 57,8 | 4,7 | 37,4 | 211 | |
| | | Teórica | 83,1 | 3,7 | 13,2 | 272 | |
| | Dcho | Teórica | 81,1 | 1,9 | 16,9 | 472 | |
| | ITIS | Práctica | 10,1 | 38,4 | 51,5 | 297 | |
| | | Problemas | 50,4 | 6,5 | 43,1 | 248 | |
| | II | Práctica | 18,8 | 34,4 | 46,8 | 218 | |
| | | Problemas | 48,1 | 27,1 | 24,8 | 133 | |
| | | Teórica | 85,8 | 0,7 | 13,5 | 148 | |
| | Profesor | MEEI | Teórica | 72 | 7,6 | 20,4 | 529 |
| | | Pdg | Teórica | 81,9 | 0 | 18,1 | 94 |
| Teórica/Práctica | | | 48 | 22,7 | 29,3 | 229 | |
| RRLL | | Práctica | 55 | 7,2 | 37,8 | 333 | |
| | | Teórica | 83 | 0,8 | 16,3 | 400 | |
| Dcho | | Teórica | 69,9 | 2,5 | 27,6 | 479 | |
| ITIS | | Práctica | 29,6 | 31,6 | 38,8 | 152 | |
| | | Problemas | 85,3 | 0,5 | 14,1 | 191 | |
| II | | Práctica | 26,5 | 51,3 | 22,2 | 189 | |
| | | Problemas | 65,9 | 0 | 34,1 | 179 | |
| | Teórica | 77,7 | 5 | 17,4 | 121 | | |

En las titulaciones de Ingeniería Informática e Ingeniería Técnica Informática de Sistemas se pueden observar fuertes diferencias según el tipo de clase, ya sea teórica o práctica. La particularización de la acción en las sesiones prácticas es muy acentuada, en cambio en las teóricas el carácter es universal. En estas dos titulaciones es relevante considerar que son las sesiones prácticas las que permiten la particularidad de la acción. Como se ha descrito en el apartado del contexto, las clases prácticas son con un número de alumnos reducido, en un espacio de aula de informática y con una dinámica de resolución individual de dudas de las prácticas.

En el caso de magisterio también se aprecia que en las sesiones prácticas el profesorado se dirige a alumnado concreto con más intensidad que en las sesiones teóricas. En Derecho, Relaciones Laborales y Pedagogía no se

pueden apreciar diferencias tan notables entre las sesiones prácticas y las teóricas.

Antes de finalizar resulta relevante atender a las aportaciones de Allard (2004) en tanto que apunta la construcción metafórica de los estudiantes y las estudiantes, en función del lenguaje que utiliza el profesorado. A parte de las acciones también es de interés analizar como el lenguaje como discurso opera para constituir relaciones específicas entre alumnado y profesorado. Estas apreciaciones nos llevan a considerar que a parte de la atención a las interacciones físicas resulta de interés atender a las interacciones verbales. Estas consideraciones se tendrán presente más adelante. A continuación, pero, se atiende a la dirección de las acciones del alumnado, para completar así el análisis de las interacciones en el aula.

Dirección de las acciones del alumnado

Una proporción importante de las acciones que efectúa el alumnado van dirigidas al profesorado pero según la titulación y el sexo del emisor se pueden apreciar elementos de diferenciación.

Esta información también permite atender al carácter individual o grupal del trabajo entre el alumnado de cada titulación. Además da cuenta de las acciones que recibe el profesorado y, por lo tanto, permite analizar si hay diferencias entre profesores y profesoras en la recepción de las acciones del alumnado.

Las acciones dirigidas al profesorado, son efectuadas en mayor medida por el alumnado de Relaciones Laborales y Derecho. Cabe señalar que en estas titulaciones son los profesores los que reciben más acciones del alumnado, sobre todo en forma de preguntas. Si nos fijamos, sin embargo, en las relaciones entre el alumnado, podemos entrever que se relaciona mayoritariamente con iguales de su propio sexo. Por otra parte, las estudiantes tienden a situarse en la parte delantera del aula y los estudiantes en las últimas filas, lo que se puede tomar como un indicio de su voluntad de seguir la clase con más atención.

TABLA 32: SUJETO RECEPTOR DE LAS ACCIONES REALIZADAS POR EL ALUMNADO POR SEXO

| Titulación | Sujeto emisor | Sujeto receptor | | | | | Total de acciones |
|--------------------------|---------------|-----------------|----------------|-------------------|-------------|-------------|-------------------|
| | | Clase general | Grupo Alumnado | Alumnado concreto | Profesor | Profesora | |
| MEEI | Alumna | 9,2 | 2,6 | 5,6 | 37,0 | 45,5 | 303 |
| | Alumno | 12,5 | 6,3 | 31,3 | 12,5 | 37,5 | 16 |
| | Total | 9,4 | 2,8 | 6,9 | 35,7 | 45,1 | 319 |
| Pdg | Alumna | 19,2 | 6,5 | 6,9 | 23,4 | 44,1 | 261 |
| | Alumno | 18,6 | 16,5 | 12,4 | 26,8 | 25,8 | 97 |
| | Total | 19,0 | 9,2 | 8,4 | 24,3 | 39,1 | 358 |
| RRLL | Alumna | 6,3 | 0,7 | 3,8 | 67,0 | 22,2 | 288 |
| | Alumno | 1,4 | 0,0 | 7,1 | 55,7 | 35,7 | 70 |
| | Total | 5,3 | 0,6 | 4,5 | 64,8 | 24,9 | 358 |
| Dcho | Alumna | 0,0 | 0,8 | 8,3 | 59,8 | 31,1 | 132 |
| | Alumno | 3,9 | 0,0 | 5,2 | 59,4 | 31,6 | 155 |
| | Total | 2,1 | 0,3 | 6,6 | 59,6 | 31,4 | 287 |
| ITIS | Alumna | 0,0 | 0,0 | 10,0 | 26,7 | 63,3 | 30 |
| | Alumno | 1,7 | 2,1 | 3,1 | 28,2 | 64,9 | 291 |
| | Total | 1,6 | 1,9 | 3,7 | 28,0 | 64,8 | 321 |
| II | Alumna | 0,0 | 10,5 | 19,3 | 12,3 | 57,9 | 57 |
| | Alumno | 0,0 | 2,2 | 12,9 | 49,5 | 35,5 | 279 |
| | Total | 0,0 | 3,6 | 14,0 | 43,2 | 39,3 | 336 |
| Total de acciones | | 7,4 | 6,5 | 3,2 | 42,4 | 40,6 | 1.979 |

En las titulaciones de Maestro en Educación Infantil y Pedagogía, se destina más tiempo al trabajo en grupos que suelen ser de más de cuatro personas. En las de Ingeniería Técnica Informática de Sistemas e Ingeniería Informática, también se destina parte del tiempo al trabajo en grupo pero la composición de los grupos suele ser de menos de tres personas y a menudo se potencia el trabajo individual.

El alumnado que se dirige en mayor medida a la clase en general para hacer comentarios o aportar ideas es el de las titulaciones de Maestro en Educación Infantil y el de Pedagogía, hecho que denota el carácter de trabajo más colectivo de la titulación. En estas titulaciones se potencia el trabajo del alumnado con el conjunto de la clase. En cambio, en las titulaciones de Ingeniería las acciones en que el alumnado se dirige a la clase en general son escasas o inexistentes, se constata que el alumnado se dirige a grupos reducidos, a alumnado concreto o al profesorado.

En relación con el sexo del emisor, cabe apuntar la tendencia a que las alumnas se dirijan en mayor medida al profesorado, contrariamente a los

alumnos que interactúan más con los otros alumnos. En el caso de las ingenierías ocurre lo contrario, son los alumnos quienes se dirigen más al profesorado y las alumnas las que tienen una proporción mayor de interacción con el alumnado. Además la forma de actuar difiere entre alumnos y alumnas. Como cita Targan (1996), estudios anteriores (Hall, 1982) ponen sobre la mesa que los hombres tienden a responder a las preguntas de manera más segura, agresiva rápida, sin reparar en la calidad de sus respuestas, hablan más libre y espontáneamente, formulando sus respuestas al mismo tiempo que habla.

En cambio, las mujeres tienden a tomarse más tiempo para responder, escogiendo cuidadosamente las palabras y a ser más interrumpidas que los hombres, y cuando esto ocurre, interpretan que sus contribuciones no son valiosas, y tienden a dudar a la hora de apuntarse a discusiones en un futuro. Estos estilos de actuar se analizarán más detenidamente en los próximos apartados.

Por finalizar las consideraciones en relación a los agentes de las interacciones en el aula, resulta interesante ver si donde las alumnas se dirigen más a las profesoras, éstas se dirigen más a las alumnas. En la siguiente tabla se retoma la información referente a las acciones emitidas por el profesorado donde se constata que, efectivamente, en las titulaciones donde las profesoras se dirigen en mayor medida a las alumnas, estas también efectúan más interacciones con las profesoras.

TABLA 33: SUJETO RECEPTOR DE LAS ACCIONES REALIZADAS POR EL PROFESORADO POR SEXO

| Titulación | Sujeto emisor por sexo | Sujeto receptor | | | | Diferencia entre %profesoras %profesores |
|------------|------------------------|-----------------|--------|-------|----------|--|
| | | Alumna | Alumno | Total | % Alumna | |
| MEEI | Profesor | 104 | 3 | 107 | 97,2 | 0,8 |
| | Profesora | 150 | 3 | 153 | 98,0 | |
| Pdg | Profesor | 55 | 29 | 84 | 65,5 | 8,3 |
| | Profesora | 110 | 39 | 149 | 73,8 | |
| RRLL | Profesor | 159 | 29 | 188 | 84,6 | -20,9 |
| | Profesora | 72 | 41 | 113 | 63,7 | |
| Dcho | Profesor | 66 | 66 | 132 | 50,0 | -7,5 |
| | Profesora | 34 | 46 | 80 | 42,5 | |
| ITIS | Profesor | 5 | 81 | 86 | 5,8 | 0,3 |

| | | | | | | |
|--------------------------|-----------|------------|------------|--------------|-------------|------|
| | Profesora | 16 | 244 | 260 | 6,2 | |
| II | Profesor | 6 | 118 | 124 | 4,8 | 33,9 |
| | Profesora | 60 | 95 | 155 | 38,7 | |
| Total de acciones | | 840 | 799 | 1.638 | 51,3 | |

En la tabla anterior destacan las titulaciones de Derecho y Relaciones Laborales donde se detecta que las profesoras se dirigen a las alumnas en menor medida que los profesores. Por el contrario, la tendencia general de las otras titulaciones es que las profesoras son las que se dedican en mayor proporción a la atención de las alumnas. Este hecho coincide con la dirección de las acciones del alumnado ya que, por ejemplo en el caso de Ingeniería Informática las alumnas son las que se dirigen claramente con más intensidad a las profesoras. En el caso de Derecho y Relaciones Laborales son las alumnas las que se dirigen más frecuencia a los profesores. Y es que en estas dos titulaciones son los profesores los que acumulan una proporción más mayor de interacciones efectuadas por el alumnado. Esto se puede relacionar con la desigual distribución del poder en el aula por parte de profesores y profesoras aspectos que se van a discutir más adelante.

Competitividad y cooperación que se desprende de las acciones

En el análisis de los emisores y receptores de las acciones se muestra la distinción entre el carácter del trabajo más individual o más grupal que se potencia en las titulaciones, propiciando distintos grados que se potencie o no la relación entre el alumnado durante la sesión de clase. En términos generales, el alumnado de las titulaciones más feminizadas tiene en consideración al resto de compañeros en el momento que desarrollan sus interacciones. Así pues sus comentarios son mayoritariamente expresados en voz alta para que los pueda escuchar toda la clase en general. En cambio en las más masculinizadas se potencia un trabajo más individual encarado a la tarea, sin tanta relación con el resto de alumnado.

Sin embargo, cabe detenerse en el carácter competitivo o cooperativo de dichas acciones. Tanto en ingenierías como en magisterio se potencia el trabajo grupal pero el contexto no es el mismo. Según Targan (1996) existe la creencia entre el alumnado de primer curso que las clases introductorias de ciencias actúan como seleccionadores del alumnado. Según cita Targan, hay

estudios que demuestran (Astin 1987,1988; Green 1989, Seymour 1992a) que muchos estudiantes que dejan las ciencias son inteligentes pero se encuentran desanimados o desanimadas por una atmósfera competitiva.

Cuando imperan estas creencias se desarrolla un clima de competitividad por obtener resultados superiores al conjunto de compañeros y compañeras, que conlleva centrarse en la persecución de los objetivos, más que en la cooperación. Como se ha presentado en el capítulo *Selección de las titulaciones según la posición en los ejes conceptuales y estadísticos*, en las titulaciones de Ingeniería Informática e Ingeniería Técnica Informática de Sistemas, el porcentaje de aprobados es menor respecto a las otras titulaciones. Targan defiende que esto desanima al alumnado que tiene la sensación que hay una selección entre los alumnos de una misma clase, conllevando así competitividad entre ellos.

Por otro lado, un ambiente cooperativo favorece lazos de ayuda y soporte entre iguales, de ahí se desprende mayor atención a las personas en el momento de realizar las acciones. El objetivo final puede ser el mismo que en otro tipo de titulaciones pero su consecución parte de la colaboración entre los distintos actores y del soporte o ayuda de los mismos.

En el caso de la titulación de Maestro en Educación Infantil se potencia el trabajo en grupos numerosos y la dinámica que se crea en el aula es de participación y de construcción de la clase entre los distintos miembros que la forman. Así por ejemplo, el alumnado constantemente hace contribuciones en voz alta y dirigiéndose a toda la clase que permiten desarrollar el contenido de la asignatura. El temario se construye con los comentarios que le ofrecen el alumnado y las aportaciones del profesorado. En cambio, en Ingeniería Técnica Informática, aunque se trabaje en grupos de dos o tres, las actividades repercuten únicamente en los miembros del grupo. Es decir, se forman grupos reducidos y la orientación no es grupal ya que el trabajo final es solo para el alumnado que forma parte del grupo.

Además, cabe hacer hincapié en que para conseguir el objetivo final, en el caso de las titulaciones con un carácter más cooperativo (como son Maestro en Educación Infantil y Pedagogía), hay colaboración entre los distintos miembros. Así por ejemplo, la dinámica en el aula más común en Maestro de Educación Infantil, consiste en la incitación por parte del profesorado a la participación de

los alumnos consiguiendo, así, la construcción del temario. Es el conjunto de aportaciones que hace el alumnado, conducido por el profesorado, el fruto de la materia. La idea que se desprende de esta dinámica es la construcción conjunta del contenido de la clase, por un lado destacando que es gracias a la colaboración del alumnado y por el otro la consideración, por parte del profesorado, de los comentarios de todos los participantes. Así se reafirma la atención a las personas, al mismo tiempo que se destaca el componente cooperativo.

Respecto a las titulaciones de Derecho y Relaciones Laborales, la dinámica general de la clase tiene un componente bastante individual ya que consiste en la exposición del tema por parte del profesorado mientras el alumnado toma apuntes en silencio. Sin embargo, esta parte individual se contrasta con las sesiones de prácticas, que si bien parten de la exposición del profesorado, también dejan un espacio de intervención al alumnado. Esta participación tiene un componente colectivo ya que el diálogo se establece con toda la clase en general, aunque cabe destacar que el protagonista principal siempre es el profesorado.

Estilos de docencia

En este apartado se persigue ver si se definen distintos tipos de docencia en función del sexo y de la titulación. Por este fin se hace hincapié a:

- a) El tipo de organización de la actividad, y
- b) el ejercicio de autoridad y aproximación en el aula.

Organización de la actividad: del trabajo y de la participación

En el funcionamiento dentro del aula se contemplan aquellas interacciones que tienen la función de organizar las actividades que se van a desarrollar. Resulta relevante atender a cómo se regula la participación y el trabajo, en tanto que permite ver la gestión del poder en relación con la actividad. En este sentido se distingue entre si es la organización espontánea, fruto de un acuerdo común entre profesorado y alumnado a partir de una iniciativa del alumnado, o una imposición por parte del profesorado. En el caso de la organización impositiva cabe diferenciar entre una imposición democrática, que se desarrolla apelando

a acuerdos anteriormente tomados con el alumnado, o una imposición autoritaria que apela a la posición de poder del profesorado.

Con estos criterios las distintas titulaciones se pueden ubicar en un eje que tienen como extremos el autoritarismo y, la falta de intervención por parte del profesorado. Un extremo de autoritarismo conlleva una imposición total por parte del profesorado sobre el alumnado. Sin embargo, una falta de orientación de la actividad por parte del profesorado puede indicar falta de autoridad. La forma impositiva democrática permite organizar la clase pero reconociendo un margen de maniobra a los alumnos.

Además, el tipo de dinámica puede ir asociado con el tipo de carrera, o concepción de la docencia. En este sentido, la espontaneidad puede implicar poca atención a un plan docente predefinido y universal, y la imposición autoritaria puede conllevar la consideración de que los contenidos de la actividad deben ir orientados a desarrollar un temario preestablecido. En el primer caso se entiende que la actividad está al servicio de los intereses individuales de los alumnos y en el segundo caso, está al servicio de la formación en una determinada profesión.

TABLA 34: ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD SEGÚN LA TITULACIÓN

| Titulación | Sexo docente | Espontánea | Receptiva | Impositiva democrática | Impositiva autoritaria | Total registros |
|-------------------|---------------------|-------------------|------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------|
| MEEI | Hombre | 1,4 | 10,1 | 50,7 | 37,7 | 69 |
| | Mujer | 0 | 20 | 45,3 | 34,7 | 75 |
| | Total | 0,7 | 15,3 | 47,9 | 36,1 | 144 |
| Pdg | Hombre | 9,8 | 1,6 | 32,8 | 55,7 | 61 |
| | Mujer | 0 | 15,6 | 62,5 | 21,9 | 32 |
| | Total | 6,5 | 6,5 | 43,0 | 44,1 | 93 |
| RRLl | Hombre | 4,9 | 3,3 | 32,8 | 59 | 61 |
| | Mujer | 0 | 2,9 | 57,1 | 40 | 35 |
| | Total | 3,1 | 3,1 | 41,7 | 52,1 | 96 |
| Dcho | Hombre | 0 | 0 | 41,2 | 58,8 | 34 |
| | Mujer | 0 | 10 | 30 | 60 | 30 |
| | Total | 0,0 | 4,7 | 35,9 | 59,4 | 64 |
| ITIS | Hombre | 6,3 | 6,3 | 68,8 | 18,8 | 16 |
| | Mujer | 0 | 13,5 | 59,5 | 27 | 37 |
| | Total | 1,9 | 11,3 | 62,3 | 24,5 | 53 |

| | | | | | | |
|--------------|--------|------------|------------|-------------|-------------|------------|
| | Hombre | 0 | 0 | 89,5 | 10,5 | 19 |
| II | Mujer | 0 | 10,3 | 65,5 | 24,1 | 29 |
| | Total | 0,0 | 6,3 | 75,0 | 18,8 | 48 |
| Total | | 2,2 | 8,6 | 48,4 | 40,8 | 498 |

La dinámica espontánea de la clase es poco relevante en términos cuantitativos. Sin embargo, resulta significativo apuntar que dónde tiene más presencia es en las titulaciones de Pedagogía, Relaciones Laborales y Maestro en Educación Infantil.

Podemos constatar que en las titulaciones de Magisterio en Educación Infantil y Pedagogía el alumnado se presta de forma voluntaria a la resolución de los ejercicios o a la respuesta de las preguntas lanzadas por el profesorado. En cambio, en las ingenierías se suele usar la lista de nombres para escoger al alumnado que tiene que intervenir o en Derecho y Relaciones Laborales el profesorado lo indica con el dedo. Cabe considerar que cada método utilizado para desarrollar la participación en clase tiene implicaciones pedagógicas concretas. Así en el primer caso el profesorado no se presenta como una figura directiva, sino que deja margen a que sea el alumnado quien decida intervenir. En contrapartida esto conlleva la intervención de sólo un grupo reducido del alumnado. El margen de espontaneidad que da a la clase un carácter menos dirigista no permite la atención a todos los miembros del aula ya que habrá una parte del alumnado que probablemente no intervendrá. En el caso contrario, la indicación por parte del profesorado del alumnado concreto que tiene que intervenir denota un grado de autoridad mayor. Sin embargo, este modo de actuar permite que todo el alumnado intervenga en clase en un momento u otro. También se puede apuntar que este último método puede implicar un mayor grado de exigencia dado que si el alumnado sabe que tiene que intervenir a clase es probable que se prepare la respuesta, cosa que se ha podido verificar en las entrevistas en profundidad al alumnado.

Por otra parte, la participación voluntaria favorece a que se tenga en cuenta las particularidades del alumnado, y aquellos alumnos y alumnas con más dificultad para expresarse públicamente quedan preservados. Sin embargo, la voluntad de que participen todos los miembros de la clase, indicándoles que lo hagan indica que se aplican criterios de justicia, ya que todos tienen las mismas oportunidades de hablar y participar.

Cuando la dinámica es consensuada entre los distintos actores quien suele tomar la iniciativa es el profesorado. Esta forma es más visible en Magisterio en Educación Infantil y también en Ingeniería Técnica Informática de Sistemas. Así se puede ver que en ocasiones se pregunta al alumnado cómo es mejor que se proceda o el ritmo del desarrollo de actividades:

Las pregunta acerca de un trabajo que deberían haber entregado, "¿cómo lo hacemos?, ¿lo podéis entregar ya?". Pizarra. De pie. Mirada: General. Voz: Alta (Cuaderno de observaciones 17. Reg.1645. Profesor/a de Primer curso de Ingeniería Técnica Informática de Sistemas).

En este caso el profesorado no impone el procedimiento de entrega. No decide el momento en que se tienen que presentar el trabajo sino que lo pregunta al alumnado. No es espontánea ya que el profesorado es quien introduce el tema de la entrega pero da paso a que sea el alumnado quien decida exactamente el momento. Con el mismo carácter, la intervención que se presenta a continuación denota que se tienen en cuenta que el alumnado haya terminado. El profesorado no impone "recojo los trabajos" sino que da un margen a que el alumnado puede decir que aún no lo considera conveniente:

Pregunta en general «¿puedo recoger los trabajos?»
(Cuaderno de observaciones. Reg.4083. Profesor/a de Primer curso de Maestro Educación Infantil).

El siguiente fragmento muestra la voluntad de llegar a un acuerdo o consenso en el que el alumnado tenga un papel protagonista. El profesorado es quien da unas indicaciones y pone sobre la mesa lo que se tiene que acordar. Sin embargo, no es el profesorado quien decide sino que da un espacio al alumnado para llegar al acuerdo. Se propone aplicar la decisión del alumnado para después de que lo hayan consensuado los miembros de la clase:

Después de dar éstas indicaciones, pregunta «¿ya tenéis data acordada?»
Pregunta si han llegado a un consenso y «¿cual es vuestra propuesta?».
(Cuaderno de observaciones. Reg.8839. Profesor/a de Último curso de Maestro Educación Infantil).

Cabe destacar que la forma más habitual de organizar la clase es mediante la imposición. En esta situación el profesorado manifiesta su poder y su autoridad para gestionar la clase, al mismo tiempo que su voluntad de seguir un plan de trabajo ya programado. Este ejercicio de poder, sin embargo, puede responder a un acuerdo anterior que se ha tomado democráticamente. El profesorado presenta la actividad sin posibilidad de cambio o intervención por parte del alumnado pero su actuación está

justificada por los acuerdos previamente tomados. La organización impositiva democrática es la más predominante en todas las titulaciones pero destaca en Ingeniería Informática y en Ingeniería Técnica Informática de Sistemas.

"Pues bueno. Empezamos a escribir, a organizar este procedimiento y a partir de aquí que funciones usamos en este procedimiento. Esta es la idea". Pizarra. De pie. Mirada: General. Voz: Alta
(Cuaderno de observaciones. Reg.1335. Profesor/a de Primer curso de Ingeniería Informática).

9:06 mientras se mueve por el equivalente a la tarima comenta que van a empezar: «si no viene nadie más empezamos, ¿de acuerdo?»
(Cuaderno de observaciones. Reg.1946. Profesor/ de Primer curso de Ingeniería Técnica Informática de Sistemas).

La imposición puede apelar únicamente a la posición de poder de quien desarrolla la acción. En titulaciones como Derecho y Relaciones Laborales tiene fuerte presencia la organización impositiva autoritaria en que el profesorado presenta la organización sin pretensiones de consensuar su decisión, simplemente la presenta como una imposición. En el análisis del tipo de organización impositiva autoritaria se puede atender a la distinción entre una imposición autoritaria apelando a órdenes personalizadas o una apelando a formas generalizadas. En las imposiciones generalizadas se diluye el carácter autoritario ya que se toman formas impersonales, se presenta la imposición pero sin reconocer que es el sujeto quien la está imponiendo. Continua siendo impositiva autoritaria pero se suaviza la forma de presentarlo. Así por ejemplo se pueden usar formas como:

[mando] "Pues hay que acordarse, porque es la 4a, es la 4a de las vías. Mesa. Sentado/a. Mirada: contextual. Voz: Alta
(Cuaderno de observaciones. Reg.411. Profesor/a de Primer curso de Derecho).

"Hay que citar siempre de quién es". Np
(Cuaderno de observaciones. Reg.458. Profesor/a de Primer curso de Relaciones laborales).

Sin embargo, en las titulaciones de Derecho y Relaciones Laborales las formas que predominan son más directas, y el sujeto emisor reconoce su intención de ejercer su poder:

Les dice: "no aceptaré resúmenes más allá de mañana; ni por mail ni por correo interno. ¿Vale? Si no lo entregáis contarán como no hechos". Delante de la mesa. De pie. Mirada: General. Voz: Alta
(Cuaderno de observaciones. Reg.714. Profesor/a de Primer curso de Derecho).

"Me dejáis aquello aquí...".

(Cuaderno de observaciones. Reg.551. Profesor/a de Primer curso de Relaciones laborales).

[aconseja/ordena] ¡mirároslos!. Mesa. Sentado/a. Mirada: General. Voz: Alta (Cuaderno de observaciones. Reg.390. Profesor/a de Primer curso de Derecho).

Estos ejemplos permiten ver la intención de ejercer el poder pero si tenemos en consideración el contenido de la primera frase también se puede hacer otra valoración. Los criterios que impone el profesor pueden indicar la voluntad de ser justo ya que de lo contrario se puede ver beneficiado el alumnado menos cumplidor. Sin embargo, la justicia no conlleva la consideración de la particularidad de cada alumnado sino una idea de bienestar para el conjunto en general. Es otro indicador de que se considera la clase como un todo, como un conjunto de personas.

Si analizamos las formas de organizar la actividad en función del sexo del profesorado, en la tabla anterior se mostraba que las profesoras utilizan con más frecuencia las formas espontánea y receptiva a las iniciativas del alumnado. En cambio, los profesores son los que utilizan las formas más impositivas. Además cabe señalar que las profesoras en las titulaciones más feminizadas son más propensas a utilizar las formas menos asertivas y, en contraposición, en las titulaciones más masculinizadas utilizan con más frecuencia las formas impositivas. Por lo tanto, acentúan el género femenino en contextos feminizados, y el género masculino en contextos masculinizados.

En conjunto, podemos constatar que las titulaciones de Maestro en Educación Infantil y Pedagogía se sitúan en el extremo de menos autoridad, y las ingenierías son las que usan en gran medida las formas impositivas pero apelando a acuerdos democráticamente tomados con anterioridad. En el extremo de más autoridad se sitúan las titulaciones de Derecho y Relaciones Laborales. En estas dos titulaciones el profesorado tiene el control absoluto de la sesión, en cambio en las otras titulaciones el alumnado marca más el ritmo de la sesión ya que por ejemplo en el caso de las prácticas en Ingeniería Técnica Informática es el alumnado quien pide atención para resolver dudas de las prácticas. Así pues, la organización de la actividad puede estar más centrada en el/la docente o puede dejar un margen al ritmo que marca el alumnado.

Cabe atender, no obstante, que el uso de la autoridad y el poder se puede traducir en imponer reglas de funcionamiento democrático. Por lo tanto, se puede ejercer el poder y la autoridad de forma muy intensa mediante formas democráticas. Este matiz nos lleva a considerar que, aunque en Derecho y Relaciones Laborales la autoridad se muestra de forma más visible, en las titulaciones de ingeniería también se usa la autoridad, aunque se presenta en forma de consenso democrático.

Ejercicio de autoridad y aproximación en el aula

Autoridad en el aula

La autoridad en el aula se puede detectar a partir del análisis del uso de los silencios y la reclamación de atención. Al mismo tiempo se visualiza mediante el uso de los espacios o la manifestación explícita del ejercicio autoridad.

La figura del profesorado autoritario indica una voluntad de control del aula, al mismo tiempo pone en primer plano el papel protagonista del profesorado. En el momento que el profesorado hace uso de su autoridad se está reafirmando el poder que tiene en el aula. Cabe apuntar que autoridad se concibe como un subtipo de poder, en el que las personas obedecen voluntariamente las órdenes porque consideran legítimo el ejercicio del poder. Barcharach y Lawler (citado en Fombrun, 2003:402), apuntan las fuentes de poder: 1) la capacidad de sanción; 2) el control de una fuente significativa de incertidumbre; 3) una posición estratégica en una red de relaciones de intercambio. Desde su perspectiva, se percibe que un individuo es poderoso en la medida en que controla una o más de estas tres fuentes básicas de poder.

En el contexto del aula, el profesorado reúne las capacidades para disponer de estas fuentes de poder. En primer lugar, goza de su capacidad de sanción para hacer cumplir las normas formales que han sido establecidas por procedimientos públicos que regulan la actividad docente. Además controla una fuente de incertidumbre para el alumnado que es el pleno desarrollo de la asignatura y su consecuente evaluación. Está claro que el profesorado al inicio del curso presenta su planteamiento de la asignatura. Sin embargo, siempre queda una parte de incertidumbre para el alumnado que controla al profesorado, en el día a día el profesorado es quien introduce la dinámica de la

sesión, y es quien plantea la asignatura. Finalmente, el profesorado goza de una posición estratégica dentro del aula. En la red de relaciones de intercambio en una clase, el profesorado es protagonista. Si se mostrase un gráfico de redes del aula, el profesorado ocuparía una posición central y su nodo sería el punto que intercomunicaría buena parte de los actores.

Uso de los silencios: El uso de los silencios denota el control que tiene el profesorado de la dinámica de la clase. Analizar como se gestiona el uso de la palabra y como se reacciona en el momento que se transgrede la norma implícita del silencio en el aula mientras el profesorado expone el contenido, nos puede proporcionar información sobre la autoridad que ejerce el profesorado sobre el alumnado.

Si analizamos el uso de los silencios podemos constatar como hay diferencias muy notables entre titulaciones. En Derecho y Relaciones Laborales el silencio en clase por parte del alumnado es muy frecuente. La dinámica que se establece en clase es la exposición de contenidos por parte del profesorado y la toma de apuntes mientras hay silencio por parte del alumnado. Por el contrario, en Magisterio en Educación Infantil el silencio absoluto en el aula es inexistente. Buena parte de la acción se realiza en grupo y por lo tanto la clase en general habla entre sí, sin embargo cabe señalar que en el proceso de explicación por parte del profesorado el silencio tampoco no se consigue. Aunque el o la docente se encuentre en plena explicación de contenidos, se pueden observar grupos de alumnos hablando entre sí. En algunas ocasiones el profesorado intenta conseguir silencio sin conseguirlo.

En la gestión de mantener un clima de atención por parte del alumnado, se constatan diferencias entre el profesorado de las distintas titulaciones. Así en las ingenierías se suele optar por pedir la atención mediante el silencio del profesorado:

De pie en el centro de la tarima mira su reloj y se queda unos segundos en silencio creemos que lo hace para que la gente calle.
(Cuaderno de observaciones. Reg.1608. Profesor/a de Primer curso de Ingeniería Informática).

Entonces la profesora para un momento de explicar, hasta que empieza a cesar el murmullo y retoma la explicación, al principio con una voz más alta de lo normal.
(Cuaderno de observaciones. Reg.2969. Profesor/a de Primer curso de Ingeniería Informática).

En Magisterio el conflicto derivado de la falta de atención se resuelve mediante la paciencia del profesorado que repetidamente pide silencio, o bien opta por continuar la explicación aunque no haya un silencio total. En Pedagogía se sigue una dinámica similar:

El profesor sigue pese al ruido «Comentamos los ritmos de desarrollo (...) hubiéramos podido comentar (...)». Se sitúa al lado del proyector de diapositivas, en el centro de la tarima.
(Cuaderno de observaciones. Reg.4652. Profesor/a de Primer curso de Pedagogía).

En Derecho y Relaciones Laborales se explicita la voluntad del profesor que reclama silencio:

El profesor dice «A ver, escuchadme, en el caso de (...) no se ha (...) luego tengo derecho.
(Cuaderno de observaciones. Reg.7683. Profesor/a de Último curso de Relaciones Laborales).

Como hay ruido en el aula dice «Ssht, por favor».
(Cuaderno de observaciones. Reg.7768. Profesor/a de Último curso de Relaciones Laborales).

No guardar silencio en el aula es una muestra de la insubordinación del alumnado y de falta de respeto a la actividad que se desarrolla, al profesorado y al resto del alumnado. La norma implícita en el aula es el respeto de la palabra del profesorado y por lo tanto, guardar silencio mientras se expone su explicación, de hecho, cuando en las entrevistas en profundidad se interroga al alumnado sobre los derechos del profesorado, el que se menciona con más frecuencia, es que la gente calle en clase y el respeto. Saber mantener este clima es fruto de la autoridad que se ejerce en el aula. En el momento que no se respeta el silencio se denota la falta de autoridad.

Uso del espacio: El uso de los espacios también es un indicador de la autoridad que ejerce el profesorado en el aula. La tarima es el espacio que permite guardar más distancias con el alumnado, al mismo tiempo que permite una visión total del aula y destaca a la persona que está situada en ella. El uso de los pasillos centrales indica una mayor aproximación al alumnado y por lo tanto denota una mayor atención directa a las personas. En los casos en que las aulas están formadas por grupos de mesas, la aproximación del

profesorado a las distintas mesas concretas también manifiesta su voluntad de atender al alumnado de forma particular y próxima.

Los espacios más utilizados por el profesorado de Derecho y Relaciones Laborales son la tarima y el pasillo central, hecho que ilustra la mayor presencia de autoridad en estas titulaciones. La tarima suele ser el espacio más utilizado y en el caso que se busque una mayor aproximación se opta por el pasillo central. Raras veces el profesorado se acerca concretamente a una mesa de alumnado ya que sus movimientos son reducidos. Las aulas son grandes con bancadas fijas sin la posibilidad de movimiento de mesas. La distancia formal con el alumnado se mantiene en prácticamente todas las clases.

En el caso de la titulación de Maestro en Educación Infantil la distribución del aula dificulta el ejercicio de autoridad del profesorado. La tarima es muy próxima a las primeras mesas y no hay distancia entre el espacio destinado al alumnado y el destinado al profesorado. Las aulas son relativamente pequeñas respecto al número de asistentes a la clase y por lo tanto quedan sin suficiente espacio para facilitar el desplazamiento del profesor o la profesora. Al mismo tiempo las mesas están agrupadas en varios conjuntos y parte del alumnado queda de espaldas a la tarima. La posición de la tarima que ocupa, con poca frecuencia, el profesorado no tiene las mismas condiciones que en otras titulaciones. A parte de la distribución también cabe señalar que el uso de la tarima es infrecuente. El profesorado se suele situar entre el alumnado mientras da la clase pese a la dificultad que supone la limitación de espacio entre las mesas del alumnado. En las prácticas de ingeniería, sin embargo, el profesorado también se sitúa entre el alumnado pero no tanto cuando da la explicación (que se suele situar delante de la pizarra) sino en el momento que atiende al alumnado.

Un hecho a destacar en la titulación de Maestro en Educación Infantil es que en las clases de primer curso, las paredes están decoradas con murales hechos por el propio alumnado. Por un lado, esto es indicador de la voluntad de que el alumnado sienta que el aula le pertenece, de permitir que el alumnado se pueda apropiar del espacio. Por otro lado, denota un ambiente informal, permite que el alumnado se sienta cómodo en el aula, que se supere la formalidad y se diluya el papel del profesorado y del alumnado. Las pautas que

se desarrollan en el aula en algunas ocasiones son bastante rígidas y formales y la decoración en el aula por parte del alumnado se puede interpretar como una voluntad de superar esta formalidad. En las otras titulaciones la decoración en las paredes es escasa, así por ejemplo en las aulas de informática de la titulación de Ingeniería Técnica Informática de Sistemas la única decoración son carteles informativos sobre las normas para estar en la sala, y por lo tanto se trata de unos carteles de uso funcional.

En Pedagogía la masificación del alumnado también es un hecho destacable, incluso en las observaciones se han detectado carteles a la entrada del aula hechos por el alumnado reivindicando una solución a la masificación. En este caso la distribución del espacio también permite flexibilidad ya que las sillas son móviles individuales. Esto permite que el profesorado pueda elegir entre una clase más de carácter magistral con el alumnado orientado hacia la pizarra y tarima, o la distribución de la clase en grupos. Las impresiones de los observadores también apuntan que las aulas están descuidadas y transmiten una sensación de pobreza, sobre todo en comparación con otras titulaciones como las ingenierías.

En las ingenierías el tipo de clase (teórica o práctica) requiere un espacio concreto y, con ello, un uso distinto. En las clases teóricas el profesorado se sitúa básicamente en la tarima, sobre todo delante de la pizarra dónde hace sus anotaciones. En algunas ocasiones se usa el pasillo central pero lo más habitual es la posición de la tarima. En cambio, en las clases prácticas el contraste en el uso del espacio es considerable. Se trata de aulas muy pequeñas con ordenadores y una pizarra situada en una pared del aula sin tarima. Mientras el alumnado realiza la práctica, el profesorado se ubica cerca de un ordenador o al lado de un alumno o alumna. En el caso que el profesorado haga una explicación se sitúa delante de la pizarra que es próxima al alumnado. Así, aunque en las clases de prácticas el aula sea más pequeña, la atención personalizada en la realización de los ejercicios conlleva que el profesorado se sitúe al lado del alumnado. Sin embargo, situarse entre el alumnado sólo responde a la llamada de éste para solucionar dudas, contrariamente al caso de Magisterio en que el profesorado se sitúa entre el alumnado mientras da la explicación.

En el caso de Pedagogía también depende del tipo de clase que se desarrolle. En las clases teóricas, el profesorado suele situarse en la tarima, pero en el caso de trabajo en grupo el profesor se ubica entre el alumnado:

Mientras dice esto se pasea por la tarima, con la mano extendida.
(Cuaderno de observaciones. Reg.4759. Profesor/a de Primer curso de Pedagogía).

10.32. Una alumna "intercepta" al profesor delante del proyector, y le pregunta alguna cosa sobre el tema. Habla con él, él encima de la tarima en una esquina, ella abajo.
(Cuaderno de observaciones. Reg.4776. Profesor/a de Primer curso de Pedagogía).

El uso del espacio es relevante en el análisis de autoridad ya que permite marcar distancias a través de la física o, por el contrario, permite indicar la proximidad al alumnado mediante la proximidad física. En Derecho y Relaciones Laborales es donde las distancias entre profesorado y alumnado son mayores, en contraposición con la titulación de Maestro en Educación Infantil. En las otras tres titulaciones el uso de la distancia depende, en gran parte, del tipo de clase que se desarrolla (práctica o teórica). Sin embargo, el análisis concreto de las aproximaciones en el aula nos darán más indicios de diferencias substantivas entre titulaciones.

Manifestación explícita del ejercicio de autoridad: A parte del uso del silencio y de los espacios también cabe atender a aquellas acciones que de manera explícita denotan una voluntad de reafirmación de la autoridad. Así por ejemplo en el caso de Relaciones Laborales o Derecho durante la explicación del docente se enfatiza su autoridad:

A parte de estas características, hay un movimiento corporal a destacar: cuando quiere resaltar una parte o partes del discurso acostumbra a golpear una mano contra la otra mientras habla, o contra la mesa.
(Cuaderno de observaciones. Reg.3404. Profesor/a Primer curso de Derecho).

Explica gritando en determinados momentos y mediante una gestualidad fuerte, brusca y con movimientos verticales de brazos: sobre perspectiva histórica y derecho laboral. Bajo la tarima o equivalente. De pie. Mirada: General. Voz: Alta
(Cuaderno de observaciones. Reg.3276. Profesor/a Primer curso de Relaciones Laborales).

Mientras explica hace el gesto de advertencia levantando un dedo, para recalcar los supuestos, hace gestos de afirmación con la mano.
(Cuaderno de observaciones. Reg.7408. Profesor/a Último curso de Relaciones Laborales).

Como se puede observar, es relevante atender al lenguaje no verbal ya que permite entender el propósito de tal comentario. Los fragmentos que se han citado muestran como los movimientos de brazos o los golpes con las manos enfatizan el carácter autoritario de la acción.

También en la forma en que se deciden las actividades, como se ha apuntado en el apartado de la organización de la actividad, se puede ver el ejercicio de autoridad:

La profesora le dice que no, que ya lo hablaron y no se puede hacer así.
(Cuaderno de observaciones. Reg.4100. Profesor/a de Primer curso de Maestro Educación Infantil).

"Lunes, test!", concluye, manejando la mano como si fuese una batuta.
(Cuaderno de observaciones. Reg.4698. Profesor/a de Primer curso de Pedagogía).

En el momento de abordar el tema de la autoridad, se atiende a su doble vertiente. Por una parte, su uso explícito (su ejecución) y por otra su relajamiento (acciones que hacen de contrapeso a la ejecución de la autoridad). Saber usar esta doble vertiente denota un afianzamiento o seguridad del individuo en la posición jerárquica. En caso contrario, el profesorado que solamente sepa usar una de las dos vertientes de la autoridad (su ejecución o su relajamiento) tendrá como contrapartida, o bien una tendencia a la insubordinación del alumnado (que puede mostrarse por ejemplo en el hecho de no guardar silencio en el aula) o una tendencia al conflicto entre ambos colectivos como consecuencia de un uso demasiado rígido de la distancia jerárquica.

En el ejercicio de la autoridad se muestran diferencias sobre todo en función del sexo. Los profesores tienen las condiciones más favorables para poder ejercer su autoridad, en contraposición a las mujeres que en mayor medida sufren censura e insubordinación por parte del alumnado.

Aproximación en el aula

La autoridad del profesorado conlleva marcar las distancias con el alumnado. Sin embargo podemos encontrar que como contrapartida hay acciones encaradas a mostrar un acercamiento al alumnado. Aunque las formas de acercarse al alumnado son varias y responden a distintas intenciones, tienen en común que denotan la voluntad de considerar el alumnado de una forma

más concreta, atendiendo a sus condiciones particulares. Las manifestaciones del acercamiento en el aula son muestras de cuidado que realiza al profesorado sobre el alumnado. En este sentido, su análisis nos aporta información sobre el tipo de cuidado que se desarrolla en función de la orientación de género de cada titulación y del sexo del profesorado.

En el aula se han observado distintas formas de acercamiento del profesorado hacia al alumnado. Estas aproximaciones son más frecuentes en las titulaciones de Maestro en Educación Infantil, Ingeniería Técnica Informática de Sistemas y Pedagogía. Las titulaciones que tienen menos casos de aproximación son Ingeniería Informática, Derecho y Relaciones Laborales.

TABLA 35: APROXIMACIONES DEL PROFESORADO AL ALUMNADO

| Titulación | % Aproximaciones respecto al total | Número de aproximaciones | Total registros |
|--------------|------------------------------------|--------------------------|-----------------|
| MEEI | 16,9 | 298 | 1.761 |
| Pdg | 13,9 | 207 | 1.483 |
| RRL | 8,2 | 174 | 2.128 |
| Dcho | 11,4 | 180 | 1.582 |
| ITIS | 15,1 | 255 | 1.691 |
| II | 8,3 | 177 | 2.133 |
| Total | 12,0 | 1.291 | 10.778 |

La tabla anterior nos ofrece una visión general de la voluntad de atención al alumnado pero entre titulaciones las formas de acercamiento del profesor al alumnado son distintas. La tabla que se presenta a continuación recoge las tres formas principales en que se manifiesta el acercamiento al alumnado en cada titulación. El porcentaje hace referencia al peso que tiene cada tipo de manifestación del acercamiento al alumnado respecto el total de acciones que hacen referencia a acercamientos de cada titulación.

TABLA 36: TIPOS DE APROXIMACIÓN AL ALUMNADO SEGÚN LA TITULACIÓN

| Titulación | 1a | % | 2a | % | 3a | % |
|------------|---------------------------------|------|-------------------|------|---------------------------------|------|
| MEEI | Invita a pensar/ reflexionar | 20,0 | Proximidad física | 13,1 | Considera comentarios alumnado | 9,71 |
| Pdg | Pregunta | 17,1 | Proximidad física | 14,5 | Invita a pensar/ reflexionar | 9,9 |
| RRL | Bromea | 15,1 | Muestra opinión | 11,0 | Invita a pensar/ reflexionar | 9,3 |

| | | | | | | |
|------|-------------------|------|-----------------------------|------|--------------------------------|------|
| Dcho | Bromea | 21,4 | Experiencia personal | 16,5 | Muestra opinión | 12,6 |
| ITIS | Proximidad física | 49,8 | Invita a pensar/reflexionar | 13,5 | Considera comentarios alumnado | 6,9 |
| | | | | | Da la razón | 6,9 |
| II | Proximidad física | 28,5 | Invita a pensar/reflexionar | 18,2 | Considera comentarios alumnado | 15,1 |

El acercamiento en las ingenierías consiste básicamente en la proximidad física. El profesorado atiende a los alumnos de forma particular (sobre todo en las clases de prácticas) mediante el acercamiento en el lugar dónde están sentados los/las alumnos/as. En Derecho y Relaciones Laborales hay una aproximación mediante la broma pero también resulta relevante la expresión de opiniones o la referencia a experiencias personales. La broma puede ser un buen instrumento para compensar el grado de autoridad que se ejerce en estas titulaciones. La técnica de la broma se acompaña de la exposición de la experiencia personal y la muestra de opinión. En este caso se trata de aproximarse al alumnado pero manteniendo el profesorado como punto central. El protagonismo lo continua teniendo el profesorado y por lo tanto resulta ser una reafirmación de ego, más que una preocupación por los otros, en este caso el alumnado. La exposición de la experiencia personal y la muestra de opinión se pueden interpretar como la voluntad del profesor de presentar un modelo de referencia al alumnado. El profesor dentro del aula sigue un papel protagonista y se presenta como el referente, como un modelo que hay que seguir. Esto conlleva que buena parte de la atención que en otras titulaciones recae sobre el alumnado, en estas titulaciones se centra en el profesorado.

En las titulaciones de Maestro en Educación Infantil y Pedagogía la aproximación se hace mediante preguntas y la invitación a pensar/reflexionar. También es importante la proximidad física, aunque presenta diferencias cualitativas respecto la proximidad física en ingenierías. La proximidad física en las ingenierías suele responder a la llamada del alumnado por dudas respecto el ejercicio que están realizando. Esto se traduce en que el profesor se aproxima pero la mirada suele estar dirigida a la hoja de papel o a la pantalla del ordenador. De la misma manera, suele ser una aproximación un poco distante y sin mucho contacto.

Ahora se dirige a la fila 2, el grupo de 2 de dicha fila que le comenta alguna cosa, el profesor se inclina hacia delante y explica mientras mira la pantalla (Cuaderno de observaciones. Reg. 9893. Profesor/a de Último curso de Ingeniería Técnica Informática de Sistemas).

En el caso de Magisterio y Pedagogía, buena parte de las aproximaciones físicas responden a la voluntad del profesorado de ver cómo evoluciona la resolución del ejercicio o de acercarse para ver si el alumnado requiere de su ayuda. Esto implica que la profesora o el profesor es quien tiene la iniciativa de acercarse al alumnado y conlleva la búsqueda de la mirada del alumnado o de acercarse de forma muy próxima.

TABLA 37: TIPOS DE APROXIMACIÓN AL ALUMNADO SEGÚN EL SEXO DEL PROFESORADO

| | 1a | % | 2a | % | 3a | % |
|------------|-------------------|------|---------------------------------|------|----------|------|
| Profesoras | Proximidad física | 23,4 | Invita a pensar/ reflexionar | 13,9 | Aconseja | 12,6 |
| Profesores | Proximidad física | 21,6 | Invita a pensar/ reflexionar | 15,5 | Bromea | 15,7 |

Según el sexo del profesorado también se pueden apreciar diferencias en la forma cómo se aproximan al alumnado.

La proximidad física y la invitación a pensar/reflexionar son las formas más frecuentes en ambos sexos, sin embargo cabe señalar que la aproximación de aconsejar es más frecuente en las profesoras y, en cambio, la broma es más utilizada por los profesores. Esto tiene relación con el ejercicio de la autoridad ya que, como se ha indicado en el anterior punto, los docentes son los que la ejercen en mayor medida. La broma puede interpretarse como un instrumento para contrarrestar el uso de la autoridad, para evitar el conflicto. Además, la acción de aconsejar es más observable en las mujeres, quienes tienen una atención más acentuada hacia los alumnos. Aconsejar plantea la voluntad de orientar al alumnado, de atender a sus necesidades y entrevé elementos de cuidado.

Estos dos tipos de aproximación marcan un carácter distinto por cada sexo. Las mujeres tienden a manifestar su aproximación de forma más orientada al alumnado, con una atención mayor a las personas y poniendo al alumnado en el centro de la acción. En este sentido se usa con mayor frecuencia el consejo, la consideración de los comentarios del alumnado, se invita a la participación o

se hacen preguntas. En cambio, los profesores a la vez que se aproximan, se mantienen como el centro de atención o como protagonistas de la acción. Su ego resulta ser el eje de la interacción en tanto que desarrolla formas como la broma o la exposición de su experiencia personal.

La atención que tienen las profesoras se visualiza, por ejemplo, en Ingeniería Técnica Informática de Sistemas, en que las mujeres se sientan más al lado del alumnado, hacen más uso del nombre de los alumnos y las alumnas, saludan cuando el alumnado entra en clase ya sea de forma colectiva o personalizada o tienen una disposición favorable a la sonrisa. En definitiva, muestran más acercamiento al alumnado en forma de atención más directa.

Otra forma de aproximación es mediante la introducción de elementos de la vida cotidiana en la exposición del profesorado. De esta forma, el profesorado consigue ser más próximo al alumnado mediante el contenido de su exposición. El análisis de los ejemplos expuestos por el profesorado permite ver si la exposición tiene un carácter más técnico o si se introducen elementos más vivenciales. En otras palabras, si los ejemplos hacen referencia estrictamente al temario (considerado así como objeto) o si hacen referencia a elementos de la vida cotidiana (introduciendo la consideración de las personas). Es más, también se tiene en cuenta si los ejemplos remiten directamente al alumnado concreto del aula.

En la titulación de Maestro en Educación Infantil, incluso en asignaturas como la de matemáticas, con considerable nivel de abstracción, se intenta aproximar la materia a la vida cotidiana del alumnado:

Entonces comenta las veces que no tiene sentido y las veces que sí, de forma que utiliza ejemplos con personas para recalcar el lado más cotidiano, próximo y útil de las matemáticas.

(Cuaderno de observaciones. Reg.3960. Profesor/a de Primer curso de Maestro Educación Infantil).

En las titulaciones de Derecho y Relaciones Laborales, en algunos casos también se remite a situaciones cotidianas que muestran relación entre personas. Un hecho curioso es el uso de ego como sujeto. Muchos de los ejemplos analizados tienen como sujeto el propio profesorado.

Ejemplo: "un profesor que sale de fiesta con unos amigos".

(Cuaderno de observaciones. Reg.492. Profesor/a10: de Primer curso de Relaciones laborales).

En contrapartida, hay ejemplos en que el sujeto es el alumnado, sin embargo resulta útil señalar que, sobre todo en la titulación de Maestro en Educación Infantil, el sujeto puede ser un alumno o alumna concreta. En este sentido la atención particular se manifiesta, y la consideración no sólo de las personas, sino del alumnado se pone en evidencia:

Hace una explicación y vuelve a dirigirse a la alumna que ha llegado tarde, que la convierte en ejemplo: «como en el caso de...»
(Cuaderno de observaciones. Reg.9392. Profesor/a de Último curso de Maestro Educación Infantil).

y, señalando a otra chica, sigue: «yo, por ejemplo, en su caso hemos visto otros puntos de inflexión».
(Cuaderno de observaciones. Reg.4267. Profesor/a de Primer curso de Maestro Educación Infantil).

Respecto a los ejemplos cuyo contenido hace referencia estrictamente al temario de la asignatura, cabe apuntar su uso más frecuente en las titulaciones de ingeniería. Los ejemplos, en estas titulaciones, acostumbran a ser muy concretos sin entrar en otros temas. Esto puede ser debido a su carácter orientado a la tarea. La voluntad de “no perder el tiempo” también se entrevé con el estricto seguimiento del horario. El profesorado en estas titulaciones es sumamente puntual, en contraposición a las otras cuatro en que la puntualidad en muchas ocasiones no se respeta.

Sin embargo, también se puede destacar que aunque el profesorado se refiera estrictamente al temario, puede personalizar su contenido. Por ejemplo, en la titulación de Ingeniería Informática, hay veces en que se habla de un elemento abstracto como puede ser un algoritmo, como si se tratase de una persona o de un elemento que poseemos:

«Raíz cúbica de n iría delante, (...) ¿vale? Entonces lo que nos importa es el orden estándar. Por lo tanto, aquí lo que podemos ver es (...), podemos ver (...) y también podemos ver como hay un salto (...) por esto lo hemos puesto. Por esto ya he dicho que en este curso no lo veremos (...) [repite] pero veremos (...). ¿Qué pasa si mi algoritmo(...)? ¿Qué pasa si (...)?, el tiempo de ejecución se va a los diez elevado a tres cientos. En caso que (...) querrá decir que nuestro algoritmo podría tardar 10 elevado a 250 segundos, no se si os imagináis cuantas horas o días puede tardar (...) Lo que realmente interesa en este curso es (...).».
(Cuaderno de observaciones. Reg.1575. Profesor/a de Primer curso de Ingeniería Informática).

Los comentarios del profesorado que hacen referencia a temas ajenos al curso se entienden como una aproximación o relajamiento de la distancia jerárquica

entre profesorado y alumnado ya que es un salto de la norma implícita en el aula, de la dedicación del profesorado a limitarse a transmitir conocimientos del temario de su asignatura. Así, si el profesorado se limita a hacer comentarios relacionados estrictamente con la asignatura se entiende que se sigue con la norma implícita que se sustenta en su autoridad y aceptación del alumnado de tal autoridad.

Del análisis de la autoridad y aproximación en el aula se desprende, pues, que el ejercicio de la autoridad va asociado a patrones más masculinos, hecho que se refleja en la conducta de los profesores. En relación con la titulación, destacan Derecho y Relaciones Laborales como las dos titulaciones donde se ejerce con mayor intensidad la autoridad.

A lo largo de este apartado se ha permitido apreciar variaciones en el tipo de dinámica que se crea en las distintas titulaciones. Cabe señalar que esto puede tener implicaciones en el aprendizaje del alumnado. Sancho (2001:53) apunta que los individuos aprendemos más cuando:

- Nos implicamos en temas, problemas, actividades y tareas que tienen relación con nuestros propios intereses y preocupaciones.
- Trabajamos en contextos de colaboración.
- Reflexionamos o evaluamos nuestro propio proceso de aprendizaje.
- Nos enfrentamos a situaciones de aprendizaje problemáticas.
- Relacionamos lo que se aprende en los centros de enseñanza con las experiencias de la vida cotidiana.
- Exploramos temas y áreas desconocidos para nosotros.
- Encontramos relaciones entre temas, disciplinas y áreas de interés personal y social.

De los estilos de docencia descritos en este apartado cabe notar que algunos dan pie a la participación del alumnado en la asignatura, de involucrarse en su desarrollo, de colaborar en su construcción y hacerse el temario, y en definitiva la clase, como elemento propio. De esta forma, hay aproximaciones que denotan la voluntad de invitar a la participación, a la reflexión, potenciando un papel activo del alumnado.

Tipos de cuidado en el aula

La provisión, entendida como la consecución de objetivos, problemas a resolver, obstáculos a eliminar, proporcionar a la sociedad todo aquello que

necesita, defenderla, triunfar delante los adversarios, vencer a los rivales, ser capaces de realizar los propios objetivos, es una constante en el aula. La tarea principal del profesorado se basa en conseguir que se adquieran unos conocimientos y habilidades, que más tarde serán evaluados. En definitiva, una actitud de estar a cargo de las cosas, de hacer que sucedan. Aunque se adopten maneras más o menos autoritarias, o con el solo protagonismo del profesorado o con la colaboración del alumnado, el objetivo del profesorado es claro y su voluntad es llevarlo a cabo.

Partiendo de que la provisión está presente en el aula resulta, relevante detectar la existencia de relaciones de cuidado. El análisis que se ha efectuado de las interacciones que se desarrollan en el aula permite entrever que hay distintas maneras de llevar a cabo el cuidado. Por una parte, cabe atender al tipo de recursos utilizados para conseguir las relaciones de cuidado y por la otra depende de la orientación de las acciones según otorguen el protagonismo al profesorado o al alumnado.

En este sentido se puede presentar una tipología en que la primera dimensión responda a la orientación de las acciones según otorguen el protagonismo al profesorado o al alumnado. De esta manera se apunta la distinción entre las acciones en que el profesorado muestra una reafirmación de sí mismo y las que muestra sumisión o una entrega al alumnado con la pretensión de desarrollar sus competencias y aprendizaje.

Según esta división, cabe distinguir las titulaciones de Derecho y Relaciones Laborales como un extremo en tanto que presentan el profesorado como el centro de las acciones. En el otro extremo se sitúa la titulación de Maestro en Educación Infantil que muestra una orientación al desarrollo del alumnado atribuyéndole un papel protagonista.

La segunda dimensión hace referencia al tipo de recursos utilizados para conseguir el cuidado. El uso de recursos físicos o no verbales comporta una forma de aproximarse que se limita a la proximidad física o a aspectos formales como las saluciones o las presentaciones. Este tipo de recurso es propio de las titulaciones de Ingeniería Informática y Ingeniería Informática de Sistemas.

Los recursos conceptuales o intelectuales abarcan aspectos como la invitación a pensar o reflexionar, la consideración de los comentarios del alumnado, la invitación a la participación, la muestra de opinión, la reflexión crítica o las

valoraciones. Las titulaciones de Derecho, Relaciones Laborales por un lado, y las de Maestro en Educación Infantil y Pedagogía, por el otro, usan este tipo de recurso.

Finalmente, los recursos de carácter emocional como puede ser mostrar simpatía, animar, mostrar ternura, pedir perdón, tranquilizar o felicitar, son más propios de la titulación de Maestro en Educación Infantil.

TABLA 38: TIPOS DE CUIDADO EN EL AULA

| | Orientado a la expresión del profesorado | Orientado al desarrollo del alumnado |
|--|--|--|
| Mediante recursos físicos o no verbales | - | Ingeniería Técnica Informática de Sistemas Ingeniería Informática |
| Mediante recursos conceptuales o intelectuales | Derecho Relaciones Laborales | Pedagogía |
| Mediante recursos emotivos | - | Maestro en Educación Infantil |

Conclusiones

En este apartado se ha podido analizar el tipo de interacción en el aula, ya sea propia de un modo femenino o masculino, y el grado de sexismo de dichas interacciones. En términos generales en las titulaciones con una presencia más elevada de mujeres se ha detectado una atención más personalizada al alumnado y, por lo tanto, una voluntad de cuidado hacia la persona con quien está interactuando. Por el contrario, en las titulaciones con más presencia de hombres la atención en el aula recae en mayor medida en la clase en general, considerando los distintos alumnos o alumnas como un todo, como un objeto con que trabajar. Referente al sesgo de género en las interacciones se puede apuntar que el profesorado se dirige en mayor medida a las alumnas pero los alumnos son los que inician más las acciones y participan ante la clase con más frecuencia. El protagonismo, en general dentro del aula, lo tienen en mayor medida los estudiantes hombre.

Las profesoras muestran una mayor atención al grupo menos representado dentro del aula. En el caso de Ingeniería Informática, por ejemplo, las profesoras son las que atienden con mayor frecuencia a las alumnas. Si atendemos a la particularización de la acción, las profesoras tienden a dirigirse

a grupos más concretos de alumnado en contraposición a los profesores que actúan de forma más universal. Aún así cabe apreciar que las profesoras tienen un comportamiento distinto en función de las titulaciones en que imparten docencia. En las titulaciones en que la dinámica es más masculina (y las acciones son de carácter general) actúan con estilo más masculino y en las que es femenina (y se atiende a las particularidades del alumnado) se comportan más femeninas que sus compañeros.

En el estudio del tipo de interacciones cabe hacer dos apreciaciones: el tipo de clase ya sea teórica o práctica y el tipo de planteamiento en función de si la titulación se ha orientado al proceso de Bolonia. En las ingenierías se pueden observar fuertes diferencias según el tipo de clase ya que la particularización de la acción en las sesiones prácticas es muy acentuada, en cambio en las teóricas el carácter es universal. Las titulaciones de Magisterio, Pedagogía y Ingeniería Informática están inmersas a la adecuación al Espacio Superior Europeo, lo que indica que el planteamiento está orientado a un estilo más participativo y que da protagonismo al alumnado.

En las titulaciones más feminizadas se denota un carácter cooperativo, se potencia el trabajo en grupos numerosos y la dinámica que se crea en el aula es de participación y de construcción de la clase entre los distintos miembros que la forman. En cambio, en Ingeniería Técnica Informática, aunque se trabaje en grupos de dos o tres, el trabajo es únicamente para los miembros del grupo. Es decir, aunque se formen grupos reducidos la orientación no es grupal ya que el trabajo final es solo para el alumnado que forma parte del grupo. Derecho y Relaciones Laborales tienen el doble carácter: clases teóricas muy individuales pero en las prácticas se desarrollan debates conjuntos (similares que en MEEI).

El poder y autoridad en el aula se detecta con más intensidad en Derecho y Relaciones Laborales. Respecto la organización de la actividad, en estas titulaciones se usa más la forma impositiva autoritaria. Las formas más democráticas o espontáneas son más propias de las titulaciones de Maestro en Educación Infantil y Pedagogía. La forma que permite un equilibrio entre una imposición dura por parte del profesorado y un margen de decisión del alumnado, como es la impositiva democrática, se utiliza en mayor medida en las ingenierías. En Derecho y Relaciones Laborales el profesorado tiene el

control absoluto del aula, la organización de la actividad puede estar más centrada en el profesorado sin dejar apenas margen al ritmo que marca el alumnado. El uso del silencio por parte del alumnado y el uso de los espacios refuerzan la distribución de la autoridad que se menciona.

En contraposición a la ejecución de poder, el profesorado da muestras de acercamiento al alumnado. En las ingenierías se trata básicamente de proximidad física, sobre todo en las sesiones de prácticas. En Derecho y Relaciones Laborales hay una aproximación mediante la broma, que compensa el elevado grado de autoridad ejercido, pero también resulta relevante la aproximación a partir de la expresión de opiniones de la experiencia personal. Se trata de aproximarse al alumnado pero manteniendo el profesorado como punto central. En las titulaciones de Maestro en Educación Infantil y Pedagogía la aproximación se hace mediante preguntas y la invitación a pensar/reflexionar. También es importante la proximidad física, aunque presenta diferencias cualitativas respecto a la proximidad física en ingenierías. La proximidad física y la invitación a pensar/reflexionar son las formas más frecuentes en ambos sexos, sin embargo cabe señalar que la aproximación de aconsejar tiene más presencia en las profesoras y, en cambio, la aproximación de bromear es más utilizada por los docentes. Las mujeres tienden a manifestar su aproximación de forma más orientada al alumnado, con una atención mayor a las personas y poniendo al alumnado en el centro de la acción. En cambio, el profesorado muestra la aproximación pero manteniéndose él como centro de la acción.

Estas consideraciones nos llevan a distinguir distintos tipos de cuidado en función del tipo de recursos utilizados para conseguir las relaciones de cuidado y la orientación de las acciones según otorguen el protagonismo al profesorado o al alumnado. Además, el conjunto del análisis de las dinámicas docente, indica que el cuidado va orientado a la realización de la tarea (aprovechar tiempo, puntualidad, entre otros) o con orientación al desarrollo de las personas. Estas consideraciones plantean la distinción entre el cuidado del profesional, que sería entendido como un prerrequisito para conseguir los objetivos, y cuidado de la persona, de atención a los otros.

LAS PRÁCTICAS EN LA UNIVERSIDAD (IV): RESPUESTA ESPONTÁNEA DE LAS Y LOS ESTUDIANTES A LA DINÁMICA EN EL AULA

En el apartado anterior se ha analizado el modo en que el profesorado desarrolla su función docente en el aula, señalando el tipo de interacciones y los estilos de docencia. Para completar el análisis, en este capítulo se persigue atender a la percepción que tiene el alumnado de la dinámica que se crea en el aula, cuando se expresa de modo espontáneo, por tanto, técnicas de recogida de información como las encuestas o las entrevistas no resultan el método más adecuado. El análisis que a continuación se presenta nos informa de aspectos que van más allá del rendimiento académico y que hacen referencia a las relaciones que se establecen entre los distintos actores del aula.

Para obtener información sobre las valoraciones espontáneas del alumnado referentes a la dinámica en el aula se ha recurrido a la sección de “frases míticas” de la página web *Patatabrava*⁴⁴, que tiene origen en la Facultad de Comunicación de la UAB pero que se ha extendido en el ámbito estatal en otras universidades. En este entorno, el alumnado introduce frases, comentarios o situaciones que se dan en el contexto de interacción en el aula. Esta información nos da la propia visión genuina de este colectivo en relación con del profesorado y de la dinámica que se crea en el aula, por más que somos conscientes de que no tiene por qué ser fiel reflejo de las opiniones del conjunto del alumnado respecto del profesorado. El procedimiento de obtención de datos ha consistido en extraer de la mencionada página las frases que hacen referencia a las seis titulaciones analizadas en el presente estudio, obteniendo un total de 430 frases.

⁴⁴ La dirección electrónica de la sección “Frases Míticas” de la página web Patata Brava es: <http://www.patatabrava.com/miticas/>

Se entiende que una frase mítica es un comentario libre de interferencias por parte del profesorado. Destaca su anormalidad en sentido literal del término, no seguir la norma. Este tipo de comentarios va desde la referencia del humor, chistes por ejemplo, a comentarios que no tienen nada que ver con el temario, el aula ni con el contexto. Se detectan también otro tipo de comentarios que sí siguen la norma y que por tanto son adecuados dentro del contexto académico del aula. Se diferencian de los ordinarios por el hecho de ser graciosos, aunque el humor aquí ya no es la finalidad en si misma. Se trata de equivocaciones de diferente tipo por parte del profesorado, o comentarios hechos por el profesorado que se quiere destacar.

Las frases que se recogen en las Frases Míticas hacen referencia a los siguientes aspectos:

| |
|---|
| <u>Alabanza</u> |
| <u>Broma o chiste (sobre la materia, los alumnos, los otros o sobre si mismo)</u> |
| <u>Comentarios sobre otros profesores</u> |
| <u>Consejos</u> |
| <u>Disciplina</u> |
| <u>Equivocaciones</u> |
| <u>Experiencia personal</u> |
| <u>Extracontexto con/sin relación</u> |
| <u>Límites a la ayuda</u> |
| <u>Ofrecer ayuda</u> |
| <u>Pedir participación respecto materia</u> |
| <u>Saberes generales</u> |

Cabe subrayar que esta fuente de información permite atender a los elementos que el alumnado destaca por considerarlos atípicos o sorprendentes. Es el alumnado quien selecciona los comentarios efectuados en clase que luego serán frases míticas. Se trata del comentario recogido por el alumnado que hace referencia a una actuación del profesorado que es singular o excepcional por el hecho de que o bien se sale de las normas implícitas en el contexto del aula, o bien es fruto de alguna equivocación o elemento no esperado por parte del alumnado.

Imagen del profesorado

Un primer hecho a destacar es la sobrerrepresentación de las entradas de comentarios referentes a profesores y la menor presencia de referencias a

profesoras. Si bien es cierto que la proporción de profesores es mayor a la de profesoras en prácticamente todas las titulaciones, como se ha mostrado en el primer apartado, la mayor proporción de entradas de profesores en las frases míticas aún acentúa con más fuerza su presencia en esta sección de la web. Esto aún reafirma un imaginario del profesorado asociado a la figura masculina.

TABLA 39: DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO EN LAS FRASES MÍTICAS

| Titulación | % Profesoras | Total | % Profesoras en las frases míticas | Total | % Entradas de frases míticas de profesoras | Total |
|--------------|--------------|------------|------------------------------------|------------|--|------------|
| MEEI | 80,3 | 66 | 65,0 | 20 | 69,2 | 52 |
| Pdg | 43,8 | 48 | 25,0 | 24 | 13,1 | 84 |
| RRLl | 11,1 | 9 | 37,5 | 16 | 55,6 | 63 |
| Dcho | 37,0 | 119 | 37,0 | 46 | 24,5 | 155 |
| ITIS | 19,0 | 84 | 16,7 | 6 | 3,9 | 26 |
| II | 19,6 | 51 | 10,0 | 20 | 8,0 | 50 |
| Total | 38,5 | 377 | 34,1 | 132 | 29,1 | 430 |

La elevada presencia de referencias a profesores consolida la imagen del docente como hombre. Entendiendo que las frases míticas pueden ser tomadas como un indicador de su impacto sobre el alumnado, se puede apuntar al concepto de carisma. El individuo carismático tiene un determinado grado de liderazgo dentro del ámbito estudiantil, que puede ser tanto positivo como negativo. El resultado es que en el contexto del aula, los profesores son los que ocupan una parte central y esto conlleva que su influencia puede ser mayor. La imagen reforzada por su presencia proporcionalmente mayor dentro del aula, les ayuda a ocupar una posición de referente y a transmitir una socialización de género masculina.

De la tabla anterior destaca que en las carreras feminizadas es donde los profesores tienen mayor presencia relativa en las frases míticas, respecto a su presencia entre el profesorado. Se corresponde entonces la *anormalidad* de que sean profesores en titulaciones femeninas con la *anormalidad* que se recoge en las frases míticas. A pesar de que haya más presencia de profesoras, las figuras carismáticas las encarnan profesores.

En cambio en las carreras masculinizadas lo que destaca es que se recogen pocas frases míticas. Sin embargo es preciso hacer otra consideración ya que no todas las titulaciones tienen el mismo volumen de alumnado. De esta forma, si atendemos a la proporción de frases en función del alumnado podemos dar cuenta de las titulaciones donde el alumnado no introduce tantas frases en términos relativos, ya que los términos absolutos no son indicados para establecer comparaciones. Por otra parte la proporción de alumnado por frase permite ver en qué titulaciones es más intensa la introducción de frases míticas por parte del alumnado.

TABLA 40: RELACIÓN ENTRE EL LA PROPORCIÓN DE FRASES PUBLICADAS Y EL PESO RELATIVO DEL ALUMNADO

| Titulación | % de frases | % de alumnado |
|-------------------|--------------------|----------------------|
| MEEI | 12,1 | 10,3 |
| Pdg | 19,5 | 8,4 |
| RRL | 14,7 | 15,3 |
| Dcho | 36,0 | 30,8 |
| ITIS | 6,0 | 9,5 |
| II | 11,6 | 25,6 |
| Total | 430 | 5.219 |

En términos relativos, es profesorado de Pedagogía, Magisterio y Derecho el que recibe más atención en la sección de “frases míticas” y por tanto, podría tomarse como indicador de *anormalidad* en la conducta del profesorado, o, visto de otro modo, de atribución de carisma. En cambio, en las ingenierías, la presencia del profesorado es menos que proporcional. Hay distintos factores que pueden explicar esta tendencia, ya sea que las acciones que podrían considerarse *anormales* han llegado a constituir una norma, o que la conducta del profesorado, por estar centrada en la provisión de conocimientos, no facilita que se singularice, interpretación por la que nos decantamos.

Aún así, resulta relevante atender al peso que representa el profesorado más destacado en las frases, en relación con el total de frases de su titulación. Se considera el profesor y la profesora más referenciado y referenciada en las

frases míticas de cada titulación⁴⁵. De esta manera, se proporciona información sobre las primeras posiciones, sobre los agentes con más frases y susceptibles a tener más poder.

TABLA 41: PESO DE LAS ENTRADAS DE FRASES SEGÚN EL SEXO DEL PROFESORADO

| | Frases de profesoras | Frases de profesores | % Profesoras |
|--------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| MEEI | 15,4 | 13,5 | 80,3 |
| Pdg | 6,0 | 18,6 | 43,8 |
| RRLL | 32,8 | 7,5 | 11,1 |
| Dcho | 3,2 | 20,4 | 37,0 |
| ITIS | 3,8 | 53,8 | 19,0 |
| II | 5,8 | 21,2 | 19,6 |
| Total | 132 | 298 | 38,5 |

En la mayoría de titulaciones son hombres los que concentran más frases. Además en algunas ocasiones, las frases de algún profesor tienen un peso muy elevado respecto el total de frases de su titulación. Así por ejemplo en ITIS hay la presencia de un profesor que tiene más de la mitad de todas las frases recogidas en esta titulación.

En términos de concentración de carisma, en MEEI y Pdg el profesorado con más frases no tiene un peso muy destacado respecto el total de su titulación. Esto nos indica la reducida presencia de un profesor o una profesora que concentre más atención que sus compañeros o compañeras. En cambio en Ingenierías se apunta una mayor concentración de carisma en individuos concretos. En estas titulaciones no se introducen proporcionalmente tantas frases como en el resto de titulaciones, no se ve la voluntad de destacar con tanta intensidad a su profesorado, ahora bien, los individuos destacados concentran mucha atención.

A continuación se presenta un análisis de los elementos que definen el carisma en el profesorado más destacado de cada titulación.

⁴⁵ Para la elaboración de la tabla se ha considerado el número total de frases introducidas de cada profesor/a. A continuación se ha detectado el profesor y la profesora con más entradas y se ha calculado el peso de sus frases en relación con el total de frases de su titulación.

Componentes del carisma

Antes de atender a las frases concretas recogidas en la Patata Brava, resulta pertinente definir detenidamente el concepto de carisma. En Weber el concepto de carisma gira entorno dos ideas. Por una parte, lo extraordinario del líder carismático y, por otra, el reconocimiento que recibe de los seguidores. Weber entiende por carisma "la cualidad de una personalidad, por cuya virtud se la considera en posesión de fuerzas sobrenaturales o sobrehumanas -o por lo menos específicamente extra cotidianas y no asequibles a cualquier otro-, o como enviados de dios, o como ejemplar y, en consecuencia, como jefe, caudillo, guía o líder. El modo como habría de valorarse "objetivamente" la cualidad en cuestión, sea desde un punto de vista ético, estético u otro cualquiera, es cosa del todo indiferente en lo que atañe a nuestro concepto, pues lo que importa es como se valora "por los dominados" carismáticos, por los "adeptos" (Weber, 1993:193).

Se señala, en la definición, la relación que se establece entre el líder y sus seguidores. Lo que define al líder carismático no son sólo las cualidades extraordinarias objetivas, que para nosotras pueden ser positivas o negativas, sino el reconocimiento efectuado por los seguidores y como estos le perciben, y por tanto el grado de hostilidad o adhesión que despierta el profesorado. Dicho de otra forma, se construye a través de las relaciones que establece con los dominados. Otro componente del carisma es la admiración o adhesión. El carisma concede la capacidad de suscitar admiración a aquellas personas que rodean a un individuo. El alumnado siente admiración por una parte del profesorado y lo muestra en los comentarios que añade a las descripciones de las acciones:

"Que quieres?" vengo a revisar el examen, "bueno y que quieres?" justo hoy era la revisión no? "sí sí, pero que quieres? un aprobado?" bueno quiero revisarlo.. "pero a que has venido?" "....." hasta 10 minutos así xq al final me dijese que me quedaba con la misma nota... empanado!!! (y un poco cabroncete tb.. pero siempre con amor!!! ;)
(Frases Míticas. Reg. 63 Profesor/a en Pedagogía).

En el ejemplo anterior se describe una situación considerada negativa por el o la alumno/a ya que estuvo tiempo esperando sin conseguir ningún cambio, y así lo anota. Ahora bien, al final escribe la frase "pero siempre con amor" en la que se entreve que en el fondo admira o aprecia a su profesor/a.

(En la clase de Evaluación Educativa): es como los de primero que están haciendo Bases I, están verdes, verdes, verdes como las lechugas que han bajado de precio! ([*nombre profesor*]... kmo eres kapaz de enlazar tantos temas que no tienen sentido? XD)
(Frasas Míticas. Reg. 72 Profesor/a en Pedagogía).

En la frase anterior el alumnado también muestra su admiración respecto al profesor y lo anota en forma de comentario. Además usa el nombre del profesor, que se ha omitido en el presente informe dado a criterios de confidencialidad. Otra frase que denota admiración es la siguiente:

Primer día de clase de problemas: Ya sé que la ignorancia da la felicidad, por esto espero que no me veáis como una máquina de crear infelicidad cuando os doy conocimientos (ahí tus güebs!xDD)
(Frasas Míticas. Reg. 365. Profesor/a en Ingeniería Técnica Informática de Sistemas).

Quien ha introducido esta frase expresa –la sección de la web no permite atribuir sexo a los autores de las frases–, su admiración para la claridad y seguridad del profesor o profesora. El añadido “ahí tus güebs”, que quiere decir, ahí tus cojones, enfatiza su admiración para el o la docente.

El carisma es en particular la cualidad de ciertas personas de motivar con facilidad la atención y la admiración. Y esta habilidad se puede ver con más intensidad en algunos profesores y profesoras. A continuación se atiende a las características de las frases recogidas del profesorado más “carismático” de cada titulación con el fin de atender los elementos que le conceden esta capacidad.

El análisis de las frases concretas de los puntos más carismáticos nos llevan a considerar la siguiente clasificación de los elementos que otorgan carisma:

- **Elementos de fortaleza.** El profesorado que se muestra seguro de sí mismo, y recibe la admiración de los otros que le tratan como figura carismática. Esto se muestra en la introducción de bromas sobre sí mismo, bromas para ridiculizar a los otros, o simplemente bromas relacionadas con el contenido de la asignatura que se presentan para hacerla más agradable y amena.
- **Elementos de debilidad.** Se valora el reconocimiento de defectos propios, la muestra de equivocaciones o la evidencia de límites de ayuda. Estos elementos denotan una imagen humana del profesorado, y esto ayuda a

proporcionar carisma a algunos y algunas docentes. Además de ofrecer ayuda y atención a los otros también resulta ser una forma de ganar admiración y adhesión.

A partir del estudio de las frases míticas de los individuos más destacados en la Patata Brava (los que tienen más referencias), se apunta la caracterización de los puntos más carismáticos de las titulaciones:

CUADRO 7: CARACTERIZACIÓN DEL CARISMA EN LAS TITULACIONES

| Titulación | Caracterización |
|------------|---|
| MEEI | Las equivocaciones son el tipo de frase más frecuente. También se introducen frases que hacen referencia los límites de ayuda y al hecho de ofrecer ayuda al alumnado. |
| Pdg | Uso de la broma para introducir aspectos no estrictamente relacionados con la materia. Referencia a elementos de la vida cotidiana, gran capacidad de interrelacionarlos en el contexto del aula. |
| RRLL | Referencia a su experiencia personal y también referencia continuada al alumnado. En todo caso en tono de broma y humor. |
| Dcho | Introducción de su opinión con crítica despectiva. Sus comentarios ridiculizan al otro. Sus frases parecen sentencias. Y sorprende el uso de palabras despectivas y negativas en sus críticas. |
| ITIS | Introducción de chistes, muchos hacen referencia a sí mismo. También introduce elementos de su experiencia personal. Pero se muestra seguro de sí mismo y el alumnado lo refuerza. |
| II | La mayoría de frases son chistes sobre el contenido de la asignatura. Intenta hacerla más amena y atraer la atención del alumnado introduciendo bromas en la explicación. |

Siguiendo la clasificación entre elementos de fortaleza y elementos de debilidad, se puede notar que en las titulaciones más feminizadas el carisma se consigue a partir de la humanización de la figura del profesorado. De esta forma, predominan las frases que hacen referencia a equivocaciones, reconocimiento de límites o ofrecimiento de ayuda. Al mismo tiempo se detecta un mayor caso de referencias a elementos de la vida cotidiana. En el caso de Derecho y Relaciones Laborales se detecta una elevada referencia a experiencias personales y expresión de opiniones, hecho que coincide en las apreciaciones relacionadas con las observaciones en el aula. Finalmente, en las ingenierías se destaca el uso de la broma en relación con el contenido de la docencia. El profesorado carismático en estas titulaciones prácticamente no se desmarca del temario sino que introduce chistes o bromas para hacerlo más ameno y atraer la atención del alumnado. Cabe notar que en MEEI y RRLL son

profesoras las personas más carismáticas de sus titulaciones y en cambio en las otras titulaciones son profesores. Esto coincide con el uso de la broma y el humor, recurso más utilizado por los profesores a diferencia del uso de elementos más relacionados con el reconocimiento de errores y límites, y más próximos a elementos de la vida cotidiana o experiencia personal.

El carisma permite una capacidad de ejercer autoridad en base a la creencia de los seguidores en la excepcionalidad de una persona. A continuación, se presenta un análisis de lo que puede comportar una situación de concentración de frases en términos de poder, relacionándolo con el carisma y haciendo hincapié a la reacción de su uso.

Reacción al uso de poder

Dentro del aula se establecen relaciones de poder entre profesorado y alumnado. El actor que controla mayoritariamente el uso del poder es el profesorado aunque, como también se mostrará, el alumnado tiene herramientas para censurar este ejercicio de poder. En el capítulo de dinámica en el aula se ha atendido a cómo el profesorado ejerce su autoridad dentro del aula. A continuación se presenta cómo el alumnado hace referencia a al uso de la autoridad por parte del profesorado, pero sobre todo se detalla, cómo el alumnado puede censurar al profesorado, cómo puede deslegitimar su autoridad o reaccionar frente a su uso.

Censura al alumnado

El ejercicio de poder por parte del profesorado puede conllevar una censura al alumnado. Una frase mítica que ejemplifica lo que se ha considerado como frase con censura al alumnado es la siguiente:

“Hace que una chica lea unos artículos... -GRITA COJONES GRITAAAAAA, QUE DE ESTA FORMA NO TE OYE NI TU JERSEY -“

(Frasas Míticas. Reg. 294 Profesor/a en RRL).

Efectivamente el uso de vocabulario como “cojones” añadido al tono altivo del profesor (que deducimos del uso de las mayúsculas) hacen que tal frase sea representativa del uso del poder del profesorado hacia el alumnado que se traduce en censura hacia el alumnado. Cabe considerar que el poder se ejerce

si la otra persona responde haciendo lo que se le exige. En la descripción de las frases míticas no se detalla la respuesta del uso del poder, así en el ejemplo no sabemos como reaccionó la alumna. Sin embargo, estas frases míticas aportan información sobre la intención del profesorado de ejercer su poder, de plantear enfrente a los alumnos su capacidad para desarrollar su poder.

El total de frases detectadas con estas características es de 25, un 84% efectuadas por profesores y un 16% por profesoras. La titulación que presenta más frases de censura al alumnado es Derecho que recoge el 40% de los casos. Así, aunque en general se trata de pocos casos, se puede apuntar que se recogen más los actos de censura realizados por profesores, y tiene lugar con más frecuencia en la titulación de Derecho.

Censura al profesorado

La contrapartida del alumnado hacia el profesorado como consecuencia de un mal uso de la autoridad es la censura. En el análisis de las frases míticas se perciben comentarios de los alumnos que deslegitiman la autoridad del profesorado o descripciones de situaciones dónde la autoridad del profesorado es rechazada. En este punto destacan las profesoras, en tanto que sus acciones son censuradas con mayor frecuencia que las de los profesores.

Estas apreciaciones nos llevan a considerar que la autoridad en las mujeres no es tan eficiente como la que ejercen los profesores, sea porque no la ejercen o porque no se les reconoce. Las mujeres tienen más dificultades para usar sus cuotas de poder y autoridad. En Derecho, titulación donde se ejerce en mayor medida la autoridad según lo que indican las “frases míticas” y el análisis de las observaciones, y donde la finalidad es aprender a saber hacer uso del poder y la autoridad formal, también se denota la desigualdad entre hombres y mujeres en este aspecto. El poder y la autoridad tienen un componente masculino y lo que implica es que las mujeres en esa licenciatura se masculinicen si quieren ejercerlos. Los patrones de poder y autoridad, sin embargo, se continúan asociando más intensamente con los profesores y por esta razón se detectan más casos en que el alumnado censura a las profesoras. Para ejemplificar estas apreciaciones, se presentan algunas frases de censura hacia el profesorado femenino de Derecho:

“si cada vez que hago una pausa para respirar os ponéis a hablar voy a tener que contener el aire (es una opción, no?)”
(Frases Míticas. Reg. 252. Profesor/a en Derecho).

Esta frase mítica ejemplifica un mal dominio de la autoridad, de su ejecución efectiva. Implícitamente también indica que conseguir mantener el orden en la

clase tiene consecuencias negativas para ella. El comentario final que añade el alumno o la alumna que ha aportado esta frase en la Patata Brava, muestra su respuesta de censura hacia al comentario de la profesora. La pregunta “es una opción, no?” que se ha añadido lo que hace es aún subrayar más el no seguimiento de la norma de silencio en clase.

“no podíamos prestar atención a la clase por culpa de su estilismo particular de peluquería; 400 clips en la cabeza típico de una niña pequeña de 3 años”
(Frases Míticas. Reg. 216. Profesor/a en Derecho).

En este caso la presencia de la profesora, con un peinado que se describe como infantil y femenino, aleja la imagen de autoridad o poder. La imagen poco masculina que tiene la profesora se aleja de la que se supone ha de tener alguien que sustenta la autoridad. Subraya además un modelo ideal de profesorado en cuya presencia física no deben destacarse rasgos personales, debe tener una apariencia neutra.

Otro tipo de entradas como frases míticas son las equivocaciones del profesorado. Se trata de una herramienta que puede servir para ridiculizarlo o para humanizarlo. El conflicto que puede conllevar un mal uso de la autoridad, se puede manifestar en la acción de sacar a la luz sus equivocaciones. Por otro lado, resaltar las equivocaciones también puede ser una manera de evidenciar que el profesorado no es perfecto y por lo tanto, puede suponer un acercamiento entre alumnado y profesorado. De hecho, en la encuesta realizada al alumnado de las titulaciones estudiadas se valoraba como una cualidad deseable en el profesorado la aceptación de que se equivocan.

En este caso también destaca la presencia de mujeres a las que se les anota sus equivocaciones. Una manera, pues, de mostrar sus imperfecciones pero a la vez de humanizarlas, de hacerlas más próximas al alumnado.

“Los objetivos siempre tienen que empezar con un verbo indefinido, ¿entendéis? siempre con un verbo indefinido. (¿Quizás querías decir infinitivo?rnrn)”
(Frases Míticas. Reg. 94 Profesora en Pdg).

A ver, al final, la chica de rojo... ¡Ay no! El chico de rojo...) (Necesita graduarse las gafas... ¬_¬’)
(Frases Míticas. Reg. 139 Profesor en RRLL).

De todos los textos que hemos visto, podríamos decir que este es catalano-hablante... bueno, no, porque el texto no habla.
(Frases Míticas. Reg. 43 Profesora en Magisterio Educación Infantil).

Inversamente al caso de la censura al alumnado, donde los profesores eran los que efectuaban con más intensidad su ejercicio de poder, en este caso son las mujeres quienes sufren con más intensidad la censura. Así se constata que los hombres son los que ejercen en mayor medida la autoridad dentro del aula, y las profesoras son las que sufren más intensamente la censura por parte del alumnado, y por lo tanto, les es más difícil ejercer su autoridad.

El humor como mediador entre la autoridad y la aproximación

El humor es un instrumento utilizado para la laxación del uso de poder en la relación profesorado-alumnado ya que permite un acercamiento entre ambos actores. Los comentarios que hacen referencia a bromas o chistes representan unas de las frases más destacadas por el alumnado en tanto que se desmarcan de la dinámica de la clase. El uso de humor como finalidad misma de la frase o comentario permite compensar el ejercicio de la autoridad.

TABLA 42: DISTRIBUCIÓN DE LAS FRASES DE HUMOR

| Titulación | Número de entradas en frases míticas | | | Cuota de humor | | |
|--------------|--------------------------------------|-------------|------------|----------------|-------------|------------|
| | Mujer | Hombre | Total | Mujer | Hombre | Total |
| MEEI | 69,2 | 30,8 | 52 | 54,6 | 45,5 | 39 |
| Pdg. | 13,1 | 86,9 | 84 | 0,0 | 100,0 | 16 |
| RR.LL. | 55,6 | 44,4 | 63 | 56,3 | 43,8 | 15 |
| Dcho. | 24,5 | 75,5 | 155 | 20,5 | 79,5 | 11 |
| ITIS | 3,9 | 96,2 | 26 | 6,7 | 93,3 | 16 |
| II | 8,0 | 92,0 | 50 | 6,3 | 93,8 | 33 |
| Total | 29,1 | 70,9 | 430 | 19,2 | 80,8 | 130 |

Se detecta un claro predominio de los profesores en las frases con contenido humorístico respecto de las profesoras. Esto se relaciona con el punto anterior en que se mostraba como los profesores son los que usan en mayor medida su autoridad, frente a las profesoras que son más censuradas por el alumnado. El uso del humor por parte de los profesores se puede explicar como compensación a su ejercicio de poder. Hay que añadir que en general, el recurso al humor es una característica marcadamente masculina, que se confirma en su presencia entre las frases míticas y en las referencias a las observaciones en el aula.

Retomando la consideración de que la autoridad tiene una doble vertiente, el uso del humor sirve para conseguir ejercer la autoridad evitando una reacción negativa por parte del alumnado. La autoridad tiene una doble vertiente, por una parte su uso explícito, su ejecución, y por otra su relajamiento, la aproximación al alumnado. Así, el individuo que sabe hacer buen uso de su superior posición jerárquica es aquél que sabe cuándo ejecutar su autoridad y cuándo debe relajarla y acercarse a sus subordinados (en este caso el alumnado). Esto denota otra vez un afianzamiento o seguridad del individuo en tal posición jerárquica, estrategia más frecuente en los profesores.

Imagínate que la enfermera te pincha, y POM! Te deja cojo!
(Frases Míticas. Reg 74. Profesor en Pdg).

Este ejemplo del uso del humor también permite apuntar que la referencia a temas que no son estrictamente del curso denota una voluntad de aproximación. Como también se ha considerado en el análisis de las observaciones directas en el aula, los comentarios a temas cotidianos o no de temario aportan elementos característicos del cuidado.

Con el análisis de las frases míticas de la Patata Brava también se pueden recoger muestras de los usos de ejemplos referentes a la vida cotidiana u otros estrictamente de temario:

“Hay personas muy buenas, pero no puedes negociar con ellas porque no entienden nada, en cambio hay gente muy lista que va de putas”
(Frases Míticas. Reg. 401 Profesor/a en Ingeniería Informática).

La frase va más allá del temario del curso, es como una máxima que indicaría que la bondad y la inteligencia no van juntas, además menciona un tema en cierta manera delicado como es la prostitución en un sentido implícitamente negativo (es malo irse de putas), reforzando así la aproximación del profesorado con el alumnado y por tanto un relajamiento del uso de su autoridad. Esta frase también es útil para ver que implícitamente parece que el profesor está diciendo que se trata de ser listo, no bueno, ya que la capacidad de negociación no depende de la bondad sino de la inteligencia. Se transmite una exaltación de habilidades orientadas a la tarea y a conseguir objetivos, y se da menos importancia a otros valores encarados al respeto a las otras personas y a su atención.

En cambio, una frase que haga referencia a la dinámica del curso que sigue el temario y, por tanto, la norma, tiene como consecuencia la reproducción de la distancia jerárquica entre profesorado y alumnado.

“Los contratos no son lo que son, sino lo que las partes dicen que son”
(Frases Míticas. Reg. 156 Profesor/a en Relaciones Laborales).

La mayoría de comentarios que se recogen sobre cuestiones ajenas al curso son de los profesores, con la paradoja de que dada la mayor centralidad para las mujeres de la vida personal, cabría suponer que fueran ellas quienes recurrieran con más frecuencia a elementos externos a la dinámica de la clase. Es por ello que puede interpretarse que esta estrategia confirma la consideración anterior sobre la necesidad de contrarrestar el ejercicio de poder. Se afirma que son los profesores los que ejercen en mayor medida el poder, pero esto conlleva que también son los que tienen que buscar maneras de aproximarse para contrarrestar su ejercicio de poder. Un buen uso de la autoridad requiere una aproximación o relajamiento. Los profesores son los que muestran que siguen esta doble vertiente del poder con más frecuencia.

Conclusiones

En las aportaciones del alumnado que dejan entrever su percepción de la dinámica en el aula se reafirman algunas de las consideraciones que se han hecho a lo largo del capítulo.

Ante todo, se constata una imagen masculinizada del personal docente. Las referencias a hombres son proporcionalmente mayores que la de las mujeres, hecho que denota que los profesores se convierten en figuras referentes.

Además, se detecta que en las titulaciones de MEEI, Pdg y RRL se quiere destacar con más intensidad al profesorado, dado que la introducción de frases míticas es proporcionalmente mayor. En cambio, en las ingenierías no se introducen tantas frases, aún teniendo en consideración el volumen de alumnado en clase, y por lo tanto, no resaltan tantas figuras con carisma como en otras titulaciones.

Sin embargo, en las ingenierías se apunta una mayor concentración de poder en unos individuos concretos. En estas titulaciones no se introducen proporcionalmente tantas frases como en el resto de titulaciones pero los individuos destacados concentran mucha atención. En cambio, en MEEI y Pdg

el profesorado con más frases no tiene un peso muy destacado respecto al total de su titulación. Esto nos indica la reducida presencia de un profesor o una profesora que concentre más atención que sus compañeros o compañeras. El profesorado puede ser muy influyente en estas titulaciones y actuar como referente para su alumnado, pero no destaca una figura concreta sino que hay más actores presentes. El poder parece que está más repartido entre el profesorado.

Aún así, con menor o mayor influencia, en todas las titulaciones se detecta una concentración de liderazgo y carisma en unos individuos concretos. En el estudio de la naturaleza del carisma de los puntos centrales de cada titulación se introduce la distinción entre elementos de debilidad y elementos de fortaleza. Siguiendo esta clasificación, se puede notar que en las titulaciones más feminizadas el carisma se consigue a partir de la humanización de la figura del profesorado. De esta forma, predominan las frases que hacen referencia a equivocaciones, reconocimiento de límites u ofrecimiento de ayuda. Al mismo tiempo se detectan más casos de referencias a elementos de la vida cotidiana. En las titulaciones más masculinizadas se detectan elementos de fortaleza que hacen referencia a experiencias personales, muestra de opinión, uso de la broma en relación con el contenido del aula. Esto coincide con el uso de la broma y el humor, más efectuado por los profesores a diferencia del uso de elementos más relacionados con el reconocimiento de errores y límites, y más próximos a elementos de la vida cotidiana o experiencia personal, recursos más visibles en las profesoras.

El carisma permite una capacidad de ejercer autoridad en base a la creencia de los seguidores en la excepcionalidad de una persona. Lo que define al líder carismático no son sólo las cualidades extraordinarias objetivas sino el reconocimiento efectuado por los seguidores y como estos le perciben. En este sentido, el alumnado reconoce el componente carismático de una parte del profesorado en las frases míticas sea en sentido positivo o negativo.

El carisma es especialmente la cualidad de ciertas personas de motivar con facilidad la atención y la admiración. Y de este modo se permite el ejercicio de la autoridad con más facilidad. El análisis permite constatar que son los hombres los al parecer ejercen con más intensidad la autoridad y las mujeres son las que encuentran más dificultades para su ejercicio. En cambio, las

mujeres son proporcionalmente más censuradas por el alumnado, hecho que denota un mal uso de la autoridad o una mala aceptación de la misma. En las mujeres la autoridad no es tan eficiente como la que ejercen los profesores, ya sea porque no la ejercen o porque no se les reconoce. Además, la censura o la manifestación de equivocaciones denota un mal uso de la autoridad pero también una humanización de su figura como profesorado. En el caso de los profesores también se desprende que el uso de su poder se contrarresta con la broma. El humor, pues, se presenta como mediador entre la autoridad y la aproximación.

Las prácticas en la Universidad: Conclusiones generales y propuestas de actuación

Presencia, producción y reconocimiento

En este capítulo se ha constatado la menor presencia de mujeres en el ámbito universitario y su pérdida de autoridad en la medida que a mayor reconocimiento menor es su proporción.

A la reducida presencia de las mujeres se añade su débil representación como científicas. Se evidencia una falta de voluntad de situar a las mujeres como figuras identificatorias y referentes.

- Intensificar la recomendación de publicaciones producidas por mujeres al alumnado en las bibliografías de los programas.
- Usar referencias a las publicaciones de mujeres en la exposición del temario en clase.
- Aumentar el número de publicaciones de mujeres que se exponen en las vitrinas de las bibliotecas de la universidad cuando se realizan exposiciones temáticas.
- Invitar a mujeres a exponer los resultados de sus investigaciones en forma de ciclos de conferencias.

En las distintas titulaciones los hombres son los que ocupan una posición más central en la estructura de poder según las relaciones que se establecen en la publicación de documentos. Estos grupos de hombres centrales en las titulaciones son los que emiten más interacción con el resto y reúnen la capacidad de interconectar a otros profesores/as. En este sentido se apunta la

necesidad de potenciar que las mujeres ocupen posiciones centrales y de interconexión en las publicaciones.

- Fortalecer los grupos de mujeres en las publicaciones.
- Premiar a los grupos de investigación cuya composición sea mixta.
- Potenciar que las mujeres ocupen la posición de investigadoras principales en los grupos de investigación.

En cada titulación se establecen relaciones de poder entre profesorado permitiendo grupos con más poder que otros. Las posiciones centrales de las redes de poder están ocupadas mayoritariamente por hombres, hecho que concede el poder de interconectar a otros profesores/as y de resultar ser, en algunos casos, imprescindibles para su conexión. Además, las titulaciones más masculinas son las que presentan de forma visible y explícita un grupo de profesorado más fuerte que sirve de nexo para las relaciones entre el profesorado. En estas titulaciones el peso y la concentración de poder es superior que en otras titulaciones, más femeninas, donde se detectan más grupos y por lo tanto no hay tanta dependencia de un grupo dominante. Así las titulaciones más masculinizadas tienen un diseño más orientado a la concentración de poder que exalta la figura del investigador principal. En las más feminizadas la red se presenta más descentralizada y se detectan más puntos de poder, algunos protagonizados por hombres, otros por mujeres. Por tanto, se puede observar que en las titulaciones feminizadas se visualiza una menor jerarquización, sin olvidar que en todo caso son los hombres quienes ocupan la cima de esta jerarquía que no es tan evidente como en el caso de las titulaciones más masculinizadas.

- Buscar formas alternativas de organización que permitan no depender de la figura del investigador principal en las publicaciones, por ejemplo marcando una rotación del responsable dentro del grupo.
- Democratizar la estructura de los grupos de investigación permitiendo que los miembros publiquen sin la necesidad de la permanente presencia del investigador principal.

- Determinar que una proporción de miembros del grupo pueda ser el responsable de las investigaciones y alternar la responsabilidad en las diferentes investigaciones.

Orientación de la docencia

Las titulaciones más feminizadas presentan una orientación que está encarada al cuidado ya sea visible en la presentación de los objetivos como en la evaluación. Por el contrario, las más masculinizadas presentan pocos elementos de cuidado e intensifican su orientación a la provisión. En todas las titulaciones se aplican mayoritariamente criterios de justicia y prevalecen los criterios universales.

- Reducir el número de alumnado por clase para facilitar la adopción de formas de atención más particulares.
- Introducir el matiz de justicia cuidadosa, de aplicar los mismos criterios a todo el alumnado pero ofrecer distintas vías para el seguimiento de las asignaturas. Introducir elementos de cuidado en los programas como pueden ser:
 - consideraciones sobre el impacto de la materia ejercida sobre otras personas, reflexión sobre sus límites éticos relacionados con las personas, presentación del diálogo y comprensión en algunos objetivos y relevancia explícita acerca de las necesidades de las personas.
- Detallar los objetivos para proporcionar una mayor comprensión al alumnado.
- Mencionar los criterios de evaluación en los programas, a poder ser con un grado de precisión alto.

El análisis nos proporciona una apreciación específica entorno el cuidado, apuntando que en las titulaciones más femeninas se puede detectar el cuidado entendido como atención a la persona y en las titulaciones más masculinas se detecta un cuidado a la tarea. En las titulaciones de ingeniería se evidencia una preocupación a elaborar correctamente los programas especificando objetivos y evaluación aunque después el análisis de su contenido nos lleve a considerar

que son titulaciones encaradas a la provisión. En este sentido el cuidado es un requisito para alcanzar los objetivos de la provisión.

Dinámica en el aula

A partir del análisis de las interacciones en el aula se apunta:

- Potenciar una atención más personalizada al alumnado evitando que toda la atención del profesorado recaiga sólo en la clase en su conjunto, sin considerar los distintos alumnos o alumnas como un todo, como un objeto con que trabajar.
- Hacer preguntas tanto a alumnos como alumnas, al mismo tiempo que dirigir la mirada y la atención a ambos sexos.
- Reconocer las intervenciones tanto de alumnos como alumnas para conseguir aumentar la confianza del alumnado a la participación. Además, dado que el protagonismo, en general dentro del aula, lo tienen en mayor medida los estudiantes hombres, potenciar la confianza de las mujeres a participar.

Las profesoras muestran una mayor atención al grupo menos representado dentro del aula. En el caso de Ingeniería Informática, por ejemplo, las profesoras son las que atienden con mayor frecuencia a las alumnas. Si atendemos a la particularización de la acción, las profesoras tienden a dirigirse a grupos más concretos de alumnado en contraposición a los profesores que actúan de forma más universal.

En el estudio del tipo de interacciones cabe hacer dos apreciaciones: el tipo de clase ya sea teórica o práctica y el tipo de planteamiento en función de si la titulación se ha orientado al proceso de Bolonia. En las ingenierías se pueden observar fuertes diferencias según el tipo de clase ya que la particularización de la acción en las sesiones prácticas es muy acentuada, en cambio en las teóricas el carácter es universal. En las titulaciones de Magisterio, Pedagogía e Ingeniería Informática están inmersas a la adecuación al Espacio Superior Europeo, lo que indica que el planteamiento está orientado a un estilo más participativo y que da protagonismo al alumnado.

- Integrar la dinámica creada en las sesiones prácticas a las sesiones teóricas, permitiendo un alto grado de interacción entre profesorado y alumnado.
- En las sesiones teóricas, dejar espacios para el trabajo en grupos más reducidos.
- Potenciar la participación del alumnado en las sesiones prácticas, planteando preguntas y considerando los comentarios del alumnado para el desarrollo de la clase.

En las titulaciones más feminizadas se denota un carácter cooperativo, se potencia el trabajo en grupos numerosos y la dinámica que se crea en el aula es de participación y de construcción de la clase entre los distintos miembros que la forman. En cambio, en Ingeniería Técnica Informática, aunque se trabaje en grupos de dos o tres, el trabajo es únicamente para los miembros del grupo. Es decir, aunque se formen grupos reducidos la orientación no es grupal ya que el trabajo final es solo para el alumnado que forma parte del grupo. Derecho y Relaciones Laborales tienen el doble carácter: clases teóricas muy individual pero en las practicas debates conjuntos (similares que en MEEI).

- Promover el trabajo en equipo de más de dos miembros.
- Cambiar la disposición de la clase para convertir la en un espacio más interactivo.
- Recoger un listado de correos electrónicos para facilitar la comunicación entre alumnado.
- Crear un espacio de intercambio de dudas o consultas entre alumnado.
- Proveer de oportunidades para encontrarse fuera de clase.
- Organizar salidas o excursiones para trabajar algunos de los temas tratados en clase.

En relación con la organización de la actividad, la forma que permite un equilibrio entre una imposición dura por parte del profesorado y un margen de decisión del alumnado es la impositiva democrática. En Derecho y Relaciones Laborales se usa en mayor medida la impositiva autoritaria en la que el profesorado tiene el control absoluto del aula. Este tipo de organización está

más centrado en el profesorado sin dejar apenas margen al ritmo que marca el alumnado.

- Potenciar el uso de espacios más próximos al alumnado como son los pasillos centrales y laterales, o el espacio entre mesas (en las aulas que lo permiten).
- Permitir que el alumnado haga también uso de la tarima, invitándolo a escribir en la pizarra o a exponer un trabajo.
- Mirar al alumnado en la exposición de contenido en el aula.
- Hacer uso del lenguaje no verbal con gestos que no sean bruscos.
- Intentar conseguir el silencio en el aula, dejando claro que es una norma en el aula que se debe seguir.

En contraposición a la ejecución de poder, el profesorado da muestras de acercamiento al alumnado. En las ingenierías se trata básicamente de proximidad física, sobre todo en las sesiones de prácticas. En Derecho y Relaciones Laborales hay una aproximación mediante la broma, que compensa el elevado grado de autoridad ejercido, pero también resulta relevante la aproximación a partir de la muestra de opinión o de la experiencia personal. Se trata de aproximarse al alumnado pero manteniendo el profesorado como punto central. En las titulaciones de Maestro en Educación Infantil y Pedagogía la aproximación se hace mediante preguntas y la invitación a pensar/reflexionar. También es importante la proximidad física, aunque presenta diferencias cualitativas respecto de las ingenierías. La proximidad física y la invitación a pensar/reflexionar son las formas más frecuentes en ambos sexos, sin embargo cabe señalar que la aproximación de aconsejar tiene más presencia en las profesoras y, en cambio, la aproximación de bromear es más utilizada por los docentes. Las mujeres tienden a manifestar su aproximación de forma más orientada al alumnado, con una atención mayor a las personas y poniendo al alumnado en el centro de la acción. En cambio, los profesores muestran proximidad pero manteniéndose ellos como el centro de la acción. De esta forma, se distinguen distintos tipos de cuidado en función del tipo de recursos utilizados para conseguir las relaciones de cuidado y la orientación de las acciones según otorguen el protagonismo al profesorado o al alumnado.

- Potenciar la participación del alumnado y usar sus comentarios para la construcción del temario.
- Invitar a pensar y reflexionar al alumnado, planteando preguntas y dejando un espacio para que el alumnado pueda pensar su respuesta.
- Mostrar elementos de soporte al alumnado (animando, felicitando, tranquilizando) en los momentos oportunos.
- Aprovechar el uso de la proximidad física para atender al alumnado como persona, no únicamente para resolver problemas.

Además, se plantea la distinción entre el cuidado con orientación a la tarea (aprovechar tiempo, puntualidad...) o bien orientación al desarrollo de las personas. Entre el cuidado del profesional, que sería entendido como un prerequisite para conseguir los objetivos, y el cuidado de la persona, que sería el prerequisite para su formación humana.

Respuesta a la dinámica en el aula

En las ingenierías se apunta una mayor concentración de atención del alumnado en una parte del profesorado. En estas titulaciones no se introducen proporcionalmente tantas frases como en el resto de titulaciones pero los individuos destacados concentran mucha atención. En cambio, en MEEI y Pdg el profesorado con más frases no tiene un peso muy destacado respecto el total de su titulación. Esto nos indica la reducida presencia de un profesor o una profesora que concentre más atención que sus compañeros o compañeras. El profesorado puede ser muy influyente en estas titulaciones y actuar como referente para su alumnado, pero no destaca una figura concreta sino que hay más actores introducidos. El poder parece que está más repartido entre el profesorado.

Aún así, con menor o mayor influencia, en todas las titulaciones se detecta una concentración de liderazgo y carisma en unos profesores concretos. En el estudio de la naturaleza del carisma de los puntos centrales de cada titulación se introduce la distinción entre elementos de debilidad y elementos de fortaleza. Siguiendo esta clasificación, se puede notar que en las titulaciones más feminizadas el carisma se consigue a partir de la humanización de la figura del profesorado. De esta forma, predominan las frases que hacen referencia a equivocaciones, reconocimiento de límites u ofrecimiento de

ayuda. Al mismo tiempo se detecta mayor número de referencias a elementos de la vida cotidiana. En las titulaciones más masculinizadas se detectan elementos de fortaleza que hacen referencia a experiencias personales, muestra de opinión, uso de la broma en relación con el contenido del aula. Esto coincide con el uso de la broma y el humor, más efectuado por los profesores a diferencia del uso de elementos más relacionados con el reconocimiento de errores y límites, y más próximos a elementos de la vida cotidiana o experiencia personal, recursos más visibles en las profesoras.

El carisma es especialmente la cualidad de ciertas personas de motivar con facilidad la atención y la admiración. Y de éste modo se permite la ejecución de la autoridad con más facilidad. El análisis permite constatar que son los hombres los que ejercen con más intensidad la autoridad y las mujeres son las que encuentran más dificultades para su ejercicio. De esta forma, las mujeres son proporcionalmente más censuradas por el alumnado, hecho que denota un mal uso de la autoridad o una mala aceptación de la misma. En las mujeres la autoridad no es tan eficiente como la que ejercen los profesores, ya sea porque no la ejercen o porque no se les reconoce. Además, la censura o la manifestación de equivocaciones denota, o un mal uso de la autoridad o la hostilidad ante su ejercicio, pero también una humanización de su figura como profesorado. En el caso de los profesores también se desprende que el uso de su poder se contrarresta con la broma. El humor, pues, se presenta como mediador entre la autoridad y la aproximación.

- Facilitar la percepción de la vertiente humana de los profesores, reconociendo sus límites, evidenciando sus errores pero también su capacidad de superación.
- Potenciar la introducción del humor para relajar el uso de la autoridad en clase y permitir que sea más efectiva.

LAS RELACIONES DE CUIDADO Y PROVISIÓN EN LOS FINES Y LOS CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS

El objetivo de este capítulo y del siguiente es presentar el análisis de las relaciones de cuidado y de provisión entre el profesorado y el alumnado de las titulaciones seleccionadas, fijándonos en un contexto particular: el de las asignaturas. En concreto nos centramos en los discursos del profesorado y del alumnado entrevistado referidos a tres dimensiones básicas de las asignaturas: los fines, los contenidos, y las didácticas (que se tratarán en el siguiente capítulo). A través de su análisis construimos un marco general de las concepciones implícitas de cuidado y provisión. Un marco que presenta diferencias importantes según el sexo, la titulación y el colectivo de las personas entrevistadas.

Para caracterizar el cuidado y la provisión⁴⁶ desde el punto de vista del tipo de relaciones que establecen el profesorado y el alumnado en sus interacciones nos apoyamos en el modelo de *regímenes de relación* de Boltanski (2000) y la adaptación que de él hace Izquierdo (2007; 2004; 2003) para el análisis de las relaciones de cuidado y de provisión. Cada régimen se caracteriza por un determinado modo de acción, que definimos en función de: a) la centralidad de las necesidades de las personas; b) la centralidad del logro del objetivo de la acción; c) la centralidad de normas universales; d) la centralidad de los objetos en disputa. En el Cuadro 8 indicamos para el cuidado y para la provisión qué aspectos específicos tomamos de cada elemento.

⁴⁶ En las interacciones que llevan a cabo las mujeres y los hombres se configuran relaciones de cuidado y/o de provisión. Como hemos señalado en el capítulo introductorio, 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, donde la necesidad no puede ser satisfecha por la persona objeto de cuidado. La provisión se caracteriza por el predominio de las cosas y de la relación entre las personas y las cosas. Como fruto de la división sexual del trabajo, las mujeres han realizado habitualmente las actividades de cuidado y los hombres las de provisión, constituyéndose las primeras como actividades femeninas y las segundas como masculinas.

CUADRO 8: CARACTERÍSTICAS DE LAS RELACIONES DE CUIDADO Y DE PROVISIÓN

| Ejes | Cuidado | Provisión |
|---|---|--|
| Centralidad de las necesidades de las personas | Constituye el fin de la acción. | No se presta atención, o se considera en términos instrumentales. |
| Centralidad del logro del objetivo de la acción | El objetivo de la acción depende de las necesidades de las personas. | El logro del objetivo de la acción es ciego a cualquier consideración ajena al propio objetivo. El objetivo es el fin. |
| Centralidad de las normas universales | Las normas están en función de las necesidades de las personas o no hay normas universales. | El logro del objetivo se realiza en función de normas universales o por la fuerza. |
| Centralidad de los objetos en disputa | No hay objetos en disputa. | Hay objetos en disputa. Competencia. |

Sin embargo, reducir el cuidado y la provisión a estos dos tipos implica ignorar todas aquellas situaciones donde las personas y las cosas entran en relación, bien a través de algún principio de equivalencia universal (estableciendo una escala de comparación) o a través de algún principio que se particulariza en función de la persona (respondiendo a las necesidades específicas de cada persona). Al introducir esta precisión, podemos añadir otra forma de relación de cuidado y otra de provisión. En el Cuadro 9 señalamos las definiciones de las relaciones de cuidado y provisión teniendo en cuenta si hay o no sistemas de relación entre las personas y las cosas. En el Cuadro 10 ofrecemos un ejemplo de aplicación.

CUADRO 9: DEFINICIONES DE LAS RELACIONES DE CUIDADO Y DE PROVISIÓN

| Tipo de definición | Cuidado | Provisión |
|--|--|---|
| No hay relación entre personas y cosas | La acción está orientada a las necesidades de las personas siendo su objetivo. | La acción está orientada al logro de un objetivo ciego a las necesidades de las personas. |
| Hay relación entre personas y cosas | La acción está orientada al logro de un objetivo condicionado a necesidades de las personas. | La acción está orientada al logro de un objetivo condicionado a principios universales. |

CUADRO 10: TIPOS DE ORIENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS Y SU RELACIÓN CON EL CUIDADO Y LA PROVISIÓN. UN EJEMPLO

| Orientación de las actividades formativas | Ejemplo |
|--|---|
| Provisión centrada en las cosas | La clase magistral sin turno de preguntas ni respuestas. Las y los estudiantes no hacen preguntas ni el docente espera que las hagan cuando explica el tema de la sesión que ha preparado. La <i>cosa</i> es en este caso el tema de la sesión, que es el objeto de atención preferente y sobre el cual se vuelcan todas las energías independientemente de quien se tiene delante. |
| Provisión centrada en la equivalencia entre personas y cosas | La clase magistral con turno explícito de preguntas y respuestas pertinentes para todo el auditorio. Se indican explícitamente las condiciones para realizar preguntas en clase. Por ejemplo, sólo cuando hace referencia al tema de la sesión, pueda interesar a todo el grupo y en determinados momentos de la exposición reservados a tal efecto. La equivalencia entre personas y cosas se establece a través de fijar las condiciones para poder preguntar sobre el tema, que son conocidas por todas las personas. |
| Cuidado centrado en las cosas en función de las personas | La clase magistral con preguntas y respuestas espontáneas que no necesariamente son pertinentes para todo el auditorio. Las y los estudiantes hacen preguntas espontáneas en función de lo que les interesa en relación con el tema que se está exponiendo lo que incide en que se modifique lo que está previsto explicar (modificación de la planificación). Las preguntas pueden ser interesantes sólo para quien hace la pregunta (y no para el resto del grupo). La <i>cosa</i> están en función de la persona, donde la cosa es el tema que queda supeditado a las preguntas particulares, no regidas por condiciones comunes de intervención y no necesariamente pertinentes para todo el auditorio, pero sí para la persona en particular que la elabora. |
| Cuidado centrado en las personas | La clase de prácticas individualizada o las tutorías personales. El tema se explica en función de las preguntas que hace la o el estudiante. Es el estudiante el que orienta toda la explicación en función de sus necesidades para, por ejemplo, resolver problemas o aclarar dudas. |

Una vía de acceso al análisis del cuidado y la provisión son los discursos que el profesorado y el alumnado elaboran al ser preguntados sobre su experiencia en la vida universitaria. A diferencia de la sección centrada en las prácticas docentes, aquí analizamos las relaciones de cuidado y de provisión entre el profesorado y el alumnado que expresan las personas entrevistadas⁴⁷ en sus discursos. Así, nos fijamos en los componentes de cuidado centrado en las personas, cuidado centrado en las cosas en función de las personas, provisión centrada en la equivalencia entre personas y cosas, y provisión centrada en las cosas, de los discursos del profesorado y del alumnado.

Hay que tener en cuenta que un mismo sujeto puede expresar, en un mismo discurso, componentes de cuidado y de provisión. Así, por ejemplo, en una misma narración podemos ver cómo se transita de una orientación centrada en las cosas a otra centrada en las personas. Veamos el siguiente relato:

⁴⁷ Recordamos que se realizaron en total 45 entrevistas estructuradas (11 a profesoras, 11 a profesores, 11 a alumnas y 12 a alumnos).

"R: Yo soy de X, pero he vivido en media España, y parte del extranjero. Entonces empecé la carrera en Y, la terminé en Z, porque estaba harto encerrado [solapa] porque K es una ciudad pequeña allá. Y (-) terminada la carrera en Y, pues me fui cuatro meses a viajar por Europa en Junio, y cuando volví en octubre estaba perdido, eee, y me planteaba preparar judicatura, digamos la salida más razonable, o el master de periodismo del grupo Prisa, que un compañero que lo hacíamos juntos, y bueno, me estuvo comiendo la cabeza durante bastantes meses, y la verdad es que era una opción bastante viable. La cuestión es que no lo tenía muy claro, lo que sí tenía claro es que quería ver a mis amigos de K que no los había visto desde hacía dos años, y, y de vuelta a J en Octubre le digo a mi padre "Oye, que, que me voy a ir a pedir unas (-) em, unas firmas de profesores para que me avalen para pedir becas en el extranjero" todo mentira. (ja) La cuestión era que me pagara el billete a K para irme a ver a mis amigos, yo no podía volver sin las firmas de los susodichos profesores,

P: Porqué tu familia estaba en J.

R: En J, sí. Yo no podía volver sin las firmas de los susodichos profesores, entonces el último día deprisa y corriendo me acerqué a la facultad. Y y y y tenía idea de dos o tres profesores, no había hablado nunca con ninguno, _pero bueno_ tenía dos o tres así en mente de los que veía yo más, más simpáticos, y ninguno estaba porqué, coincidió que no había ninguno por allí. Vi a uno en la cafetería que resultó ser el catedrático de laboral, em, llamé a un amigo, "oye ¿cómo se llamaba el de laboral?", me dijo "tal", subí a su despacho, y me lió,

P: (jajaja)

R: Me lió, de mala manera, me dijo, "si quieres hacer", me vio perdido supongo, y me dijo "oye no te interesaría hacer una tesis, quedarte en la universidad, colaborar con un despacho, yo no te puedo garantizar nada aquí, puede ser en L, puede ser, no, lo que sí te digo es que, bueno, si te quedas con nosotros podrás hacer carrera, a lo mejor no es L, es fuera pero bueno", me dio tres temas ese día y me dijo "tienes 24 horas para pensártelo", y yo como estaba perdido, ya me dijo él además cual de los tres prefería él, y como ninguno me sonaba, bueno alguno sí, pero de hecho el que él me propuso no me sonaba nada, el que más le gustaba no me sonaba, me habló del teletrabajo, y yo, bueno al día siguiente le dije que sí y y y y, hice la tesis, relativamente rápido, y, bueno, terminé (?), no, en diciembre del 99, creo, sí, diciembre del 99 la terminé,

P: ¿Qué tardaste en hacerla?

R: Tres años y medio. (-). Y por lo demás deprisa y corriendo

P: [corta] y entre, estabas en la universidad

R: sí, estaba

P: ¿como ayudante?

R: estaba en la universidad de L, estaba con la beca de formación de profesorado investigador, daba clases también. Estaba en la universidad de L, luego él vino para aquí, y yo también le seguí, y y y, estuve con la beca hasta diciembre del 99, que terminó la beca, terminé la tesis, en enero se me contrató aquí como asociado, y en, en diciembre del 2000, un año después, me presenté a las oposiciones, y saqué la plaza. Todo así

P: [corta] muy meteórico ¿no? Por no tenerlo muy claro, ¿verdad?

R: todo así, yo creo que me he dejado liar, y la bola cada vez se ha hecho más grande, pero bueno, estoy contento.

P: ¿Has hecho cursos en el extranjero ooo?

R: Estuve en N, con la beca pre-doctoral, medio año, y en P otro medio año. En (?) segundo y en S.

P: Mj. ¿Y ese catedrático de derecho podría decirse que ha sido tu mentor?

R: Sí, mentor, maestro, amigo y todo. Que ahora está desde hace cuatro meses (ja) en C.

(Reg. 2901- 2917. Entrevista 10p: profesor de primer curso de Relaciones Laborales).

Este tránsito es particularmente visible si nos fijamos en cómo la persona entrevistada se refiere al profesor que se convertirá en su mentor. En el primer caso, el profesor, como persona, está totalmente desdibujado. Forma parte de una acción orientada hacia el logro de un determinado objetivo, lograr su firma para apoyar una solicitud de beca, un objetivo que hay que lograr a toda costa, pues obtener esa firma servirá para justificar un viaje cuyo fin era otro: divertirse con los amigos, fin que debía mantenerse oculto a los padres del entrevistado. En el segundo caso, el profesor aparece como una persona en particular, tan inconmensurable que deviene *todo* para el entrevistado. En el momento inicial de la relación lo que prima es lograr un objetivo que implica tomar como cosa a la persona si con ello se obtiene lo que se quiere, hasta el punto de que el entrevistado desconocía el nombre de quién iba a resolver sus apuros. En el momento actual la relación con esa misma persona la ha convertido en alguien único e incomparable, y por tanto llegando a una singularización extrema en la relación que expresa.

Si, como afirmamos, una misma persona puede expresar variedad de orientaciones en las actividades, en términos de un análisis que toma como variables independientes fundamentales el sexo y el género, ¿qué efecto tiene? Un punto de partida es considerar que la orientación hacia el cuidado en la universidad es un rasgo predominante de las actividades que realizan las mujeres y de las titulaciones femeninas seleccionadas, y la provisión es un rasgo predominante de las actividades que realizan los hombres y de las titulaciones masculinas. Sin embargo, las evidencias apuntan algo distinto: la centralidad del logro del objetivo, de la singularización, de las normas universales, de los objetos en disputa en la orientación de las actividades entre profesorado y alumnado aparecen tanto en los discursos de las profesoras como de los profesores, tanto en los discursos de las alumnas como de los alumnos. El elemento diferencial en términos de sexo y género está en la concreción sobre el objeto del que hablan. No podemos afirmar genéricamente que las mujeres cuidan y los hombres proveen en las actividades formativas universitarias. A ese nivel, probablemente se produce lo que en estadística se conoce como el efecto de suma cero, donde las diferencias pueden llegar a desdibujarse por completo al agregarse demasiado los datos. Si tomamos un nivel de mayor detalle, fijándonos en contextos de acción particulares, como el

de las asignaturas, podemos identificar diferencias fundamentales entre mujeres y hombres, y entre las titulaciones. En las actividades formativas universitarias, mujeres y hombres de todas las titulaciones seleccionadas cuidan y proveen, pero no de igual modo, con intensidades variables y viviéndolo de forma distinta.

Los fines de las asignaturas

De la variedad de contextos donde interactúan profesorado y alumnado, el que les vincula por excelencia es el de las asignaturas. Es donde se relacionan de manera más explícita. En términos generales, las asignaturas vendrían a ser el ámbito principal donde se lleva a cabo una de las finalidades fundamentales de la universidad: la formación. En el *Artículo 4. Finalidades* de los *Estatutos* de la UAB se establece este fin en los siguientes términos:

“a) Ejercer la docencia de grado superior, tanto respecto del conocimiento y la cultura como de la formación especializada y la preparación para el ejercicio profesional, con un espíritu de prosecución constante de la calidad y la excelencia.

[...]

e) Participar en la mejora y en el desarrollo del sistema educativo.

[...]

g) Fomentar el pensamiento crítico, el espíritu emprendedor y la cultura de la libertad y el pluralismo, así como la educación en los valores cívicos y sociales propios de una sociedad democrática.

h) Difundir la cultura a través de actividades de extensión universitaria y de formación permanente a lo largo de la vida de las personas.

[...]”

Artículo 4. Estatutos de la Universitat Autònoma de Barcelona.

La formación es un aspecto central de la actividad universitaria dedicando cuatro de los nueve fines que establecen los estatutos (el resto se dedican a la investigación, la gestión y la evaluación de la calidad, que no reproducimos en la cita), siendo el primero de todos ellos dedicado a la docencia. Desde el punto de vista formal, la universidad expresa como objetivo prioritario de su actuación su función formativa en términos cognitivos, epígrafe *a)* y *b)*, pero también éticos y morales, epígrafe *g)*, así como incidir en la forma en como se llevan a cabo esos objetivos, epígrafe *e)*. Si leemos estas finalidades según la centralidad de las personas y/o de las cosas que pueden contener implícitamente, y a riesgo de simplificar en exceso, todas las finalidades estarían orientadas particularmente a señalar como objeto de la docencia el vínculo entre *las personas y las cosas*. Señalan un conjunto de cosas que

podríamos agrupar en conocimientos de calidad, habilidades y valores políticos sociales que se vinculan con las *personas* a través de, principalmente, dos principios que debe atender toda la comunidad universitaria y particularmente el profesorado y el alumnado: la formación en el ejercicio profesional y la formación ética y moral de las personas. Por lo tanto, la orientación de las finalidades de la universidad, en cuanto a la formación se refiere, la podemos interpretar en términos de provisión centrada en la equivalencia entre personas y cosas, donde los principios que permiten vincular las personas y las cosas son, por un lado, las salidas profesionales de las titulaciones, y por el otro, la formación de las personas como ciudadanos democráticos y emprendedores, fomentando el pensamiento crítico. Ambos principios funcionan como principios universales, comunes para toda la comunidad universitaria, desatendiendo los extremos de las relaciones de cuidado y provisión: ni forma parte de los fines prioritarios y declarados de la universidad atender las necesidades particulares de los individuos que la componen, ni supeditar las personas al logro a toda costa de los objetivos.

Si dejamos este nivel declarativo institucional y nos adentramos en el contexto restringido de las asignaturas, ¿cómo se expresan estas finalidades? La pregunta es pertinente porque si sostenemos que es el ámbito por excelencia de la actividad formativa universitaria y del vínculo entre profesorado y alumnado, las finalidades que las personas entrevistadas asocian a las asignaturas pueden indicarnos hasta qué punto las relaciones que ahí despliegan son concebidas en términos de cuidado y/o provisión. A partir de lo que expresan las personas entrevistadas sobre la utilidad de las asignaturas, la formación recibida para la actividad profesional, el impacto de la formación a nivel personal y las expectativas sobre la formación en la universidad, derivamos qué tipo de objetivos asociados a la formación se señalan.

La provisión como dimensión transversal de los objetivos de la formación universitaria

En términos generales, el profesorado entrevistado expresa una concepción provisorio de lo que cabe esperar de una asignatura, como muestra el Cuadro 11. Las asignaturas que imparten tienen por objetivo común el de contribuir a

dar una salida profesional al alumnado. Sirve para lograr con mayor facilidad un empleo, desarrollar una profesión o incluso montar un negocio propio.

CUADRO 11: POSICIÓN DE LOS OBJETIVOS FORMATIVOS OFRECIDOS POR EL PROFESORADO EN EL EJE CUIDADO-PROVISIÓN SEGÚN SEXO Y TITULACIÓN

| Titulación | | Tipos de objetivos | | | |
|------------|--------|---|---|--|----------------------------------|
| | | Cuidado ← | | → Provisión | |
| | | Objetivos centrados en las personas | Objetivos centrados en las cosas en función de las personas | Objetivos centrados en la equivalencia en-tre personas y cosas | Objetivos centrados en las cosas |
| Femeninas | MEEI | Didáctica singularizada. Estimular la reflexividad del alumnado | | Salida profesional | |
| | | | | Salida profesional | Contenido |
| | Pdg. | Didáctica singularizada. Experiencias del alumnado | Contenido para dar sentido a las actividades realizadas | Salida profesional | |
| | | Reflexividad | | Salida profesional | |
| | RR.LL. | | Contenido para ayudar a las personas próximas | | |
| | | | Contenidos para ayudar a las personas próximas | Contenido según canon. Salida profesional | |
| Dcho. | | | Formación moral y profesional | Contenido | |
| | | | Contenido según jerarquía académica. Salida profesional | Contenido | |
| ITIS | | | Salida profesional | Contenido | |
| | | | Salida profesional | Contenido desingularizante | |
| Masculinas | II | | Salida profesional para ofrecer bienestar | Salida profesional | Contenido |
| | | | | | Contenido |

Mujeres

Hombres

En este sentido, habría una coherencia notable entre los fines institucionales, recogidos en los estatutos de la propia universidad, y los niveles discursivos más concretos. No se trata de un dogma o una consigna institucional aplicada de forma mecánica por el profesorado. Más bien parece una evidencia que atiende a las necesidades que las propias personas, en este caso, el alumnado, expresan y reclaman. Así, lo que da sentido a los conocimientos que se adquieren es su adecuación al mercado de trabajo. Y este principio es el que permite poner en relación esos conocimientos con las personas. Responde a un principio que homogeniza las particularidades: las exigencias del mercado. Esta forma de concebir los fines es la más transversal de todas si atendemos al sexo, la titulación, el tipo de titulación (diplomatura o licenciatura) y el colectivo de las personas entrevistadas. En cambio, tener como fines, el conocimiento en sí mismo, o que responda a las necesidades particulares de cada estudiante en concreto son objetivos sectoriales (sobre ello volvemos más adelante).

P: ¿Crees que le será útil a tus alumnos?

R: ¿La asignatura?

P: Sí.

R: Sí, es esencial. Es muy útil.

P: ¿Por qué?

R: Bueno, primero, el tema de las redes, es que hoy en día tienen que saber qué está pasando detrás de la máquina, se conectan a Internet, problemas que puedes tener por estar conectado. En casa ya no tienes sólo un ordenador. Probablemente tienes tu ordenador, el de tu marido, el de tu hijo. Ya tienes una pequeña red. Tienes que saber todo lo que está pasando. Y además en las prácticas procuramos introducirlos en un lenguaje de última generación que seguramente utilizarán a la empresa privada. Yo estoy, yo estoy súper convencida de que es una asignatura que les va a ayudar mucho.

P: ¿Por qué les da una perspectiva?

R: Sí, porque primero, les explica qué está pasando detrás de aquella máquina que está conectada a un cable, y eso lo tienen que saber, para entender cuando hay problemas, por qué están pasando esos problemas.

P: Mj.

R: Y aparte de eso, que es la parte de la asignatura más teórica, en la parte práctica les hacemos hacer prácticas relacionadas con las redes, pero utilizando lenguajes de programación que seguro, seguro, utilizarán en la empresa privada, y que no se les ha enseñado antes. Nosotros ya nos informamos de qué han hecho en otras asignaturas, miramos qué hacen en otras asignaturas por noo (-)

P: [corta] Solapar, repetir.

R: Exacto. Y estos lenguajes no los estaban haciendo y decidimos amoldarlos a nuestras prácticas porque los viesan. Porque cuando lleguen a la privada, vale, que tal vez se despistan y que no han aprendido, y no lo han asimilado todo, pero mucha cosa sí, claro. Les ayuda a ir mucho más rápido, y se están adaptando a lo que encuentran en la empresa privada. Porque a fin de cuentas, lo que ellos tienen que saber es donde tienes que buscar la información, adquirir los conceptos básicos que te ayudan a razonar y acabar de entender todo cuanto te está, todo lo que hay detrás.

(Reg. 495-506. Entrevista 19p: profesora de último curso de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

La entrevistada vincula los contenidos de la asignatura con la utilidad que tienen en la actividad profesional, especialmente su adecuación en la empresa privada (que nombra recurrentemente). En ello hay un principio latente mediante el cual se valoran las cosas y que es el de considerar si una asignatura es fundamental o no en función de si es útil o no. Pero una utilidad definida en términos heterónomos, es decir, definida apelando a principios ajenos a la dinámica académica: las reglas del mercado. Es a partir de ese objetivo que se organizan los contenidos y las habilidades de un modo eficiente que evite redundancias o vacíos en el conjunto de las asignaturas de la carrera. Sin embargo, cabe preguntarse si una atención prioritaria a la adecuación de los fines de las asignaturas al mercado implica situarse en un plano exclusivamente provisorio. Si atendemos exclusivamente a la relación entre los fines de las asignaturas y las necesidades de las personas que expresamente se quieren cubrir, parecería que sí: el alumno aparece como un futuro empleado de una empresa privada. Pero si nos despegamos de este nivel, podemos identificar un efecto que vincula esta concepción de los fines con una concepción más próxima al cuidado. A pesar de que los fines están asociados al mercado de trabajo, y por lo tanto se explican unas cosas y no otras, se desarrollan unas competencias y no otras, hay un implícito, paradójico: ponerse como objetivo preparar el alumnado para el mercado de trabajo implica ayudarles a desarrollar el principio de realidad y su autonomía, aspectos estrechamente ligados con las prácticas de cuidado. Se trataría de un efecto, que en la mayoría de los discursos no se explicita como un fin buscado. Si se nos permite el juego de palabras, se estaría cuidando mediante la provisión. Parecería, a través de sus discursos, que el profesorado se propone un fin genérico, próximo al cuidado, que es el de atender a lo que le va a hacer falta al alumnado, pero su concreción, paradójicamente, pasa por formular fines atentos a principios de equivalencia, atendiendo al mercado y no a las voces singulares de cada alumno. Si nos fijamos en la siguiente cita, se insiste en lo mismo,

P: ¿Consideras que a tus alumnos les será útil esta asignatura que impartes?

R: Mucho.

P: ¿Por qué?

R: Mucho porque ellas mismas lo dicen, digo ellas porque sólo hay un hombre inscrito.

P: Mj.

R: Eee, ellas dicen que durante los tres años que dura la diplomatura han visto todas las asignaturas muy enfocadas hacia lo escolar, y en cambio, esta asignatura habla de la atención a la primera infancia fuera del ámbito escolar. Nosotros vemos todos éstos, mmm, tipos de programas, de proyectos, de dispositivos, no, que se están poniendo en funcionamiento aquí, en España hablo, en la última quincena, decena, cuando en Europa hace muchos años que funcionan, ¿no? Pero claro, para ellas son niveles de ocupación muy importantes, porque ellas serán diplomadas en educación infantil, y podrán acceder a estos tipos de programas, de instituciones, y claro, una asignatura aunque sea de 6 créditos, para ellas es muy importante, lo dicen ellas.

(Reg. 5470-5475. Entrevista 4p: profesor de último curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

En este caso, una forma de reafirmar la importancia de la asignatura no es sólo señalando que se ajusta a las necesidades del mercado, en tanto ofrece salidas profesionales más amplias que otras asignaturas limitadas a las salidas más habituales de la titulación, sino que esa afirmación se presenta como una valoración que hace el propio alumnado y no quien habla. El entrevistado se constituye en un altavoz: antes de decir porqué la asignatura es útil, señala que son las alumnas las que dicen que es muy útil, en un intento de poner distancia y objetivar la valoración para dotarla de mayor legitimidad. No es útil porque lo diga “yo”, da a entender el entrevistado, sino porque lo dicen quienes la cursan y por lo tanto las destinatarias. Así mismo, se establece una estrecha asociación entre calificar la asignatura de esencial y considerar como principio que justifica esa esencialidad la salida profesional que facilita. Y de nuevo el implícito de la preocupación por fijarse como fin genérico contribuir en la autonomía del alumno.

P: Emm, ¿consideras que les será útil a tus alumnos y alumnas la asignatura que impartes?

R: Sí. Porque además en la licenciatura es absolutamente esencial, siempre que se oriente al ejercicio profesional, a la abogacía, fiscalía, judicatura. Es decir, no se puede ejercer el derecho sin el derecho procesal. El derecho procesal es el que establece las normas del cauce en virtud del cual se sigue el procedimiento. Entonces, la distinción es derecho procesal y derecho sustantivo. Claro, si se va a ejercer la carrera, si se va a ejercer en la práctica es indispensable el derecho procesal. Yo creo que el mayor interés que ha podido tener es el ofrecer una visión práctica, no puramente especulativa o teórica de la materia.

(Reg. 4170-4171. Entrevista 16p: profesor de último curso de Derecho).

Como hemos señalado, la salida profesional es, al mismo tiempo, el común denominador con las concepciones que expresan el alumnado, como muestra

el Cuadro 12. De algún modo, cada asignatura es evaluada por parte del alumnado en función del grado en que se adecua a ese principio. En este punto, el profesorado ofrece provisión y el alumnado es lo que espera, pero una provisión ajustada a principios de equivalencia. Las relaciones que se establecen en la asignatura parten de una orientación genérica, de fondo, que es el logro del objetivo, pero un objetivo sometido al principio de las exigencias profesionales que marca el mercado, objetivado en el título, el cual así mismo ofrecerá mayores oportunidades de trabajo y mejores condiciones.

P: ¿Tú qué esperas de la universidad?

R: Estar más preparado de lo que estoy ahora para el mundo laboral, adquirir unos conocimientos. Y también, en parte, tener un título que, seguramente con el título éste cobraré mucho más que con lo que tengo ahora. Eso es lo que yo creo.

(Reg. 11540-11541. Entrevista 17a: alumno de primer curso de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

Que esto sea efectivamente así, o lo que expresan las personas entrevistadas es una forma de legitimar el conocimiento que se imparte o se aprende (al fin y al cabo poder evaluar hasta que punto un conocimiento en particular es útil o no para trabajar es algo bastante difícil de precisar y sobre lo cual no hay muchas evidencias empíricas), lo que aquí interesa es poner de manifiesto que lo que de entrada se expresa es un relación sometida a una racionalidad instrumental (se trata de una racionalidad que ha colonizado cada vez más el mundo de la educación, como ya señalaron Curráis Porrúa y Pérez-Froiz, 1994; Schön, 1992; Contreras, 1990; y Giroux, 1990. La racionalidad instrumental que expresan las personas entrevistadas, consiste en asignar a las asignaturas en particular y a las carreras en general unos fines, las salidas profesionales, como fines evidentes, como algo que debe lograrse porqué sí. Es decir, prácticamente ninguna persona entrevistada argumenta porqué hay que perseguir ese fin, porqué es tan importante, porqué, en definitiva, es deseable (Horkheimer, 2002). Es una realidad obvia, estereotipada. En este sentido no se someten a crítica los fines que se persiguen, por lo que el objetivo común más amplio y generalizado entre las personas entrevistadas independientemente del sexo, titulación y colectivo, que es contribuir a dar salidas profesionales, es también el menos reflexivo entre las personas entrevistadas. En esta relación instrumental, el profesorado es construido como fuente de provisión de conocimientos útiles para el mercado y el alumnado

como receptor de dicha provisión que demanda como tal. Esto no quiere decir que no haya atisbos de inquietud entorno a ese objetivo, pero formulados, básicamente, como la paradoja anteriormente señalada, o en términos de eficacia: ¿se logra el objetivo? El alumnado, especialmente de último curso, expresa cierto escepticismo sobre si efectivamente lo que se espera, la salida profesional, se cumpla. Y por parte del profesorado, si bien expresa la importancia de ofrecer conocimientos útiles para el desarrollo profesional sabe que está bajo la sospecha de que efectivamente no sea reconocida esa utilidad por parte del alumnado. Quizás, lo que mejor señala esta disputa que preside de manera genérica y difusa la actividad formativa es cuando se expresa que no se espera nada de la formación, incluida la salida profesional.

R: ¿Qué espero de la universidad...? Nada, no espero nada (ya). ¿De la institución quieres decir?

P: Aha.

R: No, no espero nada.

P: Una pizca en general.

R: No, no espero nada de la universidad. No creo que... nadie te abre puertas ni nadie... a ver (??) aporta mí título universitario, pero la universidad en si no... no espero nada.

(Reg. 15977-15981. Entrevista 3a: alumna de último curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

Y si no se espera nada de la universidad, ¿a qué va entonces? Es relevante que quien hace esta afirmación es una alumna de último curso. Quizás expresa un duelo, porque cree que la universidad ya no le puede aportar nada. Es el fin de una etapa y el inicio de otra llena de incertidumbres que aparecen difíciles de controlar. Quizás apunta un cambio en la posición de sujeto: pasar de que te abran las puertas a abrirlas, y ante la disyuntiva, el abismo de la nada.

Del cuidado a la provisión en los objetivos de la formación universitaria

El denominador común que hemos señalado entre el profesorado y el alumnado, la salida profesional, parecería indicar que no hay una influencia clara del sexo, de las titulaciones y del colectivo de quienes hablan. Las cosas son distintas si atendemos a otros objetivos expresados. Los objetivos de las actividades formativas centrados en las cosas y los objetivos centrados en las personas están diferenciados según el sexo, la titulación y el colectivo. Las profesoras de las titulaciones de Magisterio, Pedagogía y Relaciones Laborales

no expresan ninguna finalidad centrada en las cosas y su logro, más bien señalan objetivos centrados en las personas (a parte de los fines vinculados con las salidas profesionales, ya comentados).

P: Mj. ¿Y consideras que será útil a tus alumnos esta asignatura?

R: Yo considero que será útil. Mis alumnos a veces no saben porqué les será útil. Yo intento, como te decía antes, trabajar elementos y sí sobre todo es una asignatura que mis alumnos cuando llegan el primer día les pido cuáles expectativas tienen y y me dicen cosas como vinculadas al desarrollo personal, a la libre expresión, en tener un ámbito de evasión dentro el curriculum, etc. etc. y se encuentran una asignatura (-) que yo lo que intento es quee la cultura visual, las imágenes y las disciplinas que pertenecen a la cultura visual, la historia del arte, ee los estudios culturales, ee eeem eemm la educación artística, etcétera, etcétera les sirvan para ser eemm personas que pueden trabajar críticamente en imagen, para comprender críticamente los entornos visuales, e intento coger la niñez como tema llave, ¿no? Creo que les será muy útil como educadoras de infantil poder pensar en qué imágenes trabajan cuando trabajan con niños, porque realmente las aulas de infantil son espacios muy muy visuales, ¿no?, y también intento quee puedan entender el ámbito de la educación artística como un ámbito históricamente construido, o sea que no sean reproductoras de las prácticas que recibieron ellas hace... son gente de tarde, por lo tanto puedo tener gente que fue a la escuela infantil hace veinticinco años, y que vienen deseando hacer las prácticas de educación artística que hicieron hace veinticinco años, sin entender porque esos tipos de prácticas pues pertenecen a un modelo de curriculum, pertenecen a una visión de la educación artística franquista, de antes de la ley del mil novecientos setenta, ¿no? entonces intento sobre todo la la primera parte del curso, que es mucho de desarrollo del pensamiento del profesor, que piensen críticamente en todo eso, desde una vertiente mucho más cultural, y también desde una vertiente mucho más de lo que es nuestro ámbito curricular. A ellas les cuesta ver para que les servirá, porque como no les he dicho cosas directamente de aplicación al aula, y no les doy una receta directamente, les cuesta ¿no? Entonces hay todo un trabajo de, de, de que entiendan porque es importante desarrollar el pensamiento crítico del profesor, porque se tienen que formar ellas también y no sólo les hemos de decir cosas sobre los niños, también les tenemos que decir cosas sobre ellas, ¿no? Hablo de ellas porque es una clase mayoritariamente de

P: (?)

R: de chicas, entonces por eso te digo, yo tengo muy claro de de que les sirve, ahora, hablarás con ellas y, de hecho, ee, uno de los métodos de evaluación ha sido una entrevista personal, y lo que he localizado es esta duda de "ha sido muy interesante, pero, de que nos servirá como educadoras, eso, ¿no?" (-) Lo van descubriendo, ¿eh?, también, a final de de curso la asignatura continúa, pero sí que nos movemos en este dilema.

(Reg. 3874-3877. Entrevista 1p: profesora de primer curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

Más allá de las referencias a la utilidad profesional de la asignatura que menciona la entrevistada, en este fragmento podemos identificar elementos de cuidado al señalar que se quiere formar a las alumnas en cuanto tales y no solo enseñarles cosas sobre el objeto de la asignatura, las niñas y los niños. Parece indicar que el objetivo de la asignatura es incluir en el contenido también a las propias alumnas. No se trata sólo de saber unas determinadas cuestiones

sobre la educación artística, sino elaborar un discurso que también les afecte a ellas mismas. No sabemos hasta qué punto la singularización afecta a los contenidos, pero en todo caso, podemos afirmar que forma parte de los contenidos singularizarse en cada alumna. Esa voluntad se manifiesta en el hecho de que la profesora a la que nos referimos realiza exámenes orales. Quizás el cuidado aparece en los contenidos como voluntad de impactar en la reflexividad de la alumna. Quizás el fin es incidir en la formación moral del sujeto, y este aspecto en las titulaciones masculinas no se expresa. Desde el punto de vista del tipo de relación al que se apunta, se alejaría de una racionalidad instrumental. Así mismo, este fin parece que genere algún tipo de tensión o conflicto con el alumnado, lo que obliga a explicarlo y argumentarlo.. Parecería que aquello vinculado con fines centrados en las personas no estaría sometido a una concepción dada por descontado. Requeriría explicitar por qué son deseables y por tanto su posible crítica. En este sentido, parecería que un fin de este tipo no es algo ni esperable ni obvio en la actividad formativa universitaria. Otra forma de introducir en los fines a las personas y sus necesidades es señalando qué tipo de necesidades puede ayudar a satisfacer la asignatura:

P: Consideras que les será útil a tus alumnos y alumnas?

R: Yo creo que sí. Yo creo que sí, una cosa es que les sea útil y otra cosa es que les guste.

P: Ya. (jaja)

R: (ja) Esto nos ocurre a todos con los temas que vamos estudiando. Pero siempre les digo el primer día que la seguridad social es algo que nos acompaña a lo largo toda la vida. Calcular alguna prestación, algún familiar le va a preguntar cómo se va a jubilar y cuánto va a cobrar, o ellos mismos si se van a plantear en algún momento si quedan sin empleo, cuánto van a cobrar y si van a tener derecho al desempleo o no. Con lo cual tiene una perspectiva práctica. Es una asignatura que nos va a perseguir. Luego, hay partes más divertidas, más aburridas. Pero útil, sí.

(Reg. 1195-1198. Entrevista 11p: profesora de último curso de Relaciones Laborales).

La utilidad está en el tipo de atención que puedes dar a las personas próximas y a una misma (expresado a través de los ejemplos que se han citado anteriormente), al atender sus dudas y ayudarles. Pero en este caso, el cuidado consiste en situar el conocimiento, la seguridad social, en función de las personas. Las finalidades de la asignatura expresadas en esta cita no consisten en aprender la materia en sí misma, o para lograr una salida profesional, sino para ayudar, afirma la entrevistada, a los familiares y a uno

mismo, y por lo tanto introduce en la forma en que da sentido a la asignatura, la singularización en las necesidades de personas que es particularmente importante para el alumnado.

En cambio, a parte de los fines vinculados con las salidas profesionales (ya comentados), las profesoras de Derecho, Ingeniería Técnica Informática de Sistemas, e Ingeniería Informática señalan como finalidades centradas en las cosas lograr el aprendizaje de unos conocimientos que se deben saber en sí mismos y prácticamente ninguno centrado en las personas, bajo la expresión de una racionalidad instrumental que no somete a crítica estos fines (algo común con los profesores).

R: A ver, yo te digo lo que espero. Que aprendan también, es un poco que aprendan a pelearse con esas herramientas, es un poco genérico, pero que aprendan a buscar por Internet a cómo solucionar problemas que se van a encontrar. A ver, está orientado a gente que va a programar. Si luego te conviertes en un directivo, pues ya no. Pero eso, cómo solucionar problemas informáticos de programación, a lo largo del proceso de creación de software. (Reg. 1478. Entrevista 23p: profesora de último curso de Ingeniería Informática).

Lo que se propone la profesora es lograr que las y los estudiantes sepan resolver problemas técnicos. Problemas entendidos como cosas con las cuales se entra en confrontación, como una naturaleza que debe doblegarse incluso usando la violencia, en este caso, una naturaleza informática que debe someterse.

Así pues, en cuanto a finalidades se refiere, las profesoras de las titulaciones más próximas a lo femenino cumplen con la expectativa de género asignado socialmente a su sexo, al prestar atención especialmente a las personas. Mientras, las profesoras de las titulaciones más próximas a lo masculino rompen con la expectativa de género asignado a su sexo al adoptar como finalidad objetivos centrados en las cosas, es decir en priorizar el aprendizaje de los contenidos. Esto parecería señalar que el género de las titulaciones incidiría más que el sexo sobre el profesorado, hasta el punto de disciplinar el profesorado en el género de la titulación. ¿Pero esto es así para los profesores? En este caso no es tan evidente. Los profesores de Derecho, Ingeniería Técnica Informática de Sistemas, e Ingeniería Informática cumplen con la expectativa de género asignado a su sexo al adoptar objetivos centrados

en las cosas (a parte de los fines vinculados con las salidas profesionales, ya comentados).

P: Mj. Qué habilidades crees que adquiere el alumnado a través de esta asignatura?

R: Fundamentalmente el conocer la mecánica, la estructura, pero sobretodo el funcionamiento práctico del proceso, de cómo se desarrolla un proceso civil, un proceso penal, sus clases, sus distintas variedades, qué ha de hacer un señor si tiene una letra de cambio para ejecutarla, qué procedimiento debe elegir y cómo funciona ese procedimiento.

P: Aparte del conocimiento, digamos, qué habilidades aprende a desarrollar o a poner en práctica?

R: En principio ninguna especial. Simplemente el conocimiento de cómo funciona, es un poco el inconveniente, el reverso de la medalla, el inconveniente de lo que hablaba antes, que es una enseñanza muy práctica y sin excesivos fundamentos teóricos o explicativos o filosóficos. Incluso introduciendo bastantes elementos de lo que se llama sociología del derecho, de cómo el derecho debía funcionar, sino cómo funciona en la práctica.

P: Por lo tanto, no se aprenden estrategias, formas deeee?

R: No.

P: Es una información que después no implica una habilidad concreta.

R: Exactamente. Esto se deja a otras asignaturas. Hay un prácticum, por ejemplo, que es donde esto se desarrolla. Nosotros nos limitamos a explicar el funcionamiento del proceso y a hacer mucha exégesis de de los textos legales, de cómo hay que entenderlos, la jurisprudencia en general.

(Reg. 4172-4179. Entrevista 16p: profesor de último curso de Derecho).

El entrevistado centra el objetivo en el aprendizaje y adquisición de conocimientos e información, hasta el punto de expresar que todo aquello relacionado con el aprendizaje de habilidades quedaría para otras asignaturas. El énfasis en el objetivo de aprender la estructura y proceso del procedimiento legal en términos estrictamente de *cosa* se expresa incluso tomando como *cosa* a las personas que intervienen en dicho proceso. Así, por ejemplo, el *señor* del que habla en el ejemplo, no lo es en tanto persona cuyas necesidades particulares hay que atender, sino que es una pieza más de la mecánica procesal que hay que conocer y saber ubicar en su lugar. Esto no implica que todos los objetivos de las asignaturas centrados en las cosas se remiten exclusivamente al aprendizaje del contenido en sí mismo. En algunos casos se introduce un matiz que refuerza aún más la prioridad de este tipo de objetivos. A parte de querer suministrar unos conocimientos e informaciones se propone cambiar el concepto que los estudiantes tienen, como se recoge en la siguiente cita, del contenido a aprender:

P: Consideras que les será útil a tus alumnos?

R: Hombre sí esta asignatura es básica, si si tienen claro que quieren ser ingenieros en informática ésta es una asignatura básica, sí. Tal vez por ello

para muchos alumnos su concepto de informática les cambia cuando hacen esta asignatura. Porque ellos tienen un concepto muy diferente, suele ser el concepto de usuario de informática y no tiene nada que ver porque es un concepto muy diferente, es un concepto científico, tecnológico, de ingeniero y muchos de ellos seguramente a veces y eso también no sé si es culpa mía o no, pero quitarles esa idea yo sí que lo tengo muy claro de quitársela y no todos están, por ejemplo hay una pérdida muy grande desde el (?) punto de vista,

P: Una pérdida de

R: De alumnos

P: De alumnos, que ¿a partir de primero se desenganchan?

R: Sí, sí, sí, sí. No creo que sea la única asignatura, pero el tema de las matemáticas perdura, pero las asignaturas de informática que tendrían que ser para ellos las que más les gustasen, yo creo que un porcentaje de alumnos yo diría que no saben muy bien donde se han metido y entonces eso les hace que al primer contacto pues se desmotiven o se desmoralicen...

P: ¿Por qué?, ¿es difícil la asignatura?

R: Bueno es difícil, hay que trabajar, claro. Hay que trabajar y hay que dedicarle horas y nooo yo diría que no todos eso lo asimilan rápidamente.

(Reg. 5126-5133. Entrevista 18p: profesor de primer curso de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

Este objetivo que toma en consideración es cambiar el concepto que el alumnado tiene de la informática, consiste en pasar de una concepción particular de la informática como usuario singular (habiendo tantos posibles usos e intereses como personas), a un concepto científico y tecnológico, caracterizado por la estandarización y racionalidad compartida, un objetivo esperable al estar estudiando una ingeniería informática. Este fin constituye un objetivo de tipo procesal que pretende hacer transitar el alumnado de lo particular a lo general. Se trata pues de un objetivo que busca universalizar al alumnado probablemente como contrapeso a un perfil de alumnado cuyos conocimientos previos a la carrera han sido formados en respuesta a las propias necesidades, siendo por definición un conocimiento parcial, particular y limitado. La importancia que le da el entrevistado a este objetivo se puede ver en el coste que está dispuesto a asumir: la pérdida y desmotivación del alumnado.

No ocurre lo mismo para las titulaciones más próximas a lo femenino. Las personas entrevistadas de estas titulaciones expresan objetivos que se refieren tanto a las relaciones de cuidado como a las de provisión, a diferencia de las masculinas donde a excepción de un caso, todos los objetivos expresados se refieren a las relaciones de provisión. En este sentido parecería que las titulaciones femeninas no tienen el mismo impacto en los hombres que las titulaciones masculinas en las mujeres. Dicho de otra manera, no disciplinarían

del mismo modo, hasta el punto que en el caso de las profesoras parece que obedezcan básicamente al género de las titulaciones en cuanto a fines formativos, sin apenas diferencias si se trata de diplomaturas o de licenciaturas, y en el caso de los profesores a los imperativos de su sexo. En el caso de las profesoras, si expresan objetivos centrados en las cosas es, a riesgo de simplificar, porque caracterizan a la titulación, mientras que si lo hacen los profesores es debido a que es algo que caracteriza a la posición de género de los hombres. Una posible interpretación es entender que el género de la actividad formativa universitaria es, en su nivel más general, masculino. Simpson (2004) ha señalado algo similar en su análisis de los hombres que trabajan en ámbitos femeninos y de las mujeres que trabajan en ámbitos masculinos. En este caso tampoco se produce una situación simétrica. Señala que los hombres son bienvenidos en los ámbitos femeninos y se espera de ellos que actúen como hombres (reconociéndose implícitamente que faltan sus cualidades en la profesión) mientras que las mujeres no son ni tan bienvenidas ni se espera que actúen como mujeres (reconociéndose implícitamente que no faltan sus cualidades en la profesión). En pocas palabras, ellos reafirman su masculinidad, ellas se masculinizan.

Así pues, en términos generales la diferencia entre las titulaciones femeninas y las masculinas es que las profesoras no siempre expresan objetivos vinculados al cuidado, sino sólo en aquellas titulaciones más próximas a lo femenino. Mientras, los profesores siempre expresan objetivos vinculados a la provisión en todas las titulaciones. Sin embargo, hay dos matices que limitan esta conclusión general. El primero se refiere a las titulaciones femeninas; un profesor incluye un objetivo centrado en las personas, lo que en ese marco general que hemos señalado, estaría trasgrediendo la concepción provisoriosa de los objetivos asociada a su sexo.

P: Bueno, consideras que les será útil a tus alumnos, conocer lo que tú les explicas?

R: Sí. em, sí, pero a dos niveles además. Yo siempre les digo que hay cosas que sirven para la profesión, y hay cosas que sirven para la vida. Y en el ámbito que nosotros trabajábamos, pues se dan las dos, las dos condiciones. Entonces pues, yo explico convencido de que sí.

P: Y ¿por qué les será útil?

R: Les será útil en la vida porque cuando estás hablando de comunicación, estás hablando de, de conocimiento, cuando estás [hablando] de aspectos de antropología, básica, pues entonces estás hablando de cosas que afectan a las relaciones personales, de, de éstas, de estos individuos, a sus capacidades de

interpretar las cosas, de comprender las relaciones humanas, y bueno, todo eso pues, claro, afecta a lo personal.

P: Mj. ¿Y a lo profesional?

R: Y a lo profesional igual porque, porque claro, al igual que estamos diciendo que ayuda a comprender tus propias respuestas, reacciones, de los otros, todo eso forma parte nuclear de lo que es el (?), porque personalmente, desde mi punto de vista, no es más que generar una, un campo emocional compartido, a partir del cual tú tienes la capacidad de influir sobre el otro, respetando-lo claro. Pero no es un aspecto de la tecnología aplicada al caso, eh?

(Reg. 3635-3640. Entrevista 6p: profesor de primer curso de Pedagogía).

Es decir, se señala no sólo la importancia de contribuir a las salidas profesionales del alumnado, sino también se señala la importancia de impactar en cada persona, y con ello intentar singularizar el aprendizaje adecuándolo a las particularidades y necesidades de cada alumna, en tanto se propone como objetivo influir en sus vidas personales. El segundo matiz se refiere a las titulaciones masculinas; una profesora incluye un objetivo centrado en las cosas en función de las personas, lo que en ese marco general que hemos señalado, estaría trasgrediendo la concepción provisorio de los objetivos asociada al género de la titulación donde imparte docencia. Lo hace de un modo indirecto, a través de un ejemplo que elabora en su narración.

P: ¿Y consideras que la asignatura les será útil a tus alumnos?

R: Sí, totalmente, totalmente

P: ¿Por qué?

R: Porque un ingeniero en informática tiene que saber, o sea, no es sólo diseñar algoritmos sino dado un problema que quieres resolver con un ordenador, has de saber desglosarlo en sus problemas, estructurarlo, analizarlo, ver cuáles pros y cuáles contras tiene, ver qué casos posible se te pueden presentar y todo ello en esta asignatura se ve, o sea, de un problema que tienes, una página de..., yo que sé, tenemos un hospital que hay, eh no sé cuantos doctores y vienen pacientes y tienes que analizar pues como puedes estructurar las listas de pacientes para intentar que todos los doctores tengan, ah o sea que cada paciente entren en la cola en la cual hay menos personas, pues a partir de este enunciado tienen que pensar qué estructura de datos tienes que utilizar, qué problemáticas se pueden dar, es preciso listar por ejemplo que la cola de entrada esté vacía, que sea la más llena, que hayan más o menos doctores, que se puedan añadir más doctores de una manera flexible, que se puedan añadir más pacientes de una manera flexible, que, mmm, una serie de cosas.

(Reg. 2024-2027. Entrevista 21p: profesora de primer curso de Ingeniería Informática).

Lo más evidente de esta cita es la orientación de la asignatura a la resolución de problemas. El centro es la cosa. Y los recursos para resolver los problemas son de orden básicamente cognitivo. Sin embargo, el matiz lo introduce el ejemplo que menciona la entrevistada al plantear una situación donde hay personas que no son tomadas como meras cosas. La orientación a la cosa

queda matizada por una finalidad última, difusa y que no necesariamente forma parte de los recursos para resolver el problema: el bienestar de las personas expresado en este caso a través de evitar esperas más allá de lo necesario. A pesar de que se trata de un matiz, cabe destacarlo porque es algo excepcional en los discursos expresados por las titulaciones más próximas a lo masculino. En el caso del alumnado, las cosas son distintas (ver cuadro). Hay que recordar que para este colectivo tenemos una limitación de datos que puede explicarse por los efectos del sexismo en la universidad que alcanza incluso el propio trabajo de campo. El alumnado de las titulaciones analizadas tiene una distribución sexista. Esto ha afectado a la posibilidad de realizar las entrevistas estructuradas al colectivo del alumnado hasta el punto de no lograr encontrar ningún alumno de Magisterio y Pedagogía dispuesto a ser entrevistado y ninguna alumna de Ingeniería Técnica Informática de Sistemas y de Ingeniería Informática. Esta ausencia se compensó incrementando de manera igual el número de entrevistas a las alumnas de Magisterio y Pedagogía y a los alumnos de Ingeniería Técnica Informática de Sistemas y de Ingeniería Informática. El efecto de esta operación es que las interpretaciones que realicemos sobre el impacto del género de las titulaciones en los objetivos expresados por el alumnado, y en general sobre las relaciones de cuidado y provisión en el contexto de las asignaturas, es limitado.

Como hemos señalado al principio, la salida profesional es uno de los objetivos que atribuyen y esperan lograr en su paso por la universidad y por las asignaturas. En este sentido, se orientan hacia la provisión, tomando al profesorado como, básicamente provisoros. Junto con ello, la obtención del título expresaría otro plano de provisión, en este caso más genérico, y que correspondería a la dimensión credencialista de nuestra sociedad y que implícitamente se vincula con el mercado de trabajo o el desempeño de la profesión. No podemos identificar grandes diferencias entre alumnas y alumnos a la hora de definir los objetivos vinculados a la formación en términos de cuidado y provisión, pero sí algunos matices. En cuanto a los objetivos centrados en las cosas, las alumnas expresan el aspecto ejecutivo del logro, es decir, conseguir el objetivo, en este caso, acabar la carrera, mientras que los alumnos señalan más bien el objeto del logro, es decir, los conocimientos en si

mismos. En todo caso están en el plano de la provisión y es donde sitúan los fines de la formación.

CUADRO 12: POSICIÓN DE LOS OBJETIVOS FORMATIVOS ESPERADOS POR EL ALUMNADO EN EL EJE CUIDADO-PROVISIÓN SEGÚN SEXO Y TITULACIÓN

| Titulación | | Tipos de objetivos | | | |
|------------|--------|--|---|---|----------------------------------|
| | | Cuidado ← | | → Provisión | |
| | | Objetivos centrados en las personas | Objetivos centrados en las cosas en función de las personas | Objetivos centrados en la equivalencia entre personas y cosas | Objetivos centrados en las cosas |
| Femeninas | MEEI | Hacer amistades Disfrutar Nuevas experiencias Reafirmar valores | | Salida Profesional Obtener el título | Contenido |
| | | No hay hombres entrevistados | No hay hombres entrevistados | No hay hombres entrevistados | No hay hombres entrevistados |
| | Pdg. | Ayuda en el aprendizaje | | Salida profesional Ayudas financieras para el estudio | |
| | | No hay hombres entrevistados | No hay hombres entrevistados | No hay hombres entrevistados | No hay hombres entrevistados |
| | RR.LL. | | | Utilidad de los estudios | Acabar la carrera |
| | | Hacer amistades Disfrutar | | | Contenido |
| Masculinas | Dcho. | Disfrutar | | Salida profesional Obtener el título | Acabar la carrera |
| | | Hacer amistades. Disfrutar | | Obtener el título | Contenido |
| | ITIS | No hay mujeres entrevistadas | No hay mujeres entrevistadas | No hay mujeres entrevistadas | No hay mujeres entrevistadas |
| | | Madurar como persona Hacer amistades Disfrutar | | Salida profesional Obtener el título Intercambio de conocimientos | Contenido |
| | II | No hay mujeres entrevistadas | No hay mujeres entrevistadas | No hay mujeres entrevistadas | No hay mujeres entrevistadas |
| | | | | Salida profesional | Contenido |

Mujeres
 Hombres

En este sentido parecería que el alumnado tanto si empieza la carrera como si la está acabando expresa objetivos formativos orientados hacia la provisión, lo que podría ser un primer indicador de que las relaciones que experimenta en el contexto de las asignaturas en particular y de la carrera en general no están orientadas a modificar la posición provisora de partida, en todo caso las mantiene o refuerza. De hecho es, como ya hemos señalado, algo que coincide de modo pleno con buena parte de los fines de las asignaturas más comunes entre el profesorado, sometidos también a una racionalidad instrumental evidente. Así mismo, encajan con los fines generales de la universidad, lo que señala una sorprendente sintonía entre lo que requiere el mercado, el alumnado, el profesorado y la propia institución, que en este caso significa una posición provisora ante los fines de la formación. En este sentido, desde el punto de vista de los fines, parecería que, básicamente el fin es formar futuros provisos, sean mujeres u hombres y sobre ello parecería que habría una coincidencia generalizada.

Esto no significa que el alumnado no vincule a la formación objetivos centrados en las personas, pero podríamos calificar esos objetivos, en buena medida, como efectos colaterales de la actividad formativa, que en el caso del profesorado no son ni tan siquiera mencionados, pero que en el caso del alumnado toman una relevancia muy importante. Tanto alumnas como alumnos, señalan como objetivos hacer amistades, disfrutar de la vida universitaria y personal de un modo distinto a como han vivido su anterior etapa formativa, los de primero con la emoción de la novedad y los de último curso con cierta nostalgia, como ilustran, respectivamente, las siguientes dos citas:

P: Muy bien ee tú no estabas en la universidad, ahora estás en la universidad ¿tú qué esperas de la universidad?

R: Espero pues **vivir cosas que antes no había vividooo, aprender todo lo que sea posible**, porque es algo que estoy estudiando y que me gusta. Y no sé (-), de momento espero esto. **Espero sorpresas (ja)**.

(Reg. 12049-12050. Entrevista 2a: alumna de primer curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

P: Y ¿qué esperas de la universidad?

R: El título (jaja).

P: Básicamente

R: Espero, espero ya poca cosa, ya me parece que todo cuanto me tenía que dar me lo ha dado. Si me vuelve a... seguramente yo no dejaré nunca de estudiar, me gustaría no dejar de estudiar. Bueno, no sé si dejaré nunca de estudiar. Quiero decir que cuando acabe derecho evidentemente buscaré un trabajo que esté relacionado con el derecho y este será realmente mi fuente de subsistencia, pero no lo sé, seguir estudiando, seguramente, seguiré

estudiando. Pero ya no será lo mismo, ya no buscaré un primero. Ya no llegaré aquí y buscaré los niños de primero y a ver donde vamos y qué hacemos este fin de semana. Porque me dirán "escucha pero si tú tienes 36 años ¿a dónde quieres ir este fin de semana? Con tu esposa y tu hijos tienes que ir me entiendes", eso será la respuesta, supongo. Lo que me tenía que dar, ya considero que me lo ha dado y que aún me lo está dando. Aún me queda cuanto menos este final de curso, y este final de curso continúa siendo tan grande como el primero, el segundo, el tercero y el cuarto.

P: Y ¿qué es eso?

R: ¿Qué es? Es sobre todo compartir los finales de exámenes con la gente que no volverás a ver más porque acabas este año. Y el último examen con aquella gente son especiales, muy especiales, de hecho quiero decir, ya no lloremos ni por el examen, lloremos porque es el último y ya no volveremos a estar más con ellos, y sí, bajaré bajaré. Si tú bajarás yo no estaré y cuando tú no bajes yo estaré. Quiero decir que, ya no sé si nos volveremos a ver con mucha gente. Sí, somos amigos, somos grandes amigos pero hay muchas historias que a pesar de ser grandes amigos no continuarán. Está clarísimo eso. Y no es que me sepa mal, quiero decir, todo comienza y todo acaba. Lo que me sabe mal es yo continuaré estando aquí y ellos que se marchen. Eso sí que me sabe mal. Con lo cual por eso tengo prisa por acabar.

(Reg. 14817-14822. Entrevista 16a: alumno de último curso de Derecho).

Adicionalmente, tampoco hay diferencias destacables entre mujeres y hombres cuando se vincula, en escasas ocasiones, el impacto directo de la formación en la subjetividad de la persona como un fin. Es decir, cuando se toma la formación no sólo en términos de provisión sino como un tipo de contexto que permite al estudiante madurar como persona o progresar en el aprendizaje atendiendo a su singularidad. De hecho, el alumnado establece en escasas ocasiones un vínculo entre la formación que recibe en la universidad y su impacto en su formación como persona. Incluso cuando expresan que sienten que su formación universitaria no sólo les está preparando como futuros profesionales sino también como personas (especialmente señalado por el alumnado de primer curso), la noción de formación en ese nivel se delimita a la adquisición de conocimientos que podríamos calificar de uso personal, o lo que algunas personas entrevistadas etiquetan como "culturilla".

R: Hombre personal también, personal bueno al 100 por cien, personal quizá también, personal pues yo he aprendido muchas cosa que a ver, son culturilla general, culturilla general que no se, por ejemplo he aprendido de donde viene el teletexto, por decirte algo. Que es una cosa que tu siempre, yo es que me hago muchas preguntas absurdas.

P: Sí

R: Mi novia me lo dice constantemente. A lo mejor nos vamos a un sitio ha cenar y digo yo y nos ponen una torrada y digo yo, y que haran con el resto de llescas, porque siempre te ponen la mas grande.

P: Ya, ya

R: Y no, es que es un pan más grande, Pero bueno yo me lo pregunto todo. Pues por ejemplo lo que te digo, nos han explicado el teletexto, como funcionan los teléfonos móviles, cosas de esas que a nivel personal que yo no voy a trabajar explicándole a la gente que es el teletexto.

P: Ya

R: Pero a nivel personal pues si que, es culturilla que uno aprende, eso también.

(Reg. 10042-10048. Entrevista 20a: alumno de último curso de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

Las dimensiones éticas y morales no son percibidas como un aspecto central que reciben o deberían recibir en su formación. Independientemente del sexo, la titulación y el nivel de curso, habría una amplia coincidencia en considerar que, sobre todo, lo que se recibe es formación profesional, lo que contribuiría a estrechar aun más el círculo entre lo que la universidad se propone formalmente, el profesorado ofrece y el alumnado recibe. En este marco, básicamente provisor, podemos, sin embargo, señalar algunos matices: de crecimiento personal a través de lograr la madurez intelectual; y el reconocimiento de cierto impacto ético y moral a través de la cultura del sacrificio y del esfuerzo o de tomar conciencia de algunos de los límites que marcan la vida personal como ilustra la siguiente cita:

P: Vale. Y esto... y lo que estudias ¿crees que tiene que ver con tu formación profesional o mas bien con tu formación como persona?

R: No, las dos cosas. Sí, da formación profesional evidentemente (-) y... y como persona pues porque te hace concienciarte de cosas que no tenias ni idea. Yo que sé el hecho de... de ojear la... los textos legales que tenemos, (mj) es que por la tele... claro no te dicen nada pero hay artículos y cosas que... que dices "que barbaridad, como esta esto aquí, como no lo han cambiado aún" y... sin... sin... sin haber entrado en esta carrera o cualquier otra que toque estos temas, no te enteras, es que no te empapas de nada, y claro que coges una dinámica de pasotismo. Como no lo sabes y lo desconoces, pues no le das importancia. Claro cuando lo sabes y... y eso puede afectar a tu vida luego ya corres. (-) Sobre todo en temas de seguridad social: de viudedad, pensión de jubilación, de orfandad, lo que te pasaría, qué posibilidades tienes, la de cosas que pueden reclamar las personas y no lo hacen porque no lo conocen. Y eso sí que se tendría que impulsar.

P: Vale. ¿Y como crees que te ha cambiado... que estudiaras esta carrera? *A nivel* personal.

R: Eso. Sí, concienciarme más, yo sabía que estaba ahí, habían cosas que... ¿sabes? están ahí. Como no sabes bien bien el que pues no le das importancia pero a medida que lo vas estudiando y vas profundizando mas... te das cuenta y dices "la de cosas que hay que cambiar" (ja) "la de cosas que...", sí, sí, sobre todo cambiar porque (-) muy importante el cambio eso sí que me... yo ya, ya sabía que... es bueno cambiar. Pero cuando... cuando te metes en esta carrera dije que las personas no se pueden creer, no se pueden... acomodar, tienen que irse reciclando y no solo en su trabajo sino en su vida diaria. Leer el periódico, ponerse al día de las cosas (-) que "esto no va conmigo" "sí que va contigo, siempre va contigo".

P: esto dices que te diste cuenta en primero, o sea, empezó a cambiar en ese sentido en primero.

R: Sí, sí, sí.

(Reg. 13703-13708. Entrevista 11a: alumna de último curso de Relaciones Laborales).

La formación de la persona queda pues en un segundo plano e incluso parecería para algunas personas entrevistadas algo difícil de lograr. Las razones, en este punto varían. En un caso se señala la imposibilidad de lograrlo dado que no hay un contexto adecuado, que sería el de un uso intensivo de las tutorías, no sólo para resolver dudas sobre los contenidos de la asignatura, sino sobre cuestiones más generales y transversales, lo que daría pie a incidir en los aspectos más personales de las y los estudiantes.

P: Aquello que estudias, o sea, la ingeniería técnica de sistemas, ee, más allá de tu formación profesional, que evidentemente tiene que ver, por todo cuanto has dicho, ee, ¿crees que influye en tu formación como persona o no?

R: Yo creo que actualmente no. O sea, no llevo demasiado tiempo, tal vez un estudiante de cuarto te dirá otra cosa. Yo actualmente no, no me influye como persona.

P: ¿Crees que a los demás compañeros sí?

R: Eso depende de cada persona, ¿no? Tal vez si hay gente más joven, que ha entrado en la universidad con 18 o 20 años, tal vez sí, ¿no? A mí particularmente no. Y tampoco creo incluso que ni a gente joven, por lo que yo veo no hay una relación alumno - profesor, no hay una relación, por lo tanto eso crea que, bueno, el alumno, la persona va a clase, se marcha, va a la biblioteca, se marcha. No sé hasta qué punto puede influenciar personalmente a una persona.

P: ¿Tú crees que está bien eso dee, bueno, es a decir, te parece deseable que se mantenga la distancia y no haya esta relación personal alumno - profesor? O ¿crees que sería deseable que hubiera más?

R: No. Como he comentado sería deseable que hubiese bastante más.

P: ¿Sí?

R: Sí y tendría que haber bajo mi parecer, tutorías, pero no de éstas de pedir individualmente, sino obligatorias, para hablar el profesor con los alumnos de diferentes temas, ya sé que no hay horas, ni los profesores están interesados, ni tal vez los alumnos.

(Reg. 16442-16449. Entrevista 18a: alumno de primer curso de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

En otros casos, se apunta a que se tratan de cualidades preestablecidas en las que la actividad formativa universitaria tiene poco que hacer.

P: Veamos, la pedagogía tiene que ver con tu formación como profesional, tiene que ver con tu formación como persona, personal, una pizca de las dos, ¿cómo lo ves?

R: Mm pienso que para hacer pedagogía tienes que tener unas mínimas actitudes, ¿no? Quiero decir, si ya te cuesta mucho escuchar o hablar, o no te gusta trabajar con niños, o con personas que tienen problemas, o cualquier ámbito que puedas estar trabajando, no puedes ejercer esta carrera, noo. Quiero decir, una pizca de influencia tienes que tener de la manera de, de ser, pero a pesar de eso también te forma, ¿no?

(Reg. 16827-16828. Entrevista 6a: alumna de primer curso de Pedagogía).

En este caso se sitúa como un elemento central del argumento la necesidad que a uno le guste la actividad para poderla llevar a cabo. Habría una cierta

lectura esencialista: una persona hace o estudia algo porque le gusta. No le gusta lo que hace por el hecho de hacerlo. Las cualidades vendrían a ser una precondition, sobre las cuales, da a entender la entrevistada, poco hay que hacer. Parece pues que todo indica que la disposición del alumnado en cuanto a los fines asociados a la formación es básicamente provisora, donde la actividad formativa universitaria, si no contribuye a ello, en todo caso lo reafirma.

Los contenidos de las asignaturas

Interrogarse sobre los contenidos de las asignaturas para señalar cómo contribuyen a la orientación de las relaciones entre profesorado y alumnado hacia el cuidado o hacia la provisión implica considerar dos dimensiones: de qué forma las personas y sus necesidades forman parte del cuerpo de conocimientos y habilidades de la asignatura, y qué relación se establece entre el cuerpo de conocimientos que se imparte y sus productores. En el primer caso, la respuesta a qué es lo que hay que aprender está estrechamente vinculada con el tipo de fines que tienen las asignaturas, por razones obvias: los objetivos de las asignaturas incluyen referencias explícitas a los contenidos que las componen. El segundo caso, se trata de un aspecto de los contenidos, que si bien está estrechamente vinculado con la didáctica, no habría que confundirlo con ella. Nos referimos a si el conocimiento de las asignaturas se apoya únicamente en la actividad del profesorado o bien es el resultado conjunto del profesorado y del alumnado.

En el caso del profesorado hablar de contenidos y objetivos de las asignaturas es, en términos generales, prácticamente lo mismo. Al hablar de los objetivos de la asignatura señalan los contenidos que se pretenden cubrir, y con ello, la centralidad de las necesidades de las personas, la centralidad del logro de objetivos y la centralidad de normas universales, cuestiones ya tratadas en el apartado anterior. Si nos movemos a la segunda dimensión podemos introducir un elemento nuevo. Tomar los discursos del profesorado desde la cuestión de quién produce los conocimientos que se imparten tiene un efecto altamente polarizante que reafirma el peso del género de las titulaciones y del sexo del profesorado en la orientación hacia el cuidado o la provisión en los fines de la actividad docente. Sólo profesoras de las titulaciones de Magisterio y

Pedagogía señalan en sus discursos una concepción sobre los contenidos de las asignaturas que consiste en incluir en el cuerpo de conocimientos a impartir los conocimientos que produce el alumnado a lo largo del curso. Desconocemos el grado de importancia que pueden tener, al no señalarse qué peso tienen en la evaluación para el conjunto del alumnado de esas asignaturas y no sólo para sus autoras. Lo llamativo es que son las únicas que hablan de ello, sin ser requeridas a hacerlo:

R: Y después otra cosa que también les ayuda mucho, es que tenemos un proyecto de innovación compartido con otra asignatura, con lo cual hacemos siempre tándem dos profesores, otra asignatura y yo, ee, que venimos haciéndolo desde hace tres años, desde que me hice cargo de la asignatura, y es que ellos deben hacer un estudio de un servicio por grupos y entonces es tan importante el estudio que hace el grupo, como la presentación que este grupo hace al resto de compañeras del grupo. Ellas no ven sólo el servicio que han estudiado, sino que ven pues ocho o diez a lo largo del curso. Claro, entonces, los supervisamos, los tutorizamos, les hacemos el seguimiento, les hacemos el contacto con, por ejemplo, para ponerse en contacto con, por ejemplo ahora teníamos un conflicto con dos grupos que querían hacer el estudio de la unidad de madres que hay dentro de la cárcel de Wad Ras, que hay un servicios para las madres que están internas y sus niños están allí dentro, porque hasta los tres años la madre tiene derecho a tenerlo, pues todo eso. Claro, para ellas es atractivo, porque es un recinto cerrado, tiene como un morbo de todo eso, no sé qué, claro, bueno, y es un ámbito muy vulnerable, claro y entonces ellas también quieren ver estas cosas que son tan diferentes de la escuela, el parvulario.

P: Claro.

R: Y eso les va muy bien, porque vemos ludotecas, vemos programas de acompañamiento.

P: [corta] Les abre un abanico muy grande.

R: Muy, muy, y eso es muy importante. Esta asignatura lo permite, ¿no?, poder hacer eso, ¿no?

(Reg. 5489-5493. Entrevista 4p: profesor de último curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

El conocimiento que ofrece la asignatura no sólo está formado por lo que suministra la profesora, sino que incorpora los resultados de los trabajos que hacen las alumnas a lo largo del curso y tutorizados por la profesora, cuyas presentaciones en aula, intuimos, completan el temario para el conjunto de las alumnas. El riesgo de esta forma de producir conocimiento con la colaboración del alumnado es que sea fruto del sentido común y ajeno al rigor del trabajo académico. De ahí, como señala la siguiente profesora, la importancia de evitar la opinión.

R: Aun así, la Facultad de Ciencias de la Educación es muy participativa, no?, pero, yo lo que trato de evitar es la participación para expresar permanentemente tu opinión, y no hacer nada más que permanentemente estar (-) uu yo por mí es que cada asignatura sea un proyecto sobre una idea

clave y que se entienda que vamos a aprender y que este aprendizaje se tiene que construir, o sea, no está todo el conocimiento definido, el el conocimiento lo construimos, y más en el ámbito de la educación artística infantil, donde hay muchas cosas hechas pero quedan muchas cosas (-) por hacer

(Reg. 3909. Entrevista 1p: profesora de primer curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

Se podría aducir que en realidad lo expresado simplemente forma parte de una retórica atenta y obediente al contexto en que se habla, una titulación que entre sus objetivos tiene prestar una atención preferente hacia los procesos de aprendizaje. Aún así, no deja de ser específico de las mujeres de esas titulaciones. En el resto de titulaciones ningún profesor expresa una concepción de este tipo. Si hay actividades formativas dirigidas fuera de aula, como trabajos, prácticas, presentaciones en público, eso no implica que vayan a formar parte de los contenidos de la asignatura que el alumnado en su conjunto deberá conocer, de ahí que no se trata de una cuestión estrictamente didáctica. Interpretamos este asunto que no es indiferente a la orientación de las actividades formativas hacia el cuidado o la provisión. Es decir, no sólo incorporan elementos de cuidado en sus contenidos asignaturas que toman al cuidado como objeto de estudio, sino también si quién produce ese conocimiento no sólo es el profesorado sino también el alumnado. Y eso porque para que el alumnado pueda producir conocimientos nuevos que formaran parte de la materia que todo el alumnado deberá aprender es necesario algún tipo de singularización. Serán unas alumnas y alumnos en concreto quienes producirán ese determinado conocimiento, de un modo particular, acorde a las oportunidades y preferencias que establezca el marco de la asignatura y a las necesidades formativas a satisfacer de las alumnas, y que para cada curso y grupo no será idéntico. Implica alejarse de la estandarización de la producción exclusiva o colegiada de los contenidos por parte del profesorado (desde las guías docentes hasta los manuales de apoyo) típica del resto de titulaciones.

En el caso del alumnado, los discursos sobre los contenidos de las asignaturas se revelan también conectados con los fines que deberían perseguir las asignaturas, pero sin el mismo grado de redundancia que se produce en los discursos del profesorado, introduciendo nuevos elementos. Para aproximarnos a este punto nos fijamos en lo que expresa el alumnado entrevistado sobre el

tipo de clases que prefieren recibir (atendiendo de forma especial a la relación entre los conocimientos y las habilidades que de ellas pueden adquirir). El Cuadro 13 resume las posiciones al respecto.

Independientemente del sexo, curso y titulación, todo el alumnado coincide en dar prioridad conjunta a los conocimientos y las habilidades. Con la excepción de un caso, las personas entrevistadas no expresan un interés exclusivo por las habilidades o por el conocimiento.

La diferencia radica en la importancia que el alumnado asigna a la relación entre conocimientos y habilidades. Cuando se considera que toda asignatura debería contemplar entre sus contenidos los conocimientos propios de la materia y el desarrollo de habilidades, un elemento de diferenciación es el peso relativo o importancia que debería ocupar el conocimiento, por un lado y las habilidades, por el otro. Las diferencias por sexo emergen cuando se privilegia un tipo de contenido por encima de otro. En términos generales, quien da mayor importancia a las habilidades respecto a los conocimientos, son mujeres, mientras que quien da mayor importancia a los conocimientos respecto a las habilidades, son hombres.

CUADRO 13: TIPOS DE CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS PREFERIDOS POR EL ALUMNADO SEGÚN SEXO Y TITULACIÓN

| Titulación | | Tipos de contenidos | | | | |
|------------|--------|---------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|--------------------|
| | | Sólo habilidades | Habilidades más que conocimientos | Habilidades y conocimientos por igual | Conocimientos más que habilidades | Sólo conocimientos |
| ↑ F | MEEI | No hay hombres | No hay hombres | No hay hombres | No hay hombres | No hay hombres |
| | Pdg. | No hay hombres | No hay hombres | No hay hombres | No hay hombres | No hay hombres |
| | RR.LL. | | | | | |
| | Dcho. | | | | | |
| ↓ M | ITIS | No hay mujeres | No hay mujeres | No hay mujeres | No hay mujeres | No hay mujeres |
| | II | No hay mujeres | No hay mujeres | No hay mujeres | No hay mujeres | No hay mujeres |

Mujeres
 Hombres
F Femenino M Masculino

La concepción dominante común a alumnas y alumnos es la de entender los conocimientos y las habilidades como *una cosa*, que hay que adquirir de algún

modo, que la profesora o el profesor es el encargado de suministrar. Los conocimientos son *lo que hay que tener* y la principal habilidad a adquirir es *saber aplicar ese conocimiento*, que para las personas entrevistadas significa sacarle partido en sus presentes o futuros empleos o actividades profesionales. Así, la concepción generalizada del alumnado sobre cuales deberían ser los contenidos de las asignaturas es *lo que hay que tener para desempeñar un empleo o profesión* (este aspecto se sumaría al encaje entre los fines de la formación académica expresados por la universidad, el profesorado y el alumnado, comentado en el apartado anterior). En este marco general sobre las habilidades y los conocimientos, la noción de persona tiene una presencia puntual pero que diferencia claramente alumnas de alumnos. Sólo las mujeres señalan habilidades que tienen que ver explícitamente con competencias interpersonales. Aunque eso no significa que no expresen habilidades vinculadas con el logro de los objetivos y un interés preferente por el conocimiento.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

El análisis de los discursos del profesorado y del alumnado sobre los componentes de cuidado y de provisión en la concepción de los fines y de los contenidos de las asignaturas nos permite señalar algunas características básicas de las interacciones entre docentes y estudiantes. En primer lugar, hay un denominador común entre profesorado, alumnado y la propia institución: el objetivo de suministrar una formación cuyos contenidos sean adecuados al mercado de trabajo. El profesorado se construye como principal proveedor de esos conocimientos orientados a la atención de las necesidades del mercado de trabajo y de las empresas. Sin embargo, como hemos visto, los puntos comunes se acaban aquí. De ese objetivo, el alumnado entrevistado de algún modo parece demandar una mayor eficacia en el logro de ese objetivo provisor, desatendiendo otras posibles finalidades que debiera cumplir la universidad. En este sentido su vínculo parece especialmente instrumental, hasta el punto de no percibir lo que es un efecto implícito que acompaña el objetivo que el profesorado se plantea cuando se propone formar de la mejor manera posible a

su alumnado: cuidarlo al fomentar su autonomía, aunque no se lo plantee, en la mayoría de los casos, como un objetivo explícito a lograr. Sin embargo, tampoco el profesorado, en términos generales expresa de forma clara la asociación entre la formación adecuada al mercado y sus efectos sobre apoyar el desarrollo de la autonomía del alumnado. Es más, la concepción de los fines es, en este punto, ciega a toda reflexividad. De algún modo se toma como algo que es evidente por sí mismo. Quizás, habría que reflexionar individual o colectivamente más sobre los objetivos de las asignaturas y de las titulaciones en general, teniendo en cuenta de forma explícita donde quedan las necesidades del alumnado y como éstos pueden tomar conciencia de ellas. Quizás una forma de apoyar el desarrollo de la autonomía del alumnado puede empezar por estimular la reflexividad sobre sus propias necesidades y poderlas expresar, y no tomarlas exclusivamente como un objeto que viene definido y delimitado por el profesorado. La escasa referencia a elementos que conecten con el cuidado por parte del alumnado en cuanto a fines y contenidos de las asignaturas, independientemente del sexo, la titulación y el curso, nos avisa de una escaso reconocimiento de la propia fragilidad y de la fragilidad ajena, de la dependencia y del reconocimiento de las propias necesidades y de su satisfacción. Que una persona espere de la universidad, de sus estudios, de las asignaturas mejorar su conjunto de oportunidades en el mercado de trabajo es un objetivo razonable. Sin embargo, que sea el único objetivo académico preferente, es indicador de que no se busca el desarrollo o autonomía de la propia persona, y si esto se alcanza lo es en cuanto efecto colateral de lograr adecuar las personas al mercado de trabajo. Esta concepción compartida entre profesorado y alumnado, independientemente del sexo y de la titulación, pone el acento en la provisión. En este sentido, el marco general y compartido de la universidad, según como interpretamos los discursos de las personas entrevistadas, presiona hacia una dirección, cegando la importancia de incorporar en los fines y contenidos de las asignaturas la dimensión del cuidado. En el caso de los contenidos, el elemento más evidente de esta ausencia es que no forma parte de los contenidos de las asignaturas tener en cuenta en el desarrollo de las profesiones el impacto que tiene su actividad sobre las personas. No hemos detectado en los discursos de ningún entrevistado una orientación de este tipo. Más bien todo lo contrario.

Desde el punto de vista de las diferencias en el discurso del profesorado según sexo y titulación, hemos podido mostrar que el efecto de ambas variables no es simétrico. Señalamos que las profesoras, en términos generales, son más sensibles al contexto de las titulaciones, incluso para dejar de plantear objetivos vinculados al cuidado para pasar a la provisión, confirmando, paradójicamente, la disposición al otro de las mujeres. Mientras, los profesores expresan objetivos vinculados con la provisión en todas las titulaciones. Es decir, las profesoras de las titulaciones más próximas a lo femenino cumplen con la expectativa de género asignado socialmente a su sexo, al prestar atención especialmente a las personas. Pero no ocurre lo mismo con las profesoras de las titulaciones más próximas a lo masculino las cuales rompen con la expectativa de género asignado a su sexo al adoptar como finalidad objetivos centrados en las cosas, es decir en priorizar el aprendizaje de los contenidos. Esto parecería señalar que el género de las titulaciones incidiría más que el sexo sobre el profesorado. Parecería que las titulaciones femeninas no tienen el mismo impacto en los hombres que las titulaciones masculinas en las mujeres. En el caso de las profesoras parece que obedezcan básicamente al género de las titulaciones en cuanto a fines formativos, sin apenas diferencias si se trata de diplomaturas o de licenciaturas, y en el caso de los profesores a los imperativos de su sexo.

Recomendaciones

Del análisis presentado, derivamos las siguientes recomendaciones que buscan incidir en mejorar la función del profesorado en su actividad docente:

- La universidad debería estimular la reflexividad, en primer lugar, del profesorado, sobre la conveniencia y el peso asignado a los fines que actualmente se persiguen en las asignaturas y expresados en sus contenidos. Esa reflexividad debería permitir someter a crítica el excesivo peso asignado a la formación atenta a las necesidades del mercado y explicitar como contribuye a lograr un fin que debería ocupar una mayor centralidad en la actividad formativa universitaria: ayudar al desarrollo de la autonomía personal.
- Incorporar en los contenidos de las asignaturas el impacto que tiene el desarrollo de la actividad profesional sobre las personas. Es decir,

vincular los conocimientos y su vertiente instrumental con los efectos que estos tienen sobre las personas que son objeto de la aplicación de esos conocimientos, y no sólo de su validez o no para lo que demandan las empresas.

- Determinar los contenidos profesionales no sólo por criterios corporativos o de mercado sino también por su impacto en el entorno social, estimulando en el alumnado un conocimiento amplio del entorno social en el cual actuaran como futuros profesionales.
- Visibilizar esa pluralidad de fines que persigue la formación universitaria entre el alumnado, para equilibrar la preeminente visión instrumental que guía su actividad estudiantil, hasta el punto de desconsiderar todo conocimiento que no se traduzca en una aplicación profesional y que facilite lograr un empleo.
- Fomentar en el alumnado una visión crítica del mundo que les rodea.
- Estimular la reflexividad del alumnado sobre las consecuencias que tiene sobre las personas el desarrollo de la actividad profesional en la que se están formando.

LAS RELACIONES DE CUIDADO Y PROVISIÓN EN LAS DIDÁCTICAS DE LAS ASIGNATURAS

El objetivo de este capítulo es ahondar en el análisis de las relaciones de cuidado y provisión entre el profesorado y el alumnado en el contexto de las asignaturas, iniciado en el capítulo anterior. En concreto aquí nos fijamos en los discursos del profesorado y del alumnado entrevistado referidos a la didáctica. 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, Hudson, 2003; Vásquez-Levy, 2002; Mallart, 2000; García Carrasco y García del Dujo, 1996; Estebarez 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, etc. (Bagilhole Y Goode, 2006).

En este capítulo no vamos a insistir en ello. 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 cuales a la provisión en las interacciones entre docentes y estudiantes. En este sentido, la didáctica no constituye el fin de nuestro análisis sino una dimensión que nos permite captar, en la concreción, hasta que punto la función socializadora de la universidad y su sesgo de género está contribuyendo al desarrollo de la autonomía personal y del principio de realidad del alumnado, así como lograr los objetivos que uno se propone teniendo en cuenta el impacto que estos tienen sobre las personas. Recordamos que las nociones de cuidado y provisión que manejamos se apoyan en el modelo de *regímenes de*

relación de Boltanski (2000) y la adaptación que de él hace Izquierdo (2007; 2004; 2003). Hablamos de cuidado cuando la acción está orientada a las necesidades de las personas siendo su objetivo o bien el logro del objetivo de la acción está condicionado por su impacto en las personas. Hablamos de provisión, cuando la acción está orientada al logro de un objetivo ciego a las necesidades de las personas o bien el objetivo y su logro están condicionados por principios universales.

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. Como vamos a ver a continuación, los discursos sobre las didácticas no se pueden analizar en términos de ausencia (salvo dos excepciones) o presencia de componentes de cuidado y de provisión, como pudimos identificar con mayor o menor intensidad en el capítulo anterior. Las diferencias 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.

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 la topografía de las relaciones de cuidado y provisión que construyen en sus discursos sobre la didáctica. El profesorado, como señalamos en el Cuadro 14, 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. En este nivel general, no hemos detectado en los discursos del profesorado grandes diferencias según la titulación o el sexo, salvo dos excepciones. La primera tiene que ver con la ausencia en RR.LL. de referencias a una concepción didáctica centrada en la atención particularizada. Eso no significa necesariamente que no se realiza una didáctica centrada en las personas, pero sí que no forma parte del repertorio discursivo principal sobre la didáctica. La segunda excepción tiene que ver con otra ausencia de referencias, pero esta vez en los discursos de las profesoras de las titulaciones de Derecho e Ingeniería Técnica de Informática de Sistemas, a una concepción de la didáctica como provisorora de conocimientos estructurados en aula.

A partir de lo que expresa el alumnado sobre la dinámica de las asignaturas, de las clases y las tutorías, hemos elaborado la topografía de las relaciones de cuidado y provisión que construyen en sus discursos sobre la didáctica y que resumimos en el siguiente cuadro. 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. Apenas hay diferencias entre alumnas y alumnos, por curso y por titulación (recordamos que las consideraciones sobre las titulaciones son limitadas, porque para las titulaciones masculinas no disponemos de entrevistas a alumnas y para las femeninas a alumnos, por las razones ya apuntadas en el capítulo anterior). Sin embargo, podemos señalar una excepción. Entre las preferencias de las alumnas de las titulaciones femeninas no se mencionan didácticas centradas en la explicación estructurada de conocimientos en aula. Esto parece obedecer más al tipo de titulación que al sexo del alumnado, si tenemos en cuenta que el resto de alumnas (titulaciones intermedias) y el conjunto de alumnos (titulaciones intermedias y masculinas), sí señalan entre sus preferencias ese tipo de didáctica. Esta excepción es especialmente reseñable también por encajar con las preferencias expresadas por las alumnas de esas titulaciones sobre los componentes principales de los contenidos de las asignaturas. Decíamos, en el capítulo anterior, que las alumnas de las titulaciones femeninas consideran que tanto los conocimientos como las habilidades son componentes fundamentales de cualquier materia, pero eran las únicas, junto con las de Relaciones Laborales, que consideran que los conocimientos no son ni lo más importante, ni el único contenido de una asignatura.

Cuadro 14: Posición de las principales didácticas de las asignaturas expresadas por el profesorado en el eje cuidado-provisión según sexo y titulación

| Titulación | | Tipos de didáctica | | | |
|------------|--|--|--|--|--|
| | | Cuidado ← | | → Provisión | |
| | | Didáctica centrada en las personas | Didáctica centrada en las cosas en función de las personas | Didáctica centrada en la equivalencia entre personas y cosas | Didáctica centrada en las cosas |
| Femeninas | MEEI | Conocer a cada estudiante. | Dinámicas informales que estimulan preguntas, respuestas, comentarios de los estudiantes en aula | Actividades prácticas organizadas para todo el alumnado | Explicación estructurada de los contenidos en aula |
| | | Ayudar cada estudiante en su aprendizaje. Resolver sus dudas. | Explicaciones de estudiantes | Explicación según resolución de problemas | Explicación estructurada de los contenidos en aula. |
| | Pdg. | Conocer a cada estudiante. Saber de sus progresos fuera de aula | Dinámicas informales que estimulan ejemplos, comentarios de los estudiantes en aula | Actividades organizadas de debate para todo el alumnado | Explicación estructurada de los contenidos en aula |
| | | Conversar con estudiantes en tutorías | | Actividades de aplicación de los contenidos para todo el alumnado en aula | Explicación distendida y estructurada de los contenidos en aula. |
| | RR.LL. | | Dinámicas informales que estimulan preguntas y respuestas de los estudiantes en aula | Actividades prácticas organizadas para todo el alumnado | Explicación estructurada de los contenidos en aula |
| | | | Actividades informales que estimulan preguntas y respuestas de los estudiantes en aula | Actividades prácticas organizadas para todo el alumnado | Explicación estructurada de los contenidos en aula. |
| Dcho. | Resolver dudas profesio-nales y académicas del estudiante fuera del aula en el presente y futuro. Saber de sus progresos | Dinámicas informales que estimulan preguntas y respuestas de los estudiantes en aula | | | |
| | Resolver dudas profesionales del estudiante fuera de aula | | | Explicación estructurada de los contenidos en aula. | |
| Masculinas | ITIS | Ayudar a cada estudiante en su aprendizaje. Resolver sus dudas | | | |
| | | Explicaciones ajustadas a cada estudiante Resolver sus dudas | Ajustar los límites universa-les a situaciones particula-res en aula | Establecimiento de límites sometidos a principios universales para garantizar la didáctica en aula | Explicación estructurada de los contenidos en aula |
| II | II | Ayudar a cada estudiante en su aprendizaje. Resolver sus dudas | Dinámicas informales que estimulan preguntas y res-puestas de los estudiantes en aula | Actividades de aplicación de los contenidos para to-do el alumnado en aula | Explicación estructurada de los contenidos en aula |
| | | Ayudar cada estudiante en su aprendizaje. Resolver sus dudas | | Actividades de aplicación de los contenidos para todo el alumnado en aula | Explicación estructurada de los contenidos en aula |

Mujeres

Hombres

CUADRO 15: POSICIÓN DE LA DIDÁCTICAS DE LAS ASIGNATURAS PREFERIDAS POR EL ALUMNADO EN EL EJE CUIDADO-PROVISIÓN SEGÚN SEXO Y TITULACIÓN

| Titulación | | Tipos de didáctica | | | |
|------------|--------|--|---|--|--|
| | | Cuidado | | | Provisión |
| | | Didáctica centrada en las personas | Didáctica centrada en las cosas en función de las personas | Didáctica centrada en la equivalencia entre personas y cosas | Didáctica centrada en las cosas |
| Femeninas | MEEI | Resolver dudas materia. Consultar dudas persona-les. Revisar notas | Dinámicas informales que estimulan preguntas de los estudiantes en aula | Actividades de aplicación de los contenidos | |
| | | No hay hombres entrevistados | No hay hombres entrevistados | No hay hombres entrevistados | No hay hombres entrevistados |
| | Pdg. | Resolver dudas sobre la materia | Dinámicas informales que estimulan preguntas de los estudiantes en aula | Actividades de aplicación de los contenidos | |
| | | No hay hombres entrevistados | No hay hombres entrevistados | No hay hombres entrevistados | No hay hombres entrevistados |
| | RR.LL. | Resolver dudas sobre la materia. Revisar exámenes | Dinámicas informales que estimulan preguntas de los estudiantes en aula | Actividades de aplicación de los contenidos | Explicación estructurada de los contenidos en aula |
| | | Resolver dudas sobre la materia. Revisar exámenes | Dinámicas informales que estimulan preguntas de los estudiantes en aula | Actividades de aplicación de los contenidos | |
| | Dcho. | Resolver dudas sobre la materia | Dinámicas informales que estimulan preguntas de los estudiantes en aula | Actividades de aplicación de los contenidos | Explicación estructurada de los contenidos en aula |
| | | Conocer a cada estudiante para adecuar su participación en aula. Resolver dudas materia. Comentar contenidos | Dinámicas informales que estimulan preguntas de los estudiantes en aula | Actividades de aplicación de los contenidos | Explicación estructurada de los contenidos en aula |
| | ITIS | No hay mujeres entrevistadas | No hay mujeres entrevistadas | No hay mujeres entrevistadas | No hay mujeres entrevistadas |
| | | Resolver dudas sobre la materia. Revisar exámenes | Dinámicas informales que estimulan preguntas de los estudiantes en aula | Actividades de aplicación de los contenidos | Explicación estructurada de los contenidos en aula |
| Masculinas | II | No hay mujeres entrevistadas | No hay mujeres entrevistadas | No hay mujeres entrevistadas | No hay mujeres entrevistadas |
| | | Resolver dudas sobre la materia. Revisar exámenes | Dinámicas informales que estimulan preguntas de los estudiantes en aula | Actividades de aplicación de los contenidos | Explicación estructurada de los contenidos en aula |

■ Mujeres

■ Hombres

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: a) 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 (comentado en el capítulo anterior); b) las didácticas de provisión que desea el alumnado; c) las didácticas de provisión que el profesorado considera fundamentales para una buena praxis docente. Quizás, esta sería una característica central de las relaciones entre profesorado y alumnado en el contexto de las asignaturas: la provisión, entorno a cuyo eje se organiza el resto de actividades y relaciones. Como veremos, 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, que 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, señalando las tensiones y paradojas que conllevan, luego en las didácticas centradas en la provisión de conocimientos estructurados, para terminar con las didácticas que se apoyan en dinámicas informales que regulan la relaciones singulares entre profesorado y alumnado, y las que se apoyan en sistemas que establecen principios comunes e iguales para todo el alumnado.

La didáctica centrada en las personas

Como hemos dicho, 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 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 las alumnas y los alumnos 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 (ver cuadro).

CUADRO 16: ALCANCE DE LA ATENCIÓN PARTICULAR AL ALUMNADO EXPRESADO POR EL PROFESORADO SEGÚN SEXO Y TITULACIÓN

| Titulación | | Alcance de la atención particular al alumnado | | |
|-------------|--------|---|-------------|---------------------|
| | | Personal | Profesional | Académico-formativo |
| ↑ ↓ ≅ | MEEI | ■ | ■ | ■ |
| | Pdg. | ■ | ■ | ■ |
| | RR.LL. | | ■ | ■ |
| | Dcho. | | ■ | ■ |
| | ITIS | | | ■ |
| | II | | | ■ |

| | |
|--------------|---------------|
| ■ Mujeres | ■ Hombres |
| ■ F Femenino | ■ M Masculino |

En las titulaciones femeninas, Magisterio y Pedagogía, esa atención individualizada puede versar, según lo que expresa el profesorado, sobre todo aquello que cada 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, organizar salidas conjuntas para visitar exposiciones es usado como una estrategia didáctica de singularización que permite conocer las circunstancias personales y laborales de cada estudiante en un entorno menos formal y distante, a parte 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 y alumno, es otro ejemplo de estrategia didáctica centrada en la singularización.

En el caso de las titulaciones de Derecho y RR.LL. esta disposición queda delimitada al ámbito académico-formativo y profesional. 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 de las personas entrevistadas atender las situaciones personales de una o un estudiante no aparece en la concepción expresada sobre la didáctica centrada en el cuidado, como ejemplifica la siguiente cita:

P: ¿Qué valoración te gustaría que hiciesen de tu actuación?

R: (-) Hombre, me gustaría que hiciesen una valoración positiva. Y no positiva ahora, en este momento, porque entiendo que cuando están en el último semestre de cuarto están atosigados, lo que quieres es que se acabe el curso, quieren lo imposible, que se acabe el curso, que todo sea fácil, y que ya estemos en el mes de julio, eh.

P: Y que ya tengan trabajo (ya)

R: Y que ya tengan trabajo. Sino que les quedase aquel regusto agradable, que supieran pues que pueden volver siempre, que pueden venir a consultarme cualquier cosa, aunque ya la asignatura se haya acabado. Y de hecho, hay, hay alumnos que lo hacen, que vuelven y me dicen 'mira pues estoy colocada, estoy preparando oposiciones, ya he acabado'.

P: Y por lo tanto, ¿diríamos que la valoración sería que eres una persona disponible?

R: Sí, sí (ya).

P: ¿Algo más?

R: Sí, sí, una persona disponible y que no sé, yo cuando veo los estudiantes, depende el día eh, porque hay días buenos y días no tanto buenos, siempre les digo 'bueno, vosotros ahora estáis aquí y sois estudiantes pero un día vosotros seréis operadores jurídicos, un día seréis secretarios judiciales, abogados, notarios, y por lo tanto, actúo con el mayor de los respetos' o sea, no pienso que yo tenga que explicar y que ellos tengan que apuntar de esta manera tan desesperada. Sino que habría de haber más, una sinergia, ¿no? Si tengo 50 personas, con cabezas frescas y brillantes, y tendrían que, yo pienso que tendrían que enfrentar más estas interacciones. Pero cuesta mucho, no sé porqué.

(Reg. 907-914. Entrevista 15p: profesora de último curso de Derecho).

La entrevistada expresa su disponibilidad a las alumnas y alumnos de forma muy amplia pero a diferencia de los casos de las titulaciones femeninas, introduce un límite implícito. La disponibilidad tiene que ver con lo académico formativo, en el presente, y en lo profesional, en el futuro. Y usa esa disponibilidad futura como indicador de la calidad de lo que deberían valorar el alumnado de su actuación docente: su permanente atención individualizada. En este sentido, su actuación docente no acabaría en la asignatura sino que va más allá, hay un plus inconmensurable, atributo típico de una disposición al

cuidado prototípica. Sin embargo, esa disponibilidad tiene un límite: en calidad de qué es atendida la persona. La posición de la persona, como estudiante o como profesional del derecho, delimita el alcance de la relación de cuidado. Es más, ese límite señala los criterios de respetabilidad. Sennet (2003) plantea que la noción de respeto tiene que ver con tomarse las necesidades de los demás seriamente, incluso en situaciones de desigualdad social, y a través de ello se les concede reconocimiento. En este caso la profesora delimita claramente ambos aspectos, hasta el punto que a la alumna o alumno no se le tiene respeto como persona en cuanto tal sino a la función que desempeñará o ya desempeña en el ámbito del derecho. Es decir, la o el estudiante es objeto de respeto por lo que será el día de mañana. Quien tiene delante no es una persona, sino una o un futuro profesional del derecho. Y quizás en este punto nos pone sobre la pista para comprender el malestar que parte del alumnado expresa en sus relaciones con el profesorado y que podríamos interpretar como una demanda de reconocimiento (sobre este punto volveremos en el apartado “Las dinámicas informales en las didácticas” del presente capítulo). Esta concepción no nos debería hacer perder de vista que la importancia asignada a una didáctica que incluye elementos de cuidado personalizados como los señalados, no quita que al mismo tiempo se dé importancia a una didáctica provisorio de conocimientos. No son planteamientos excluyentes. Como señala el siguiente profesor:

P: ¿Qué valoración te gustaría que hicieran los alumnos de tu actuación?

R: Sí, los alumnos, la que hacen. El tema de la sencillez y esfuerzo en que sea inteligible la asignatura. Luego, la cercanía con el contacto y demás. Esto es lo más, lo que más me interesa a mí. El contacto con ellos, en fin, poder, acaban todos preguntándome el pleito que tiene su primo o el vecino.

P: (jaja)

R: Eso es lo más importante.

P: Claridad y cercanía.

R: Sí, sí.

(Reg. 4192-4197. Entrevista 16p: profesor de último curso de Derecho).

En la cita podemos identificar dos tipos de orientaciones didácticas simultáneas: una hacia la provisión, al señalar la importancia de suministrar unos conocimientos claros y otra, hacia el cuidado, en este caso, atendiendo las dudas de tipo profesional, actuando casi como un consultor.

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 las dudas académico-formativas, quedando excluidos por omisión lo personal y lo profesional,

R: Necesitan más soporte, tal. Y tienes que tener mucha paciencia, porque a veces te preguntan cosas que dices 'pero si te lo acabo de explicar, de mil maneras y ¡aún noo!' Sobre todo mucha paciencia, paciencia, intentarlos entender, y bueno, eso (-) básicamente, eso. Y bueno, también ofrecerles conocimientos de alguna manera, de, ofrecerles seguridad, de decir 'te puedo ayudar, sea lo que sea que te pase, yo te puedo ayudar, yo estoy allí, y si yo no lo sé, ya me espabilaré para echarte una mano en lo que necesitas o la ayuda que necesites'.

(Reg. 518. Entrevista 19p: profesora de último curso de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

La entrevistada sitúa el cuidado en la didáctica, que significa, entre otras cosas, atender a la persona, implica paciencia, repetir la explicación, intentar entender el alumno, ofrecer seguridad, ofrecer a la alumna o al alumno la ayuda que necesite. Pero una necesidad referida al ámbito académico-formativo. Y eso porque, en el contexto de la cita, la profesora se muestra totalmente disponible a ayudar pero, y ahí está el matiz importante, en aquello que sabe y en lo que no sabe en relación con la materia de la asignatura (por lo que buscará la información necesaria). Por lo tanto, no se presenta con una disposición abierta a lo profesional y mucho menos a lo personal. Un aspecto particularmente destacable en las titulaciones masculinas y que en el resto aparece de un modo velado es que la atención particularizada se hace suponiendo que quien demanda es una alumna o alumno en dificultades. Parece que el uso de didácticas orientadas al cuidado estaría especialmente destinado a resolver dificultades sin ser propiamente parte de una estrategia didáctica que integre el cuidado como una forma normalizada de relación entre profesorado y alumnado.

Este acento en recurrir al cuidado para resolver problemas remite a la relación de dependencia que por definición caracteriza la relación entre profesorado y alumnado. Pero lo hace de modo parcial, al reducir las necesidades que se desprenden de esa relación de dependencia a aquellas que se expresan en situaciones problemáticas y por ello sometidas a la urgencia de resolverlas y no a una evaluación reflexiva de las mismas. Parecería que la utilidad de las didácticas orientadas al cuidado está en que dota al profesorado de un tipo de

herramienta eficaz para enfrentarse a los problemas que surgen en la interacción con el alumnado, al ser el mejor mecanismo para pasar de una situación real o potencial de disputa a una de paz.

Podríamos estar hablando, a riesgo de sobre interpretar, de un uso provisor del cuidado: el cuidado es un medio, no un fin, para lograr un objetivo como sea: resolver un problema surgido entre docente y estudiante. En este sentido, las didácticas orientadas hacia el cuidado estarían en una relación de apoyo y refuerzo de las didácticas centradas en la provisión de conocimientos estructurados. Esta disposición a una didáctica centrada en el cuidado entendido como una forma de enfrentar los problemas particulares no es un aspecto que interese exclusivamente el profesorado. Según el propio profesorado también el alumnado parece esperarlo. Pero se trata de una expectativa sexualizada que contribuiría a reforzar el estereotipo de asociar cuidado a mujeres,

P: Mj ¿Qué elementos o características diferenciales les aporta el hecho de que esta asignatura la des tú?

R: Pues ahora no te sabría decir... Tal vez el hecho de que sea una chica la que dé la clase, como, como cosa personal. Porque el resto de profesores de las asignaturas son hombres y no sé, la docencia que yo les pueda dar (-) no sé como explicártelo, tampoco no es nada especial pero al ser una chica es diferente a como lo da un chico la clase, el trato próximo que pueden tener o no contigo. La confianza que te pueden llegar a tener o no. No lo sé...

P: El hecho de ser mujer ¿en qué cambiaría?

R: No me lo he planteado nunca pero... (-) no sé, yo supongo que con un chico, por ejemplo, a la hora de explicar "que no pueden venir a clase" porque tienen un problema o cualquier cosa no se lo explican, a mí por ejemplo me lo explican "es que me ha pasado eso, es que a mí no me sale eso porque tengo un mal día, porque tengo la madre en el hospital". Y eso a un chico normalmente no se lo explican. Hay un trato más próximo. Tienen también mayor respeto, eso también.[...]

R: Es una mezcla muy buena. Yo no me he encontrado nunca nadie que me haya faltado el respeto y ni nadie que se haya distanciado muchísimo. Quiero decir que es algo que se lleva mucho, mucho en conjunto, no sé.

(Reg. 2626-2633. Entrevista 17p: profesora de primer curso de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

En la cita, la profesora expresa como elementos positivos en la valoración de su actividad docente la proximidad, la confianza, la atención particular. En su discurso manifiesta una concepción según la cual las alumnas y alumnos ante un problema actúan de modo distinto según quien va a atenderles. Parecería que expresar dificultades personales que justifican no lograr un determinado objetivo, como entregar una práctica a tiempo o realizar correctamente un ejercicio, tendrían más eco en una *chica* que en un *chico*. En el discurso de la

entrevistada, ella no se ve a sí misma ni como profesora ni como alguien que ocupa una posición distinta a la de las y los alumnos, lo que puede provocar dificultades en la gestión de la autoridad y del conocimiento que se le atribuye. Indicador de ello es la expresión *nunca me han faltado al respeto*, señalando, quizás, que los demás, el alumnado, identifica sus carencias como propias. Al fin y al cabo, hablar de chicos y chicas es, a menudo, sinónimo de alumnas y alumnos, por lo que presentarse a sí misma como una chica es una forma de identificarse con el grupo al que enseña. Sin embargo, es una identificación ficticia, en cuanto su poder no es el mismo que el del alumnado. Si la posición de profesora está desdibujada, la de sexo, no. Y eso porqué apunta claramente que unas y otros responderían distinto ante las dificultades expresadas por el alumnado. En este sentido, podemos interpretar de su discurso que el alumnado da por sentado que una mujer, aunque sea una *chica*, no puede evitar ser sensible a las necesidades particulares de los otros. Si esto es así, que una alumna o alumno explique por qué un ejercicio no ha salido bien apelando a una situación personal, entonces no significa necesariamente entrar en un terreno sólo de justificaciones, sino que puede estar expresando una demanda, la de ser singularizado, y así poder resolver sus dificultades de forma particular. Puede haber un elemento intencional y estratégico, pero no sólo. O en todo caso es el sexismo bajo la forma de la acción estratégica a través de la demanda de cuidado dirigida a las profesoras por parte del alumnado.

De lo señalado hasta el momento, podemos deducir que los aspectos específicos de lo que significa atender a la particularidad de cada estudiante parecerían depender especialmente del género de las titulaciones, mientras que la diferencia entre profesoras y profesores en cada titulación sería más bien escasa en este punto.

Hemos señalado que esta disposición hacia el cuidado también es una de las didácticas preferidas por parte del alumnado. Sin embargo, el alcance que dan 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. Sólo una alumna de Magisterio le confiere un alcance más amplio, consultar cuestiones personales.

R: Si lo necesito sí. Si puedo hacer la consulta en clase la hago, y el profesor es el que dice "no, no, eso venís a consultarlo en la hora [de tutoría] que tenga", entonces sí voy, pero, si no tengo ninguna duda o ninguna consulta por hacer, no.

P: Y ¿consultas a qué te refieres?

R: De trabajo, dudas de trabajo, dudas propias personales más que pueda tener sobre por ejemplo eso, que no sé como continuar.

(Reg. 12798-12800. Entrevista 4a: alumna de último curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

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.

R: No de momento no, de momento no he tenido ninguna complicación. Pero también porque venía del otro, y mucho trabajo que ya tendía hecho, y bueno, yo creo que es algo que hay que motivar más.

P: Mj.

R: Porque también veo que los alumnos no tienen costumbre nunca de ir a una consulta, tienen más costumbre de ir cuando acaba la clase o justo cuando acaba de comenzar. Creo que es algo que es bueno y que no está demasiado motivado.

P: Y ¿la harás?

R: Estoy seguro de que en ciertas asignaturas que no estoy apenas acostumbrado a hacer, de programación. Tengo una pregunta que me imagino que se debe hacer ya.

P: Una ¿qué?

R: Una pregunta de la práctica de programación aquella, que me imagino que iré a su despacho y le preguntaré.

(Reg. 13189-13195. Entrevista 22a: alumno de primer curso de Ingeniería Informática).

Las técnicas más habituales para la atención individualizada son consultar a la profesora o al profesor en aula justo antes o cuando ha terminado la exposición, o bien en tutoría. A pesar de demandar mayor singularización en las didácticas, paradójicamente la mayoría del alumnado señala que va poco a las tutorías, contexto por excelencia de la particularización, o en todo caso en momentos especiales (como por ejemplo, el período 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 se explica, en un primer nivel por cuestiones vinculadas con la incompatibilidad horaria, con la economía del tiempo, y con el narcisismo. Habitualmente los horarios de tutorías se sobreponen 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 el 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 la profesora o profesor, segundo que retrasa el inicio de la clase, y por tanto subordinando el tiempo de los demás compañeras y compañeros 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 incomoda al alumnado. Quizás se apunta hacia un problema de fijación de límites y la dificultad de aceptarlos.

Dejando de lado estas consideraciones, la reticencia a ir a las tutorías 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 o el alumno percibe que queda sobreexpuesto. Un primer indicador, como muestra la siguiente cita, es querer mantener ciertas distancias en la relación con el profesorado y el lugar donde esas distancias se pueden ver más comprometidas es precisamente en las tutorías.

P: Mm ¿Para qué sirven las tutorías?

R: Pues para las dudas que puedas tener, eso, pero de momento no, no tengo. A veces, también entre compañeros tienes algún problema que no lo podemos solucionar entre nosotros. No he sido nunca tampoco de ir mucho de cara al profesorado. Siempre dejo las distancias, no sé, manías.

(Reg. 16697-16698. Entrevista 6a: alumna de primer curso de Pedagogía).

Pero, 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. Una pista adicional nos la da el siguiente entrevistado, una relación particularizada no siempre es sinónimo de una atención con cuidado,

P: ¿Tú vas a las tutorías? ¿Haces consultas, revisiones?

R: Mmm, iba a la de técnica con algunos profesores, cuando eran de este estilo que te intentaban enseñar. Los que no, pues no hace falta ir.

P: Algunas dudas, ¿qué quieres decir?

R: Si, cosas... a ver, tampoco he sido... que si alguna cosa no la he entendido, ¿saber?, intento entenderlo yo por mi cuenta, y si por algo no lo he podido, pues he pasado a otro tema porque... tampoco, o sea, no voy a sacar 10, 10 en todo. O sea, entonces...lo que sí que las tutorías los profesores se las toman más como, las tengo que hacer obligado y ya está, ¿sabes?, y como que si vas te la explican de mala manera y...

P: ¿No las has usado mucho, entonces?

R: No, y a demás pienso que mucha gente se aprovecha de ello, porque hay gente estudiantes, o sea es como el trabajo, estudiantes que se hacen mucho amiguetes del profesor, están ahí todo el rollo, y a lo mejor a ellos les pone la matrícula, o a ellos les ponen el excelente. Los amiguitos, ¿no? pero bueno, por eso tampoco soy muy partidario

(Reg. 14007-14012. Entrevista 23a: alumno de último curso de Ingeniería Informática).

El entrevistado señala varios motivos para no usar demasiado las tutorías, como intentar resolver las cosas por sí mismo y si no lo logra dejarlas sin solución (expresando cierta tendencia en no pedir ayuda y con ello omnipotencia), por ser una práctica que fomenta la injusticia en las evaluaciones, y por el riesgo de ser atendido sin cuidado. En este punto señala la posibilidad de que las didácticas que se apoyan en la particularización pueden ser vividas por el profesorado como una actividad que no les es propia. 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 cómo la singularización, siendo una condición necesaria para el cuidado no es suficiente: es necesaria también la atención a las necesidades particulares que una o uno no puede satisfacer por sí mismo, como por ejemplo no lograr entender un determinado concepto, no saber resolver un problema, etc. 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 es la de la sospecha. Sospecha por ser quizás mal atendido por la profesora o profesor, o la sospecha de recibir tratos de favor, o la sospecha de ser penalizado por expresar dudas y confusiones que el profesorado considera inadmisibles. Quizás, manifestar la debilidad te somete al poder o es un reconocimiento del

poder del otro. 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, también expresa las dificultades del alumnado por asumir los propios límites. Sin entrar a discutir que efectivamente hayan 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 algo desagradable es. Nos sitúa ante la propia falta y que la misma sea reconocida por otras y otros. Pero si estamos en un contexto formativo donde el alumnado tiene serias dificultades en gestionar su ignorancia, esto puede ser indicador que no estamos fomentando las mejores condiciones para el reconocimiento de los propios límites del alumnado y a partir de ahí ensancharlos.

Así pues, el discurso sobre las tutorías expresado por parte del alumnado, abre la puerta a una cuestión de fondo que también expresa parte del profesorado, y es el de los límites del cuidado. En el siguiente apartado señalamos algunas de las principales tensiones entorno a este asunto, donde la variable sexo toma protagonismo.

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

Entre el profesorado, 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, como señala la siguiente entrevistada:

P: Y ¿qué valoración te gustaría que hiciesen [los alumnos] de tu actuación?

R: (--) No sé, no me lo he planteado. No sabría que responderte. Yo me siento valorada, cuando por ejemplo este año, tengo un chico en el prácticum que no me tocaba, y lo tuve el año pasado en una asignatura. Y le explicé a su profesor de prácticum de este año porque quería hacer el prácticum conmigo, fue a coordinación, habló conmigo, y me escogió como profesora porque piensa que tú le puedes dirigir mejor el prácticum. En el prácticum de cuarto hay una intervención educativa, por tanto es un tema muy concreto que este chico quiere implementar, y te escojo a ti. Cuando te encuentras en la calle y

te dicen "¿te acuerdas qué?". Este año me ha pasado por ejemplo con una chica de hace dos años, y me dijo 'he comenzado a trabajar en una guardería, y estamos comenzando a hacer (?), porque es que los niños hacían fichas con dos años'. Y este año me la vuelvo a encontrar y 'fantástico, en la segunda guardería municipal que han abierto en la ciudad ya funciona el (?)'. Pues, ha sido esta chica la que ha estado, mm, bueno, moviéndose y buscando información. O pidiendo información para lo que quieren hacer después. De alguna manera, eso es lo que más me satisface, no. No lo sé, las evaluaciones éstas que se hacen desde el rectorado o no sé de donde vienen, no me las creo yo. Yo pienso que te sientes satisfecha cuando te pasa eso, cuando, cuando la gente, y cuando tú les preguntas también. Yo pienso que hay una cosa muy importante aquí dentro, yo intento hacerlo siempre, es aprenderme los nombres del alumnado, acordarme, tienes que tomar apuntes el primer día, claro, yo he llegado a tener 110 en esta asignatura en el primero o el segundo año y fue terrible, pero intentaba aprenderme los nombres, entonces intento aprenderme los nombres, intento saber de donde vienen. Ahora mismo de los que hay te podría decir que hay dos muchachas de Rumania, que se van el 19 de mayo que es viernes, hay unas tres personas que están en una guardería, hay tres especializados en educación física, ¿por qué? Porque es importantísimo saber qué grupo tengo, por lo tanto, sin olvidar nunca el contenido que tú tienes que trabajar, ee, poder dar siempre la versión del contenido con ejemplos o con sugerencias o con reflexiones que tienen que hacer ellos y ellas a partir de su propia práctica. Entonces, pienso que eso es importante, y se agradece. Y que yo al cabo de tres años cuando recuerde que el Sergi era profe de educación física en no sé qué escuela concertada y te lo encuentres y te diga 'mira, ya estoy en la pública, he pasado a interino, estoy probando de implementar más de psicomotricidad y no tanto educación física' o te lo encuentras en un curso, yo pienso que ésta es la, el recuerdo que tú tienes, y que te sientes bien.

(Reg. 1791-1792. Entrevista 7p: profesora de último curso de Pedagogía).

La profesora expresa una concepción de la didáctica orientada hacia el cuidado en unos términos éticos que señalan cual es el deber de una docente: singularizar y atender a las necesidades expresadas por el alumnado. Vendría 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, como el de aprenderse el nombre de cada alumna y alumno, aunque se trate de grupos grandes. Desde este punto de vista se podría asimilar esta cita a una declaración de principios. El peso dado por la entrevistada a la singularización también se puede ver a través de cómo narra cómo le gustaría que fuera valorada por su alumnado: la valoración pasa por ser singularizada, escogida, recordada, informada de los logros de sus exalumnas y exalumnos. Señala, incluso, ejemplos donde singulariza a quien la evalúa, hasta el punto de citar sus nombres. Habla de personas concretas. En esta línea las evaluaciones estandarizadas y sometidas a principios generales, como las encuestas sobre la calidad docente, son claramente criticadas.

Adicionalmente, la presencia de las relaciones de cuidado entre profesorado y alumnado quedan circunscritas y delimitadas en la didáctica. Ese tipo de relación no debe, según la entrevistada, 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 substantivos. La particularización defendida por la entrevistada lo es en cuanto estrategia didáctica. Saber quién tienes delante y a qué se dedican 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 femeninas y Derecho los hombres expresan una disposición hacia el cuidado en la didáctica similar a la de las profesoras. Sin embargo, encontramos entre los profesores de las titulaciones masculinas y de RR.LL. 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.

P: jajaja. ¿Qué elementos o características diferenciales les aporta el hecho de que esta asignatura la des tú, y no otra persona?

R: Tampoco lo sé. Tampoco creo que demasiadas, ¿eh? O sea, otros años lo daban otros, no hay ningún problema. La parte teórica sí, porque la parte teórica tú lo explicas, o tú lo explicas de una manera, o lo haces más ameno, o no, y la gente pues le interesa más o menos, o le entra o no le entra en la cabeza, pero, aquí más que nada es resolver dudas muy concretas, "pasa eso porque ...", intentas explicar.

P: Pero supongo que aquí hay muchos elementos que juegan, ¿no? La actitud, la edad, bueno, la manera de resolver estos problemas, de explicarlos, eso,

R: hombre, todo depende del otro

P: Cada persona lo hace diferente y

R: Claro, todo depende de cómo lo hace el otro, e intento pues eso, intentar explicarles, por qué tienen aquel problema, no como subsanarlo sino porque lo tienen, e intentar hacer entender que aquella es la solución, pero bueno, al cabo de media hora preguntan lo mismo, uno no sabe a veces siiii [tono como escapándole la risa, un poco de vergüenza]

[...]

R: No que vean el problema, y digan "ah, la solución es ésta" sino que intentarles razonar, "mira, te pasa eso, te da este error" por lo tanto intentar llevarles, pero a veces es muy desesperante, porque a la media hora el mismo [alumno] te pregunta una cosa que es casi parecido, que si aplicase la lógica, la sacaría. O sea, uno no sabe hasta qué punto le usarán a uno en las sesiones,

tienen cualquier problema y ya, no piensan, te llaman y, a veces es desesperante eso.

[...]

R: Pero claro, no, pero no es cuestión que no usen la lógica. Cuando tienen que presentar la práctica, y la tienen que presentar una semana después la deben hacer ellos, o sea que ya se preocupan, el problema es que cuando están en clase pues, a veces, pues les es más cómodo preguntarte y...

(Reg. 139-152. Entrevista 20p: profesor de último curso de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

El entrevistado señala que las actividades de prácticas requieren atención particularizada a cada estudiante, que consiste en ayudar a resolver las dudas, los problemas, que cada 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 experimenta subjetivamente esa actividad. Parece que vive la atención particularizada como un servicio, pero no en sí mismo, sino porque sospecha que lo que quieren de él es que les ahorre trabajo (se presenta a sí mismo como alguien que es usado por el alumnado). Es decir, considera 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. Si lo que desempeña el profesorado es una actividad de servicio, significa que la persona beneficiaria de la misma podría dispensársela por sí misma. Hay que tener en cuenta que la actividad docente, en sí misma, es 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 mismo, sino que requiere de la profesora o profesor, es ahí donde entra el cuidado. A riesgo de sobre interpretar, parecería que el entrevistado vive 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, 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). 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 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. De nuevo es un tema que surge en el discurso de profesores de titulaciones masculinas e intermedias.

P: ¿Qué te gustaría que hubieran aprendido al terminar el curso?

R: A manejar las fuentes, a manejar las fuentes. No que hayan memorizado la materia, sino que sepan que tienen que ir a ley, para eso evidentemente tienen que grrr guardar una serie de datos, entonces. Pero que aprendan a manejar las fuentes. Que sean, más autónomos, yo la impresión que me da es que el alumno cada vez es menos autónomo, me he llegado a encontrar con alumnos que pretendían que les acompañara a la biblioteca. (-) Claro, pues a mí no se me hubiera ocurrido nunca en la vida, cuando yo hice la carrera, (?) un catedrático, y decirle que me acompañara a la biblioteca para buscar un *boli*. (-) el problema es que me da la impresión que, se les cuida tanto, no se si en el EGB, o en el Bachillerato ahora, se les sigue tanto, que es que no saben ser autónomos, no saben a veces decir "me han dado esto pues me voy a a buscar la vida" (-) aparecerán el día de prácticas y te dirán que no lo han hecho porque no han encontrado el boli.

P: Suena el teléfono

P: Perdona.

R: No sé, el otro día una cosa que me sorprendió. Nos entregan las prácticas, llega la hora de resolver las prácticas, y una, les digo "vamos a resolver la práctica", "es que no la tenemos, se la hemos entregado a usted.", bueno, "pues me voy a guardar una", bueno no sé. "A mí me entregáis la copia porque yo las voy a corregir, pero ya os he dicho que os las devolveré al final de curso, pero de mientras, haceros una copia, haceros una fotocopia de vuestra práctica", a lo mejor es el tipo de alumno que tengo yo. Noo,

P: No, no,

R: Pero encuentro que son muy poco autónomos, que necesitan que estén todo el rato con ellos, que les lleves de la mano. Yo es que cuando me dijeron aquello que les acompañara a la biblioteca

P: (jaja) ya el colmo,

R: Yo lo siento mucho pero no, no te voy a acompañar a la biblioteca", son, no saben buscar los recursos, pero ya los más básicos, no se trata ya de esto, lo más básico, necesitan que se lo den todo hecho, masticado, a lo mejor hemos pasado (-) _de un polo al otro_ no sé.

(Reg. 2980-2988. Entrevista 10p: profesor de primer curso de Relaciones Laborales).

Inicialmente el entrevistado expresa una concepción próxima al cuidado, al señalar la importancia de fomentar la autonomía, puesto que es un objetivo fundamental de las prácticas del cuidado, en el ámbito de la formación, lograr que las personas no dependan de quien cuida. Sin embargo, parece un recurso retórico, pues la razón de falta de autonomía la sitúa en que se les cuida demasiado y no en que requieren cuidado. Otra posibilidad es interpretar que cuando habla de cuidado se está refiriendo a otra cosa: al servicio, sea público o personal. En todo caso todas las actividades de atención particularizada, sean de cuidado o de servicio, quedan contrapuestas a un modelo de relación entre profesorado y alumnado que para el entrevistado es mejor, el de "buscarse la vida". Un modelo típicamente de provisión.

Paradójicamente, la noción de alumnado que maneja no es la de alguien adulto, masculino y aprendiz de provisor. Más bien todo lo contrario. En su discurso maneja una concepción del alumnado que lo infantiliza, cuya expresión más clara es cuando 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 si 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 el entrevistado lo que expresa es 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 el entrevistado considere que las alumnas y alumnos no lo necesiten sino a que llegan a la universidad sin que previamente hayan recibido el cuidado que requerían para favorecer su autonomía. Es más, el discurso del entrevistado 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. O, simplemente, es apelar a un estereotipo ampliamente difundido en el medio universitario, con el que se cumplirían con las expectativas que la propia situación de entrevista genera.

Adicionalmente, el discurso del entrevistado nos pone sobre la pista de 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 es que los límites 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.

P: Y haciendo abstracción, y buscando conceptos más amplios qué te gustaría que hubieran aprendido al terminar el curso, desde el punto de vista de habilidades y deee?

R: A desenvolverse, pero en general en la vida, no solo en derecho, sino a desenvolverse de forma más o menos autónoma a veces, yo digo, el problema que tienes tú, es que tienes que acompañarles todo el rato, se lo tienes que dar todo masticado?

(Reg. 2993-2994. Entrevista 10p: profesor de primer curso de Relaciones Laborales).

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. Y eso porque, apoyándonos en Izquierdo (2000) 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, 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" sólo es un medio, un instrumento para sus fines. En este caso, "el otro" es una cosa, no una persona, y si el otro no es persona tampoco lo es uno mismo. Una se hace persona al relacionarse con personas, (Izquierdo, 2000).

Un indicador adicional de estas tensiones y contradicciones lo podemos encontrar a un nivel sintomático, cuando se le pregunta en las entrevistas al profesorado "¿Qué elementos o características diferenciales le aporta a la asignatura el hecho de que la des tú y no otra persona?". La mayoría del profesorado, independientemente de la titulación y el sexo, elabora una respuesta en que señalando algún elemento diferencial, manifiesta dificultades para definirlo. Sin embargo, en el momento inicial de la respuesta, se produce un efecto que tiene un componente de sexo, independientemente de las titulaciones y que señalaría la disposición inmediata o no a la comparación, es decir a la provisión regida por principios universales, como muestra el Cuadro 17. De entrada, buena parte de las profesoras, expresa dudas sobre cómo compararse, con expresiones como "no sé", "quizás deberías preguntarlo a los alumnos", etc. Buena parte de los profesores, de entrada, se comparan directamente, señalando lo que les hace especiales. Finalmente hay tres casos (dos profesoras y un profesor) que abiertamente se oponen a quererse comparar, aduciendo razones diversas, pero teniendo el común denominador de considerar esa tarea como algo que no se puede hacer.

CUADRO 17: REACCIÓN INICIAL DEL PROFESORADO ANTE LA PREGUNTA "¿QUÉ ELEMENTOS O CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES LE APORTA A LA ASIGNATURA EL HECHO DE QUE LA DES TÚ Y NO OTRA PERSONA?" SEGÚN SEXO Y TITULACIÓN

| Titulación | | Reacción inicial | | | | | |
|------------|--------|-------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| | | Mujeres | | | Hombres | | |
| | | Se compara de inmediato | Expresa dudas para compararse | Expresa resistencia a la comparación | Se compara de inmediato | Expresa dudas para compararse | Expresa resistencia a la comparación |
| F ↑ | MEEI | ■ | ■ | | ■ | ■ | |
| | Pdg. | | ■ | ■ | ■ | | |
| | RR.LL. | | ■ | | ■ | ■ | |
| | Dcho. | ■ | | ■ | ■ | | ■ |
| | ITIS | | ■ | | ■ | | |
| M ↓ | II | | ■ | | | ■ | |

■ Mujeres
 ■ Hombres
 F Femenino
 M Masculino

CUADRO 18: MENCIÓN DE LAS ENCUESTAS DE EVALUACIÓN DE PROFESORADO SEGÚN SEXO Y TITULACIÓN (DISCURSO DEL PROFESORADO)

| Titulación | | Referencia a las encuestas de evaluación de profesorado | | | | | |
|------------|--------|---|---------------------------------|-----------------|------------------------------|---------------------------------|-----------------|
| | | Mujeres | | | Hombres | | |
| | | Se mencionan y se cuestionan | Se mencionan y no se cuestionan | No se mencionan | Se mencionan y se cuestionan | Se mencionan y no se cuestionan | No se mencionan |
| F ↑ | MEEI | ■ | | ■ | | ■ | ■ |
| | Pdg. | ■ | ■ | | ■ | | |
| | RR.LL. | | | ■ | | ■ | ■ |
| | Dcho. | | | ■ | | | ■ |
| | ITIS | | | ■ | | | ■ |
| M ↓ | II | | | ■ | | | ■ |

■ Mujeres
 ■ Hombres
 F Femenino
 M Masculino

Un indicador adicional sobre esta cuestión es fijarse en si el profesorado entrevistado menciona en sus discursos las encuestas de evaluación de la

docencia de forma espontánea, como muestra el Cuadro 18 (en el cuestionario de las entrevistas no hay ninguna pregunta específica sobre ello). Interpretamos que las referencias o no a ese instrumento de evaluación, conocido por todo el profesorado de la universidad con más de una década de aplicación (empezó a aplicarse gradualmente en 1995), puede indicarnos hasta qué punto el profesorado contempla la comparación con sus colegas a través de un instrumento objetivador de las percepciones del alumnado. Hay que tener en cuenta que es una comparación *sui generis*, pues en la encuesta se valora cada profesora y profesor en cuestionario distinto lo que no favorece que al contestar se les compare directamente, sino que sean comparados con un ideal. A pesar de ello, el profesorado usa ese ranking para *medir distancias* entre ellos. En este sentido, la mayoría del profesorado no considera en sus discursos la cuestión de las encuestas centrándose en su autovaloración en claves atributivas y exclusivamente en términos de los tipos de relaciones que establecen con su alumnado, como muestra la siguiente cita,

[...] yo tengo mi forma paralela de evaluar el curso y de recibir información de ellos, a la que está más estandarizada, que no me interesa en absoluto. (Reg. 3654. Entrevista 6p: profesor de primer curso de Pedagogía).

Quizás esta ausencia es un síntoma de las dificultades de enfrentarse a la objetivación del trabajo realizado, un trabajo que ha estado habitualmente poco sometido a sistemas de evaluación y control más allá de las valoraciones realizadas por el propio profesorado (especialmente de las categorías laborales consolidadas). Las pocas personas que incluyen en sus discursos referencias a las encuestas lo hacen en direcciones opuestas: unas para criticarlas e invalidar sus resultados (totalmente o parcialmente), otras para apoyarse en sus resultados en la elaboración de su discurso. Lo destacable es que aquellas personas que expresan abiertamente su oposición a las encuestas son de titulaciones femeninas, lo que quizás puede señalar las dificultades que en un contexto regido por actividades formativas orientadas hacia el cuidado y por lo tanto la singularización, tiene introducir la estandarización y por tanto la objetivación y comparabilidad.

La didáctica como provisión de conocimientos

Buena parte del profesorado y del alumnado expresa una concepción común en términos de una didáctica provisorio: la explicación estructurada de conocimientos. Sin embargo, para el colectivo del profesorado parece que la posición respecto de la didáctica dependa especialmente del sexo. El conjunto de los profesores señalan el uso de la exposición estructurada, mientras que las profesoras 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 si 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 y clara 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 del docente y la naturaleza 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, como vemos en la siguiente cita, ni tan siquiera es necesario nombrarlo.

P: ¿Qué les aportas en relación con otro profesor que pudiese dar la misma asignatura?

R: No sé, no sé (ya), porque quiero decir, o sea yo intento dar la asignatura pues de manera que los conocimientos intenten quedar claros, y estructurado, en eso sí que no sé, me esfuerzo cuando preparo pues que las cosas no queden mezcladas unas con las otras, sino intentar dar las cosas sabiendo en cada momento, pues, emm, el concepto o el tema en lo que nos estamos focalizando, y en que bueno, relacionar las cosas, unas con las otras y, y no lo sé, quiero decir, e intentar hacerlo dentro de mis capacidades y de las capacidades de la materia, lo más didáctico posible, pero bueno, no sé.

(Reg. 4463-4464. Entrevista 22p: profesor de primer curso de Ingeniería Informática).

Probablemente estamos ante un ejemplo de lo que sería el extremo al que puede llegar una orientación didáctica hacia la provisión centrada en las cosas en el contexto universitario. El logro del objetivo es dar una buena explicación de unos determinados conceptos que pasa, obviamente, por tener un auditorio dispuesto a escucharla. Adicionalmente, podría influir en el logro de ese objetivo la disposición emocional y estética del docente hacia la materia impartida. Como señala la siguiente profesora,

P: ¿Qué elementos o características diferenciales les aporta a tus alumnos el hecho de que los contenidos los des tú?

[...]

R: Yo creo que es una materia que realmente me gusta, y si te gusta pues acabas explicando de la mejor manera. Siempre explicas lo mejor posible, porque si no, no tendríamos que dedicarnos a esto. A veces si tienes un tema que especialmente te llama la atención, pues parece que lo transmites mejor, al menos piensas eso. Luego habría que preguntarles a ellos.

P: ¿La diferencia es que a ti te gusta la asignatura y crees que así se transmite mejor?

R: Efectivamente.

(Reg. 1203-1208. Entrevista 11p: profesora de último curso de Relaciones Laborales).

Así mismo, la entrevistada introduce un elemento ético, al señalar que lograr ese objetivo, explicar lo mejor posible, es un deber de todo docente.

Para las personas entrevistadas 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, y que para los fines centrados en el cuidado sólo sean aplicables didácticas centradas en el cuidado. Como muestra la siguiente cita, se combinan, por ejemplo, fines centrados en la provisión, saber derecho, pero también fines centrados en el cuidado, fomentar la autonomía del alumnado, ambos mediante una didáctica provisoras.

P: ¿Qué quieres transmitir, que añades tuyo?

R: Veamos, intento, intento, como digo que el, a parte de que aprendan la asignatura y que evidentemente en derecho la tienen que aprender, que puedan razonar por sí mismos, de forma coherente, en base a unos principios fundamentales, o unos principios básicos, una argumentación jurídica, ya mucho más específico algún caso concreto. (¿?) ¿Con mis clases qué apporto? O ¿qué querría aportar? Veamos, si es bajo el punto de vista docente, eeeh, una metodología de explicación muy ordenada, y una metodología de estudios que ellos tendrían que tener en penal.

(Reg. 2292-2295. Entrevista 14p: profesor de primer curso de Derecho).

Otro asunto es si la no coincidencia entre la orientación a la provisión de los fines y la orientación al cuidado de las didácticas da buenos resultados, o son simples recursos retóricos atentos al contexto de enunciación de la entrevista. Sobre ello no disponemos de datos. Lo que si sabemos es que el propio alumnado entrevistado, independientemente de la titulación, el sexo y el curso, cuando expresa sus preferencias sobre las didácticas más adecuadas 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, a excepción de las titulaciones femeninas, expresa la preferencia por este tipo de didáctica. En algunos casos de forma exclusiva y claramente crítica con otras didácticas,

P: Y en relación con la dinámica de la clase, ¿prefieres las asignaturas que se basan en clases magistrales, donde es suficiente estudiar unos apuntes para aprobar, o más bien clases orientadas a participación, trabajo en grupo?

R: A mí lo de los grupos de participación no me gusta porque se pierde el tiempo. O sea la gente empieza a hablar y al final no se ha explicado nada, ¿sabes?, sale el típico listillo que empieza a hablar todo el rato y al final de materia no se ha hecho nada. Las de sólo materia, eee, sí te lo hacen entender..., o sea, si es un profesor como lo que antes te comentaba, pues sí, esto es lo que a mí más me gusta. O seaaa, ¿me habías dicho esto?

P: Sí, o sea, clases magistrales o más la participación en grupo...

R: No, esto no me gusta, no. No, no, no me gusta

(Reg. 13963-13966. Entrevista 23a: alumno de último curso de Ingeniería Informática).

El entrevistado muestra una clara orientación hacia el logro del objetivo que considera como camino más eficiente recibir una buena explicación. Las dinámicas más abiertas e informales son vividas, en estos casos, como tecnologías poco eficientes para los fines propuestos, que son adquirir unos conocimientos.

La didáctica centrada en suministrar conocimientos estructurados se conecta, por un lado, con la importancia asignada a los fines de la formación universitaria que es la de proveerse de conocimientos y saber aplicarlos (que nos hace entender la importancia asignada a las didácticas centradas en principios universales que veremos en el siguiente apartado), y por el otro con los sistemas de evaluación de los conocimientos que, según el alumnado, presentado de forma estructurada en aula facilita su aprendizaje.

R: A ver, para mi punto de vista la, la de magistral ¿no? Coges los apuntes y lo haces más ordenado, más, más como ella, no, y es ella que te va a poner el examen definitivamente, y lo haces más como ella, y te ayuda, es más fácil para seguir las clases. Pero en la dinámica, es más fácil de que se te queden las clases, el problema en la dinámica es que siempre, siempre, digamos que es un poco, lo hacen un poco como saltado, no, por ejemplo la de civil hace el práctico, pues ese tema ya lo dio como explicado. Yo realmente, sí me lo pasé muy bien ese tema, lo hice, lo entendí, pero ahora si me pusiese una pregunta específica de ese tema en concreto, de ese caso concreto, no la voy a saber responder, me tendré que coger el libro, leerme el tema para poder entenderlo.

P: Entonces ¿con qué nos quedamos?

R: (suspiro) Pues, para mí, la de magistral creo.

P: Mj

R: Para seguir mejor. Me gustan más las otras, supongo que a casi todos nos gustan más las dinámicas pero para, para poder seguirlo mejor, para mi, las de magisterio.

(Reg. 8569-8573. Entrevista 9a: alumna de primer curso de Relaciones Laborales).

El comentario de la entrevistada pone en evidencia la necesidad de establecer unas didácticas coherentes con el sistema de evaluación establecido y, por extensión, con los fines de la formación universitaria.

P: Con estos dos tipos de, de, de formas de dar las clases ¿con cuál te quedas?

R: Con la segunda.

P: Con la participativa.

R: Con la participativa. Es la clase en la que más aprende, participando.

P: Mj.

R: Porque, por ejemplo, en una clase en la que el profesor lo único que hace es dictar, sinceramente, los alumnos se desinteresan por esa clase porque están pendientes nada más en copiar. En cambio, en una clase que es participativa el alumno interviene, puede comentar con otros compañerooooos, ee, las respuestas que dan los otros y las preguntas que hacen pues te hacen aprender a ti también. El contacto con el profesor es diferente, te hace estar más cómodo en la clase.

P: ¿Has tenido los dos tipos de clase ya?

R: Sí, en todo lo que llevo estudiando, sí.

(Reg. 11975-11982. Entrevista 2a: alumna de primer curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

La crítica de la entrevistada a la exposición estructurada se apoya, principalmente, en señalar la monotonía e incomodidad que puede generar esa didáctica, y por lo tanto evalúa en clave del bienestar/malestar que puede generar una didáctica en cada persona. Monotonía e incomodidad remiten al impacto en la persona de ese modo de transmitir conocimientos, pero no a la calidad de los conocimientos impartidos. En contra, las didácticas más abiertas a las interacciones informales serían, para la entrevistada, mejores instrumentos de aprendizaje, o habría que decir *mejores generadores de*

bienestar, pero poco nos dice de la calidad de los conocimientos (en el siguiente apartado comentamos este tipo de didácticas y sus límites).

Sin embargo, una parte del alumnado del resto de las titulaciones, especialmente de las titulaciones masculinas, expresan también algunas reservas frente a la didáctica centrada en la exposición de los conocimientos estructurados, pero en una dirección distinta a la apuntada en los casos anteriores. El interés no estaría tanto en didácticas orientadas hacia el cuidado que toma como relevante la participación espontánea del alumnado y tener una relación más próxima con la profesora o profesor como instrumento de aprendizaje, sino el aprendizaje de la materia a través de las actividades de aplicación del conocimiento, como, por ejemplo, la resolución de problemas,

R: En una ingeniería yo creo que las clases magistrales estrictamente pueden provocar ciertos problemas, porque o sea, la teoría tú la puedes leer en un libro tranquilamente, más o menos, si te dan una clase magistral tal vez, pero cuando tú te metas a hacer lo que tienes que hacer en el examen, o sea, tendrás que ir cada dos por tres a consulta (ya) al profesor, entonces tienes que venir aquí cada dos por tres. Pero en lugar de eso, si tú tienes las horas éstas de problemas y tú las vas haciendo y va coordinada con el otro, la verdad es que va muy bien, va muy pero que muy bien, aunque el profesor sea diferente. El profesor ya más o menos es capaz de orientarte, sobre todo por quienes entran nuevos lo estoy viendo, que hay mucha diferencia de entrar nuevo aquí a entrar en la otra, que ves que tienen sus clases de problemas, y que si tienen alguna cosa, a parte de preguntarlo a los compañeros, hay los profesores directamente por hacerlo. Y el profesor tampoco va aquello súper atosigado, porque no somos más de 50 personas en clase. No sé, tal vez es un poquito la política de la escuela combinada con la de la universidad. Y yo creo que eso en un futuro dará un rendimiento muy, bastante bueno. Y la gente aunque no, aunque la gente diga, que por ejemplo la gente de aquí no salen preparada y todo ello, bueno, y que no sea tan elitista, me parece que no tiene nada que ver. Tal vez salen más preparados de aquí que de ahí [se refiere a otra universidad], que sea más difícil no significa que salgan mejor preparados.

(Reg. 13141. Entrevista 22a: alumno de primer curso de Ingeniería Informática).

En este caso, el entrevistado entiende que las dinámicas participativas no son espontáneas sino planificadas con el objetivo de lograr aprender unos conocimientos a través de su aplicación, lo que implica reserva de espacios temporales, dedicación de profesorado tanto en la impartición de los conocimientos estructurados como, especialmente, la organización de sesiones de problemas que introducen la dimensión “persona” en el aprendizaje de esos conocimientos.

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. Por un lado, aquellas 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, etc. Ambos tipos de didácticas son expresadas por todo el alumnado independientemente del sexo y la titulación, y casi todo el profesorado de las titulaciones de Magisterio, Pedagogía y RRLL, que podría explicarse parcialmente por el efecto que tiene el objeto de conocimiento de las titulaciones femeninas (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, Ingeniería Técnicas de Informática de Sistemas e Ingeniería Informática. En este apartado nos vamos a ocupar de las dinámicas informales y en el siguiente de las didácticas que se apoyan en principios universales.

Atendiendo al profesorado, la orientación del primer tipo de didácticas es hacia el cuidado, pero sin el grado de singularización que implica la atención personalizada comentada unos apartados antes. En este caso se 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 alumnos de manera espontánea. Los resultados, el grado de participación, y el grado de pertinencia de las intervenciones no son previsibles ni está planificado, dando el profesorado por sentado que algún grado de participación se logrará. Otra cosa es que sea efectivamente así. En todo caso, en el discurso expresado, 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.

P: ¿Qué te gustaría que hubiesen aprendido [tus alumnos] al acabar el curso?

R: (-) A ver, no me interesa tanto lo que hayan aprendido, como que hayan visto esta asignatura. O sea, que se hayan dado cuenta que es un aspecto, digamos, una rama, del derecho que es, que es importante y que les haya cautivado, no. Porque los conocimientos cambian, y constantemente. Les digo "no me copiéis, por favor, porque lo que digo yo está en la ley, está en los manuales mejor explicado, lo único que quiero es que si hay alguna duda o que si hay alguna observación, alguna cosa interesante que os suscite mi explicación, que por favor, que me la pongáis de manifiesto" y eso abre un debate que no tiene por que cerrarse en la clase, que puede seguir, y que por lo tanto, puede ser más interesante que cualquier explicación que pueda hacer yo. Y por lo tanto yo no pienso que los tenga que dar tanto unos conocimientos sino el empujoncito por que sean ellos los que vayan investigando y trabajando y mirando sentencias, y un día pues me explican pues un caso del vecino o de un compañero que está preparando oposiciones oo, ee, no sé.

(Reg. 899-900. Entrevista 15p: profesora de último curso de Derecho).

El cuidado aparece como una dinámica para facilitar que el alumnado exprese dudas (que conectaría con la tendencia de las personas entrevistadas 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 caso el cuidado se abre como estrategia para estimular el estudiante hacia nuevos elementos como reflexiones, comentarios abiertos, asociaciones de ideas que van más allá de lo estrictamente vinculado con la materia a aprender. Adicionalmente se expresa el interés en estimular la autonomía del alumnado para el aprendizaje.

En contraste con esta atención dedicada a esa didáctica y que se apoyan en la participación informal del alumnado la posición de las y los estudiantes es distinta. 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, al alumnado 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 anteriormente). Sin embargo, eso no es vivido bien por todas y todos. Al tratarse de una didáctica que está centrada en poner las cosas en función de las personas, es decir que es cada estudiante 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 interferencias o pérdidas de tiempo, como ejemplifica la siguiente cita,

R: Pero como nos dan los apuntes ya, o sea tú tienes el Campus y te das cuenta que el profesor sólo explica lo que está en los apuntes. Es un ir línea por línea, casi. Entonces te das cuenta que eso lo podrías hacer en casa, y luego en vez de dos horas de problemas, pues tener alguna más y que es o fuera lo que entrara en el examen. Porque, al fin y al cabo, en el examen la teoría sí que es de poco, lo que importa es como sepas hacer el problema. Yo creo que, a ver, también es cierto que la teoría sirve para que por lo menos vayas y tengas la teoría, porque mucha gente, por mucho que tengas los apuntes, llegarías a los problemas sin saberse la teoría, y siempre estarían los típicos que no paran de preguntar '¿por qué pasa esto y lo otro?' Son cosas que están en los apuntes y tienes que saber ya. Pero en general me quedo con la de problemas, son más dinámicas y más amenaas.
(Reg. 7285. Entrevista 21a: alumno de primer curso de Ingeniería Informática).

Así mismo, el alumnado, 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 personas entrevistadas, aduciendo el riesgo de humillación que puede conllevar. En este sentido, se demanda para ese tipo de didáctica, paradójicamente, mayor cuidado, como muestra la siguiente cita,

P: En relación con las dinámicas de las clases, ¿prefieres las asignaturas que se basan en clases magistrales, donde es suficiente estudiar los apuntes para aprobar, o más bien las clases más orientadas al trabajo autónomo, trabajo en grupo, participación...?

R: Veamos, lo del trabajo en grupo, participación y todo eso... derecho no se acostumbra a estilarse demasiado. Se estilan tal vez cuando se hacen prácticas por ejemplo, en primero, seguramente, prácticas en primero que te ponen en tres o cuatro en una mesa y haces una práctica. Pero aquello es un cachondeo, quiero decir allí ni se está haciendo práctica ni nada de eso. Quiero decir lo que se hace es... aaa... lo que se hace es conocer la clase y poca cosa más. Eso el derecho, en grupo, se estudia (?) pero tiene que haber alguna cosa más que sólo el derecho en interrelación, tiene que haber una implicación más personal. Pero en general no se puede estudiar en dinámicas de grupo... puedes hacer un debate pero allí son opiniones y de opiniones cuando eres estudiante, eres un estudiante no puedes dar, ya hay los juristas, ya hay la doctrina ya hay uno (?) que da su opinión y encima té la tienes que aprender. O sea no puedes tener tú tu opinión, la opinión de la doctrina, la jurisprudencia y la ley. Pues mira, dices mira, la opinión es un poco absurda. Las clases, las clases de derecho no, no tienen que ser, por mí, por mi gusto, ni magistrales ni en plan rollo. Porque en plan rollo tampoco funciona la historia.

P: Pues ¿tu propuesta cuál sería?

R: Es un, es un mix entre todo. Mi propuesta es... es un profe, un profesor que se implique personalmente con los alumnos, no por el nombre, a mí me da igual que los conozca por el nombre o no, pero que sepa quién es cada cual. Y de los que vienen a clase que sepa lo que puede responder uno y lo que puede responder el otro. ¿Que haga preguntas? Sí. Es interesantísimo que alguien se arriesgue en responder una pregunta cuando hay cien personas en la clase. A veces... los profes de derecho, hay de muchos estilos, hay que son intimidatorios, quiero decir que estás allí haces la cagada de tu vida, hacen la pregunta trampa de la vida, respondes y te hacen quedar allí como una, como una mierda. La gran gracia es que eso por la tarde pasa mucho menos y si pasa por la tarde pues el tío, se levantará y dirá "escuche usted me ha hecho una pregunta y yo le he dado una respuesta, no hay para tanto, que quiere, que se quiere reír pues ría usted pero es que resulta que usted es el profesor y yo soy el alumno, con lo cual tengo todo el derecho a equivocarme". Quiero decir, yo creo que hay muchas argumentaciones que creo que los las puedes dar. Eee, yo no he tenido nunca la desgracia de que se rían de mí allí delante de la cara, pero sí que he visto a otros que sí que se han, delante mío. Para mí es el que se implica directamente, el que conoce, el que hace preguntas para obtener respuestas que tal vez no serán tan acertadas como él desearía pero... sí, un poco de dinámica... Y sobre todo, que tenga una materia que sea bonita porque sino el pobre ya puede esforzarse que será un desastre. (Reg. 14753-14756. Entrevista 16a: alumno de último curso de Derecho).

La denuncia de la humillación que hace el entrevistado, 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 lo intuye. El entrevistado apunta 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 de que el docente sepa anticipar si la persona a la que pregunta podrá contestar de un modo razonable. Sin embargo, esta demanda tan elevada de singularización 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 puede no saber contestar o hacerlo de modo incorrecto, se está impidiendo que la o el docente pueda saber donde hay que intervenir e insistir en la explicación. Lo que expresa el alumno se conecta con el espacio de enunciación de la preguntas, el espacio público del aula, y 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.

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. Podríamos interpretar la denuncia de la humillación como síntoma de que una parte del alumnado vive las dinámicas en aula como un espacio donde el docente duda de que sean capaces de hacer algo por sí mismos, de cuidar de sí mismos y de ayudar a los demás, que son los tres pilares básicos del concepto moderno de respeto. 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. De ahí que de algún modo estarían experimentando al profesorado como alguien que no les reconoce como personas, pero quizás ellos tampoco se presentan como tales. Al mismo tiempo parecería que no ven al profesorado como formadores sino como los *delatadores* de lo que el alumnado no sabe. Es más, el alumnado entrevistado expresa con claridad cual es el deber del profesorado, prepararse 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. Se 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 al docente 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.

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, 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 si 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 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, como la siguiente, que combina la organización de la actividad con la iniciativa del alumnado, o mejor dicho creando un marco que fomente esa espontaneidad

P: ¿Qué razonamientos o características diferenciales les aportas tu alumnado el contenido y la forma en que concretamente tú impartes esta materia?

R: (--) _ai_ No sé. No sabría que decir. No sé, no creo que la imparta de una manera muy diferente. La gente acostumbra a decir queeee, que soy un poco exigente, ¿no? que doy mucho trabajo. Mmh, no sabes nunca si es más bien positivo o negativo (ya) o las dos cosas a la vez. No sé, no, no creo que hayan unas grandes diferencias porque yo hago una asignatura también bastante explicativa y expositiva, porque son grupos inmensos. Ahora en primero en sociología hay 150 alumnos matriculados, ¿eh? 150 alumnos matriculados es una barbaridad, entonces qué hago a veces como para aligerar con el tema éste de las lecturas, entonces cojo el gran grupo y lo parto por cuatro, quiere decir que yo hago la misma sesión cuatro veces, pero claro eso, sí, sí.

P: ¿Para poder hacer la discusión del texto?

R: Claro, para poder hacer la discusión del texto, un poco en profundidad, y aun y con todo acostumbran a ser 20-25, quiero decir, de uno hora, uno hora y

media de margen no da mucho de sí, pero bueno, con un guión, con una preparación y todo ello, pero claro, maravillas no se pueden hacer, la gente no valora

P: [corta] ¿cuatro veces la misma clase?

R: Sí, cuando hago el seminario sí, máximo que hago a veces son dos o tres al año

P: De seminarios o de clases repetidas

R: De seminarios

P: así ¿dentro de la asignatura haces un seminario?

R: Mj, que consiste en alguna de las lecturas que hemos indicado, pues en lugar de hacer el seminario todos juntos o sólo el trabajo por escrito, hacemos esta sesión de análisis, de reflexión en grupo reducido, claro, entonces,

P: tienes que repetir

R: yo repito cuatro veces, porque no tengo becarios, no tengo nada

P: ¿Y tus antecesores o gente que hace asignaturas como tú hace lo mismo?

R: Que yo conozca no.

P: Y cuando yo te pregunto si tú aportas alguna característica diferencial,

R: Hombre, claro, pero eso tampoco es tanta cosa, quiero decir, es, bueno tal vez sí (ya) pues, eso les gusta a los estudiantes, porque encuentran que por primera vez han podido compartir con los otros sus dudas y aproximaciones al autor, sí, es verdad (jaja)

(Reg. 6903-6918. Entrevista 5p: profesora de primer curso de Pedagogía).

En este caso la entrevistada no apela de entrada a una singularización muy intensa. Más bien se sitúa en un plano general comparativo, señalando que su principal estrategia didáctica es la exposición de conocimientos que la hace similar al resto del profesorado. En este sentido estaría más cercana a la provisión, pero añade elementos de cuidado, que serían lo que la diferenciaría: la formación de subgrupos de estudiantes para poder discutir y singularizar las reflexiones del alumnado formalizadas previamente por escrito. Adicionalmente, la entrevistada expresa malestar por la falta de valoración positiva que de ella hace el alumnado. Y esa es la medida de valor que le da: para ella es tan importante esa dinámica orientada hacia el cuidado que la hace a pesar de la dedicación y el malestar que le pueda generar. Sin embargo, al final de la cita entra en contradicción consigo misma al indicar que esa dinámica sí que está bien valorada por el alumnado, lo que reduciría el coste de su aplicación. Una posibilidad es que no esté hablando de las mismas “gentes”, en un caso y el otro, pero no disponemos de más datos para poderlo precisar.

Junto a este tipo de didáctica centrada en la aplicación de conocimientos, un profesor destaca otra 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, intuimos discrecionales, en su aplicación y abriéndose a la negociación.

P: (??)[¿Qué te hace diferente como docente?]

R: hombre una cierta exigencia, sí, de hecho creo que es la visión que tienen de mí. Una persona seria, exigente, trabajadora, puntual que no les suele agradar mucho porque preferirían alguien no tan exigente, alguien que eso. Pero yo, a parte de que va con mi carácter ya pienso que es bueno que ellos vean, eee, que bueno que el trabajo, yo a veces les pongo el ejemplo "oye, veamos, si vuestro padre está trabajando ocho horas, oye, vosotros tenéis que estar trabajando ocho horas porque vosotros sois trabajadores y estáis aquí... pues... venís a trabajar y no venís a pasar el rato". Reconozco que es muy difícil, que son jóvenes, que les cuesta, que van despistados, pero bueno pienso también es bueno que vean que el trabajo pues es serio. También pienso que es bueno que vean que nosotros nos lo tomamos seriamente. Yo había tenido profesores que se lo tomaban muy seriamente y otros que no, y pienso que es una visión que bueno, yo pienso que los alumnos tienen que entender, o sea, yo no sé, a mí no me gusta que los alumnos entren y salgan de clase cuando quieran, no me gusta que escuchen la radio, no me gusta que lean el diario, me dirás "¿es que eso lo hacen?", hombre si los dejase lo harían. Y por lo tanto... les aviso, les digo que se vayan al bar o que no vengán, que no me gusta que lleguen 20 minutos tarde. Alguien me dice "o es que yo el tren llega tarde" "pues mira, coge el tren uno rato antes" claro yo... y eso a veces crea ciertas tensiones, soy consciente. Pero por otra parte pienso queee a la larga, los que, si tienen paciencia y realmente pues si llegamos a un convenio entre ellos y yo "qué queréis hacer" que en definitiva es lo que haces en clase, llegar a un pacto, al final siempre acabas pactando y entonces logro que en la clase se pueda dijésemos, aaa, ir bien, bien, ¿no?, bien. Quiero decir, una vez ellos conozcan lo que pienso yo y yo evidentemente voy cediendo a medida que va pasando el curso, ¿no?, eso también se aprende con los años porque al principio eres más, eee, diríamos, más cuadrado, más de aquello, y entonces con los años vas cediendo. Yo creo que al final llegamos pues a una situación bastante, bastante buena para las dos partes. Desgraciadamente yo creo que hay muchos alumnos que se lo pierden, pero bueno.

(Reg. 5140-5145. Entrevista 18p: profesor de primer curso de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

Es de los pocos casos en que se expresa de forma explícita y como elemento destacado la formación moral y ética del sujeto. Una formación que implica ley. Parece que inicialmente la relación se establece en términos de disputa implícita: *vosotros, el alumnado, queréis hacer lo que os da la gana y yo, el profesor, os pongo límites*. Por lo que se apela a la Ley, al establecimiento de principios conocidos, e incluso pactados entre profesor y alumnado. Conteniendo así la disputa y a medida que pasa el tiempo se introducen elementos de cuidado, en el sentido que se introducen elementos de particularización que rompen la ley, "voy cediendo", o bien que se modifica el pacto, por lo que no se saldría de la regulación de la relación por ley. En este marco, el entrevistado maneja una noción de ética que se conecta con la ética

del trabajo cuya características son: seriedad, exigencia, laboriosidad, puntualidad. Que traducido en aula significa por ejemplo, entrar y salir de aula según un determinado horario, no escuchar la radio, no leer la prensa, estudiar, etc. No deja de sorprender que lo que se somete a ley son cosas muy elementales que a nivel universitario sería esperable que ya hubiera adquirido el alumnado. Cuestiones elementales que conectan con el mundo del trabajo. Las alumnas y alumnos son contruidos como trabajadores, equiparados a la figura del ganador de pan, puesto que la referencia que se les ofrece es su padre y por lo tanto los equipara con una posición de provisión (no los compara con las amas de casa, ni con el cuidado). En este sentido, esa ética del trabajo expresada tiene que ver con una ética provisora del trabajo. Una ética que hay que inculcar en el alumnado (siendo un elemento socializador), predicando con el ejemplo. La importancia otorgada a este punto la podemos ver en que el entrevistado asume, nos dice, el conflicto que ello implica. Así mismo, esa ética tiene una dimensión instrumental, que facilita la didáctica de la asignatura que se propone el docente, aunque desconocemos en concreto cuál es. El alumnado, en contraste, en ningún caso destaca o menciona la relevancia de una didáctica regulada por normas generales de orden ético y moral, y por tanto vinculantes para todos.

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 personas entrevistadas señalan cómo mediante esas actividades lograrían apropiarse de los conocimientos estructurados que si no quedarían desprovistos de sentido.

R: No a mí me gustaría más eso, trabajo en grupo. Porque claro, si sólo te dan unos apuntes a lo mejor aquí no te enteras si no te has dedicado a la práctica.

Me gusta más eso pero no se hace, eh.

P: ¿En derecho no se hace mucho?

R: Yo al menos nooo, no lo he visto por *allí* en la clase.

P: Todas son más eso, la clase magistral

R: Si, la clase, apuntes, libro, o sea manual y y y estudiar y ya está.

(Reg. 15153-15157. Entrevista 15a: alumna de último curso de Derecho).

En este sentido coincidirían con la importancia que le da el profesorado a este tipo de didácticas. Otro asunto es que efectivamente se realicen.

R: Yo con la segunda. Lo que pasa queeee por lo que estoy viendo de momento no tengo ninguna asignatura que sea participativa. Pero yo, está claro que me gusta más que el profe, o sea que no se pase toda una hora leyendo o

explicando y tú copiando, yo prefiero que, o sea, que el profe sea uno mas, que nos proponga trabajos prácticos, que nos proponga cualquier cosa, sobre todo trabajos en grupo, que nos busquemos un poco la vida nosotros, sabes, que no todo sea tomar apuntes y estudiar. Yo prefiero participativa.
(Reg. 10612. Entrevista 10a: alumno de primer curso de Relaciones Laborales).

Como señala el entrevistado, una didáctica que no es incompatible con otras, como las orientadas hacia el cuidado, donde el profesorado ocuparía una posición descentrada en el proceso de aprendizaje, siendo alguien que propone actividades. Sin embargo, expresa al mismo tiempo una concepción un tanto ingenua de la posición del docente al afirmar que debería ser uno más del grupo, que en el contexto actual, significaría de producirse eso, ocultar las relaciones de poder explícitas e implícitas que se establecen entre docente y estudiante, y que es uno de los riesgos implícitos en cualquier demanda de cuidado. Cabe también otra posibilidad, y es que considera que el profesorado no tiene mucho que enseñar, por lo que no le estaría reconociendo en su función.

Otros consideran que esta didáctica es la que garantiza un mejor aprendizaje, pero eso implica un coste de dedicación que no siempre se está dispuesto, o se puede, pagar,

R: Hombre, de gustarme más la de grupo, participación y ese tema; pero prefiero la otra porque hay tantas asignaturas que tengo, no sé, 90 créditos, 80 y pico, y si todas fuesen así con un grupo, con deberes cada día, acabaría que no podría hacerlo, sabes? Mitad y mitad.
(Reg. 9165. Entrevista 19a: alumno de último curso de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

Como hemos visto, hablar sobre didáctica desencadena, en el caso del alumnado, 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. Un indicador

de estos estados de ánimo es la primera reacción que expresa el alumnado entrevistado ante la pregunta “¿Qué te parece la dinámica de las asignaturas?” (ver Cuadro 19).

CUADRO 19: PRIMERA REACCIÓN DEL ALUMNADO ANTE LA PREGUNTA “¿QUÉ TE PARECE LA DINÁMICA DE LAS ASIGNATURAS?” SEGÚN COLECTIVO, SEXO Y TITULACIÓN

| Titulación | | Primera reacción | | | | | |
|------------|--------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| | | Mujeres | | | Hombres | | |
| | | Positiva | Negativa | Descriptiva | Positiva | Negativa | Descriptiva |
| F ↑ | MEEI | 1r y último curso | | Último curso | No hay hombres entrevistados | No hay hombres entrevistados | No hay hombres entrevistados |
| | Pdg. | 1r curso | | Último curso | No hay hombres entrevistados | No hay hombres entrevistados | No hay hombres entrevistados |
| | RR.LL. | | Último curso | 1r curso | 1r y último curso | | |
| | Dcho. | Último curso | | 1r curso | 1r curso | | Último curso |
| M ↓ | ITIS | No hay mujeres entrevistadas | No hay mujeres entrevistadas | No hay mujeres entrevistadas | | 1r y último curso | 1r y último curso |
| | II | No hay mujeres entrevistadas | No hay mujeres entrevistadas | No hay mujeres entrevistadas | 1r curso | Último curso | |

Mujeres
 Hombres
F Femenino
M Masculino

En la primera impresión que da el alumnado sobre las dinámicas de las asignaturas, la mayoría valoran positivamente las didácticas que se aplican en sus carreras. A pesar de ello, una parte de las alumnas muestran un cierto desapego en cuanto lo primero que responden a esa pregunta es describir las dinámicas aunque se les esté preguntado por su valoración. Las personas que expresan una concepción negativa sobre las dinámicas de las asignaturas son básicamente alumnas y alumnos de último curso lo que quizás señalaría cierta frustración o decepción ante la finalización de los estudios o, simplemente, el efecto de la maduración que entre otras cosas es reconocer la distancia entre la realidad y las fantasías.

Conclusiones y recomendaciones

La didáctica es, quizás, uno de los ámbitos donde más referencias al cuidado y a la provisión encontramos en los discursos del profesorado y del alumnado, como hemos podido ver. A un nivel general parecería que las diferencias por sexo y colectivo son más bien escasas, y a nivel de titulación, parecería que las titulaciones femeninas y RR.LL. dispusieran de mayor variedad de estrategias didácticas, mientras que Derecho y las titulaciones masculinas una variedad menor. Simplificando, las didácticas más comunes entre profesorado y alumnado, para ambos sexos y todas las titulaciones, son: a) la atención particularizada al alumnado; b) las dinámicas informales que estimulan las preguntas del alumnado en aula; c) la organización de actividades planificadas de aplicación de los conocimientos; d) la transmisión estructurada de los contenidos.

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, la concepción general que se maneja del cuidado y su relación con el servicio. Aglutina al profesorado y al alumnado 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 adquirir 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 su deseo de que se les confirmen. Parecería que no hubiera un clima propicio para enfrentar

abiertamente las deficiencias que cada uno tiene y, sobre todo, corregir los errores que una comete para evitarlos en el futuro. A ello no ayuda nada que, como denuncian algunas personas entrevistadas, se produzcan episodios de humillación pública propiciados por alguna profesora o profesor cuyo objetivo es evidenciar *el error* y *el no saber*, precisamente la materia prima que permite 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 hostil porque quizás les obliga enfrentarse con sus límites. Quizás es que entre profesorado y alumnado se ha desdibujado la relación de dependencia que les caracteriza, donde unas personas, el alumnado, no saben y vienen a la universidad para que se les ayude a saber. Quizás, esto tiene el efecto de que el profesorado no se toma seriamente las necesidades del alumnado (a pesar de atender sus demandas), y el alumnado no se toman seriamente las capacidades del profesorado (a pesar de asistir a clase).

A ello se añade una concepción del cuidado que lejos de ser una forma normal de relación que permitiera precisamente orientar ese trabajo de adecuación de la transmisión de conocimientos a las propias carencias, satisfaciendo las necesidades formativas del alumnado, estimulando el desarrollo de la autonomía en cada alumno, parece más bien todo lo contrario. Su concepción, responde especialmente a un objetivo: resolver problemas, desde su forma más simple, las dudas, hasta su expresión más compleja, los conflictos. Como hemos señalado, parecería que su utilidad está en que permite al profesorado enfrentarse de manera eficaz a las dificultades que surgen en la interacción con el alumnado, al ser el mejor mecanismo para pasar de una situación real o potencial de disputa a una de paz. Podríamos estar hablando, paradójicamente, de un uso provisor del cuidado: el cuidado es un medio, no un fin, para lograr un objetivo como sea: resolver un problema surgido entre docente y estudiante. En este sentido, las didácticas orientadas hacia el cuidado estarían en una relación de apoyo y refuerzo de las didácticas centradas en la provisión de conocimientos estructurados y de su aplicación. A pesar de ello, el profesorado de las titulaciones masculinas, vivirían estas prácticas de cuidado ni tan siquiera como eso, como herramientas para resolver problemas. En el caso del cuidado, se produce un efecto inverso al

señalado en el análisis de los fines de las actividades formativas. En la didáctica, el sexo pesa más para las mujeres y el género de las titulaciones para los hombres. Todas las mujeres expresan una disposición al cuidado aporoblemática e incuestionable, independientemente de las titulaciones, mientras que los hombres aparentemente quedan disciplinados más por el género de las titulaciones: bajo titulaciones femeninas prima una concepción de la didáctica donde se da por sentado que ésta se lleva a cabo bajo relaciones de cuidado, mientras que en las masculinas los profesores parecen más proclives a expresar malestar en relación con el cuidado por las implicaciones que tiene en sí mismo y del riesgo de convertirse en servicio personal.

Del malestar que expresa esa parte del profesorado podemos identificar una cuestión central que puede facilitar o dificultar el desarrollo de la autonomía en el alumnado. Cuando se cuida y cuando se sirve y en que medida un exceso de servicio puede impedir un buen cuidado. Como señalábamos, 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 es que los límites al servicio, como al cuidado, que debe impartir una o un 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.

Recomendaciones

Del análisis presentado, derivamos las siguientes recomendaciones que buscan incidir en mejorar la función del profesorado en su actividad docente:

- Refundar el pacto implícito entre profesorado y alumnado, según el cual el segundo reconoce que no sabe y viene a la universidad para que se le ayude a saber.
- Atender en primer lugar las necesidades del alumnado y no sus demandas. Para ello es necesario definir que es aquello que desde la universidad se puede realizar para apoyar el desarrollo de la autonomía personal del alumnado. Prestar excesiva atención a las demandas del alumnado puede llevar a un uso perverso de la función del profesorado

en su calidad de servidor público, convirtiéndolo en un servidor personal (en tanto se responde sólo a las demandas que formula el alumnado), lo cual no contribuye, precisamente, al estímulo de la autonomía personal del alumnado.

- Apoyar al alumnado en el reconocimiento de sus propios límites, a través de las estrategias didácticas, estimulando el desarrollo del principio de realidad. Para ello es necesario normalizar el reconocimiento de los errores y el *no saber* del alumnado como algo consustancial de la formación universitaria, y a partir de ahí ensanchar sus límites. Para ello es necesario que el profesorado sea especialmente cuidadoso, porque significa poner en jaque los sentimientos de omnipotencia y narcisismo asociados a la falta de reconocimiento de límites.
- Estimular entre el profesorado, especialmente entre los profesores, como función docente el apoyo al desarrollo de la autonomía personal del alumnado, entendiendo que la relación entre profesorado y alumnado es una relación de dependencia, donde el primero tiene por objeto preferente atender las necesidades formativas que el segundo no puede satisfacer por sí mismo. Esto se conecta con la conveniencia de que la comunidad universitaria defina cuáles son esas necesidades formativas, recomendación indicada en el capítulo anterior.

LA SUBJETIVIDAD DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

El objetivo de este trabajo es estudiar cómo se produce el sesgo de género en los procesos de socialización en el contexto de la universidad, para ello hemos tomado seis titulaciones en función de su posición en el eje de género. Interesa confirmar o descartar la existencia de rasgos de género entre las autoridades académicas, el profesorado y el alumnado, así como en las propias titulaciones objeto de estudio. Para ello hemos empezado estudiando el contexto en el que se desarrolla la función educativa, el papel de las autoridades académicas, el modo en el que se definen las distintas titulaciones, las prácticas universitarias, las interrelaciones entre profesorado y alumnado en relación al desarrollo de los estudios, y ahora, para terminar, nos referiremos a la subjetividad de las y los estudiantes.

El criterio que articula la totalidad de la investigación cuyos resultados presentamos en estas páginas es estudiar el género entendiéndolo como la separación entre dos tipos de actividad, formas de realizarla, disposiciones psíquicas y orientaciones éticas. Es por ello, que al analizar las características de la subjetividad del estudiantado, empezaremos por considerar la presencia en sus discursos, recogidos mediante entrevistas en profundidad, de orientaciones éticas de cuidado o provisión.

Partimos considerando que el ámbito académico se caracteriza por una orientación de carácter androcéntrico, por lo que cabe esperar que la orientación a la provisión sea una característica dominante, sin embargo, no descartamos la presencia del cuidado, particularmente entre las estudiantes, y en las titulaciones más feminizadas, suponiendo una correlación entre el sexo de estudiantado y profesorado para cada titulación y el género de la misma.

Entendemos, además que los aspectos en los que se evidencia de una manera más clara la subjetividad del alumnado es en los relatos sobre cuestiones como

las causas de contento y sufrimiento, las obligaciones y las expectativas. Así pues, serán estos los elementos que estructurarán el capítulo.

Las disposiciones éticas

Entendemos que un aspecto primordial en la socialización son las disposiciones éticas que se adquieren, ya que nos dan cuenta del modo en que las personas se sitúan frente al mundo y en sus relaciones con las personas. Evidentemente, el modo de estar en el mundo y relacionarse con los demás, es el resultado de un complejo conjunto de factores de los que su paso por la universidad no es precisamente lo más importante. Sin embargo, tener en cuenta su modo de ser nos puede aportar indicaciones sobre aquellos aspectos de su formación que no se deberían descuidar en su paso por la universidad. Empezaremos analizando el tipo de disposición ética que se desprende de las entrevistas que les hemos realizado, podemos hablar de una ética de la *provisión* cuando la predisposición (al pensamiento, al sentimiento o a la acción) apunta a la resolución de problemas y a la consecución de objetivos, o bien una ética del *cuidado* cuando la predisposición apunta a la atención de las necesidades de las personas como tales. Como venimos insistiendo a lo largo de este trabajo, la orientación al cuidado caracteriza al género femenino, y la orientación a la provisión es característica del género masculino.

Tal como mostrábamos en un trabajo anterior (Izquierdo, 2003), hay una coincidencia casi generalizada en establecer una asociación entre el cuidado y el género, por ser el tipo de trabajo que realizan las mujeres, y por el tipo de cualidades que se tienen o se desarrollan con esta actividad, son ejemplos representativos de esta visión los trabajos de Gilligan (1982), Noddings (1984), Benhabib (1990 y 1992), Bubeck (1995), Sevenhuijsen (1998 y 2000). Sin embargo, frente a esta postura, que como decimos está generalizada, hay autoras que se resisten a reivindicar la ética del cuidado como femenina, entendiendo que el cuidado no es necesariamente una actividad beneficiosa sino que se puede causar daños (Ward, 1995). Para algunas autoras (Cancacian, 1986, y Moody-Adams, 1991) la relación entre cuidado y género es el resultado de una asociación más profunda y general ya que el cuidado es una actividad característica de los colectivos desfavorecidos y las cualidades, actitudes personales, y orientación ética propias del cuidado se hallan en los

colectivos oprimidos. También se señala que es retórico tomar a las mujeres sólo como cuidadoras o sólo como víctimas (Spelman, 1991), y de hecho, tal como hemos mostrado hasta ahora, tampoco en la universidad es una orientación exclusiva de las mujeres, no todas las mujeres la comparten. Otra posición sobre el particular es la de Tronto** (1987 y 2002), para quien asociar el cuidado al género tiene el doble efecto de devaluar el cuidado y también el género, pues como hemos dicho, la orientación al cuidado es una característica de los colectivos oprimidos, por ello Tronto reivindica que el cuidado sea un principio ético universal. Por uno u otro camino hoy se coincide en la necesidad de poner sobre el tapete el cuidado y la ética del cuidado de un modo que se acerca a la importancia concedida en las democracias modernas a la ética del trabajo y de la justicia. El cuidado es una prueba de fuego de la democracia.

Por nuestra parte, y dado lo que venimos mostrando hasta el momento, se hace necesario establecer un equilibrio entre la ética del cuidado y la de la provisión. Cuidar con cuidado, atender a las necesidades de las personas y de la sociedad en su conjunto, requiere que la ética del cuidado vaya acompañada indisolublemente de la ética de la provisión, dotándose de los conocimientos, de las habilidades instrumentales y de la asertividad que haga del cuidado una aspiración realizable. Inversamente, proveer con provisión, requiere no olvidar que el principal medio y obstáculo para llevar a buen puerto los objetivos, para realizar aquello que uno o una se propone, requiere una ética del cuidado, de una misma y de las personas con las que colaboramos para alcanzar los propios fines. En definitiva, es artificial y dañina la separación entre las dos orientaciones éticas, mucho más la contraposición de la una con la otra.

Una visión cuantitativa de las orientaciones éticas

Para analizar la dimensión ética del discurso tomaremos las que hemos definido como unidades significativas en los discursos del estudiantado que son 2.410 de los 4.901 registros en que hemos dividido el texto de las entrevistas. Lo que denominamos unidades significativas son aquellos fragmentos de las entrevistas con elementos susceptibles de análisis, las que hemos descartado son las que se refieren a aclaraciones a las preguntas que se han formulado, o expresiones no discursivas y difícilmente interpretables.

TABLA 43: DISPOSICIÓN ÉTICA SEGÚN EL SEXO Y EL CURSO

| | Mujer | | Total Mujer | Hombre | | Total Hombre | Total |
|--------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | Primer curso | Último curso | | Primer curso | Último curso | | |
| Cuidado | 40,5 | 37,3 | 39,2 | 28,7 | 9,6 | 17,7 | 26,3 |
| Provisión | 59,5 | 62,7 | 60,8 | 71,3 | 90,4 | 82,3 | 73,7 |
| Total | 420 | 292 | 712 | 456 | 622 | 1.078 | 1.790 |

Lo primero que se evidencia es que la orientación ética dominante es la de la provisión. Lo que nos orienta a plantearnos que el ámbito universitario es un entorno marcadamente androcéntrico, en el sentido de que quienes participan del mismo, sean mujeres u hombres, tienden a adoptar o adquieren orientaciones de carácter masculino. O siguiendo los planteamientos ya referidos de Cancacian y Moody-Adams, la universidad no es precisamente un espacio en el que tengan cabida los grupos subordinados, sino un espacio de privilegio relativo, y por tanto, poco sensible al cuidado.

Tres cuartas partes de las orientaciones éticas son a la provisión, y por lo tanto a la consecución de objetivos y no tanto a la atención a las necesidades de las personas. En segundo lugar, hay considerables diferencias entre las disposiciones de las alumnas y de los alumnos, dado que en las primeras se detecta con más frecuencia la disposición al cuidado, sin olvidar que la disposición más generalizada es a la provisión.

Finalmente, podemos hallar indicios de la importancia de la edad y el posible impacto formativo de la universidad, comparando las entrevistas del alumnado de primer curso con el de último curso. Tanto en las estudiantes como en los estudiantes se detectan diferencias en función del curso. En el caso de chicas la provisión adquiere algo más de importancia, aunque la diferencia no sea muy considerable, en cuanto a los chicos la orientación al cuidado prácticamente desaparece. De ello se seguiría que tal vez la universidad tienda a *masculinizar* en cuanto a las disposiciones éticas, especialmente a los chicos.

Cuando se considera la distribución de las disposiciones éticas en relación a la titulación se confirma el hecho de que las titulaciones feminizadas en cuanto a la composición del alumnado y del profesorado, son aquellas en que la disposición al cuidado tiene más peso, por más que en todos los casos predomina la provisión. La comparación entre primero y último curso, pone en evidencia diferencias considerables. Las que menos diferencias ofrecen son la

de magisterio y las titulaciones intermedias desde el punto de vista del género como son relaciones laborales y derecho, y las más intensas se dan en la licenciatura más feminizada –pedagogía- y la diplomatura más masculinizada –ingeniería técnica-.

TABLA 44: DISPOSICIÓN ÉTICA SEGÚN LA TITULACIÓN Y EL CURSO

| | MEEI | Pdg. | RR.LL. | Dcho. | ITIS | II | Total |
|----------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Primero | | | | | | | |
| Cuidado | 44,3 | 46,0 | 25,2 | 31,3 | 28,8 | 34,3 | 34,4 |
| Provisión | 55,7 | 54,0 | 74,8 | 68,8 | 71,2 | 65,7 | 65,6 |
| Total | 131 | 124 | 163 | 160 | 132 | 166 | 876 |
| Último | | | | | | | |
| Cuidado | 42,7 | 24,2 | 22,9 | 21,8 | 7,0 | 15,7 | 18,5 |
| Provisión | 57,3 | 75,8 | 77,1 | 78,2 | 93,0 | 84,3 | 81,5 |
| Total | 103 | 62 | 175 | 124 | 316 | 134 | 914 |

En conjunto, lo que podemos afirmar es que la universidad impide, o cuanto menos no contribuye suficientemente a equilibrar ambas disposiciones éticas, de tal modo que la consecución de los objetivos propios del desarrollo profesional no se realicen de espaldas al impacto que su actividad pueda tener sobre las personas.

La presencia de la ética en los discursos

Con el fin de profundizar en el significado de los datos que acabamos de presentar, a continuación analizaremos algunos ejemplos de las dos orientaciones éticas.

El cuidado

La ética del cuidado se puede poner en evidencia de dos modos, por la valoración del cuidado recibido y por el valor que se confiere a cuidar. Lo que destaca en las entrevistas, es que la ética del cuidado, no se evidencia tanto en la concepción de uno mismo como cuidador, como en una valoración positiva de la orientación al cuidado por parte de los demás, sean principalmente el profesorado o los miembros de la familia. Este hecho nos lleva a interpretar que básicamente los y las estudiantes entrevistados se colocan a sí mismos en una posición de dependencia, de recepción, y no tanto en una posición de asunción de responsabilidades para con los demás.

La valoración del cuidado recibido: En el fragmento que se presenta a continuación, correspondiente a una alumna de magisterio, se evidencia una ética del cuidado esperado de los profesores, entendiéndolo como una disposición a potenciar el desarrollo del estudiantado, y no sólo a transmitir conocimientos. No se trata tanto de adquirir capacidades profesionales, sino que prepararse para conocer el mundo, que es como decir, favorecer que la persona llegue a ser capaz de hacerse cargo de sí misma.

Hay profesores que sí te transmiten muchas cosas, ¿no?, no sé, es como que quieren sacar lo mejor de ti quieren que tú en esta vida pues seas lo mejor. Yo hay muchos profesores que siento que me transmiten eso, ¿no?, y otros profesores que prácticamente se dedican a dar su clase, como hemos dicho antes, y ya está, no se implican en la educación dijéramos. En la educación, yo creo que tienen que formar parte los padres, vale, porque es muy importante, pero también yo creo que el profesor tiene que dar una educación a ese alumno, no, o sea no sólo dedicarse a transmitir los conceptos de esa asignatura sino también hacerle ver como es la vida, sobre todo cuando eres más pequeño. Cuando eres adulto también, no, pero no sé, hacerle, hacerle, hacerle ver como es el mundo.
(Reg. 12082. Entrevista 2a: alumna de primer curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

Mujeres que cuidan: Del fragmento que presentamos a continuación, correspondiente a un alumno de relaciones laborales, destaca el hecho de que la influencia y el cuidado recibidos van unidos. Cuidado recibido de la madre, la hermana y la novia, cuidado que consiste fundamentalmente en ser escuchado. Cuidar, por tanto, en este caso es atender a la persona, no proveerle de servicios. De hecho, hemos de señalar que ser escuchado es precisamente una de las pocas actividades en que necesitamos a los demás, y los necesitamos como personas. La necesidad de expresarse, y la capacidad de escuchar, son características humanas por excelencia.

[Refiriéndose a las personas que más le han influido en la vida] Mi madre, porque ha estado toda la vida detrás de mí, toda la vida, o sea, yo de pequeño era un desastre, ¿sabes?, y mi madre era la que estaba allí siempre, para pim, pim, pim, e ir poniéndome derecho, ¿sabes? Mi hermana, porque cuando puede que tengamos problemas con mis padres, pues iba a hablar con la hermana mayor, es una hermana que tiene 25 años, es 5 años mayor que yo, ¿sabes?, entonces siempre he podido tener un respaldo, un lugar al que ir a pedir consejo, poder hablar de cualquier cosa. Y después mi novia también porque fuera del ámbito familiar es otra cosa, o sea, si tengo un problema con la familia, es con mi novia con la que puedo hablar y estar, ¿sabes?
(Reg. 10508. Entrevista 10a: alumno de primer curso de Relaciones Laborales).

Cuidar y descuidar: El cuidado no es una orientación monolítica, como se pone en evidencia en el relato de este estudiante de ingeniería informática, que presenta a sus padres enteramente insensibles a su necesidad de estudiar, hasta el extremo sólo puede hacerlo cuando no están en casa, o yéndose a otro lugar para poder hacerlo. Pero a la falta de sensibilidad a sus necesidades se contrapone, su gratitud por el hecho de que los padres le pagan los estudios a pesar de sus limitaciones económicas. Para comprender esta contradicción aventuramos la posibilidad de que cada uno cuida como puede, cosa de la que el estudiante es consciente, y que la ética del cuidado no es suficiente para cuidar, tal vez sus padres no comprenden la necesidad de concentración y silencio para poder estudiar. Lo que está claro, es que en este caso, la ética del cuidado se evidencia en el modo en que el chico se refiere a la situación que describe.

Bueno en mi casa es un poco difícil estudiar porque hay ruido y como que mis padres no entienden mucho que estudie, o sea, saben que tengo que estudiar, pero no ven claro que tenga unas horas predeterminadas pa estudiar. Pues a lo mejor mi padre está mirando la televisión muy alta. Mi madre, 'Damián, ven aquí', tal y cual. Entonces, pues pa estudiar me lo tengo que currar un poco más: esperar que mis padres se vayan o ir a bibliotecas o casas de amigos. Siempre es así. (...) Bueno yo creo que mis padres ya me lo han dao todo. Estoy aquí gracias a ellos. Me han pagao la universidad, cosa que a lo mejor no deberían, porque soy yo que tengo que estudiar, pero no tengo medios. Y bueno, me están pagando unos euros al año, que mis padres no van sobraos de dinero y buenooo no pido más. O sea, claro todos pedimos 'ooh ha salido este móvil, esta consola', pero sinceramente yo creo que ya me ha pasao la edad de vicios y con que me paguen la universidad ya estoy más que contento. Con que me apoyen y que nunca pongan duda que voy a sacármelo, porque claro a lo mejor el primer año me es más difícil o suspendo, pues que no pongan en duda que no tengo que dejarlo y que me sigan apoyando día a día.

(Reg. 7109-7133. Entrevista 21a: alumno de primer curso de Ingeniería Informática).

El cuidado/provisión como ejemplo: El camino de la valoración del cuidado, y cómo constituye una referencia para desarrollar el propio proyecto de vida nos lo muestra esta estudiante de magisterio. El punto de referencia es la madre, tanto en la orientación al cuidado, como en la orientación a la provisión. La admira por el modo que en se ocupa de sus alumnos, que por ser inmigrantes, hemos de suponer que requieren atenciones especiales, y por el modo en que ha conseguido realizar el objetivo de ser maestra. En contraste, su padre no merece consideración por realizar una actividad que no está

directamente relacionada con el cuidado, el modo de devaluarlo es que de inicio se refiere a él como administrativo, para posteriormente concretar que es director de empresa. Por tanto, de la provisión, lo que parece admirar no es tanto la capacidad de aportar recursos, como podemos suponer que hace su padre, sino la capacidad de alcanzar los propios objetivos, como hace su madre. En el modo de cuidar, ahora que se siente en una posición adulta, cosa que se evidencia porque es capaz de referirse a sus padres desde otro lugar, lo que valora es el componente de disponibilidad, más que la interferencia, y por tanto, un cuidado en dejarle que desarrolle su vida pero estando a su lado para apoyarla.

[Al hablar de las influencias recibidas] Muy bien. Mi madre, mm, ha estado trabajando muchos años en el negocio familiar, y su ilusión era ser maestra pero no podía ser, y se sacó las opos el año pasado, a la primera, y creo que es una profesora fantástica, Está en un barrio bastante, mm, no marginal pero el 99% de la clase es inmigración, cada dos por tres llega gente nueva, y por lo que he visto hay mucho ambiente, y siempre he sabido que era muy buena maestra, pero claro, ahora puede hacer por otra gente, y creo que será un punto bueno en la vida de estos alumnos. Y mi padre, bueno, mi padre es administrativo, director de empresa así (ja), ni fi ni fa, no me interesa este mundo (...) Que sigan como hasta ahora, apoyando, pero sin meterse en medio. Ahora empiezo a apreciar que son buenos padres (ja, ja), ha pasado la época de "mis padres son un palo, mm", ya te digo, como hasta ahora, como siempre, apoyando discretamente",

(Reg. 7551-7557. Entrevista 1a: alumna de primer curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

El cuidado como prescripción: El cuidado no sólo puede ser un ejemplo, sino también una prescripción, una norma de vida, como se muestra en esta estudiante de derecho. Creemos que no es aventurado entender que la prescripción de que sea una buena persona, es una orientación al cuidado, que se expresa en términos de tratar bien a la gente. Aspiración que no deja de lado el componente provisor, dado que también está presente el objetivo de llevar bien los estudios.

Ellos siempre me han dicho que lo importante es que sea buena persona, porque, a ver, me dicen siempre 'el que más sabe no es el que menos se equivoca', no porque tengas más estudios vas a ser más buena persona, lo importante es que tengas un buen corazón y que trates bien a la gente, y los estudios si te van bien, pues mejor.

(Reg. 12265. Entrevista 13a: alumna de primer curso de Derecho).

La deuda del cuidado: En este otro ejemplo, de una alumna de magisterio, la manera de asumir una orientación al cuidado, es por la vía de la deuda, desarrollarse como persona no forma parte de un proyecto propio, sino del

pago de una deuda por el esfuerzo de sus padres en financiarle los estudios. Aquí se nos presenta una nueva cara del cuidado, manifestado en forma de esfuerzos en favor de la hija, la cual toma como propios los objetivos de quien la cuida.

Bueno, yo creo que esperan que ya que he empezado una carrera universitaria, pues que la acabe. Que, hombre, me gustaría no decepcionarlos, porque están, yo no me estoy pagando nada de la carrera, yo no trabajo, y bueno, no me gustaría decepcionarlos ya que están haciendo ese esfuerzo tan grande en pagármelo todo, no sé.

(Reg. 11814. Entrevista 2a: alumna de primer curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

El cuidado de quienes proveen: También se puede manifestar cuidado hacia los que proveen, cosa que se muestran en una alumna de magisterio y en otra de relaciones laborales. En ambos casos se ponen en evidencia los costes que comporta la función de provisor, el sacrificio de las propias aspiraciones. Y manifestar cuidado es desearles que lleguen a hacer aquello que realmente desean. Esta posición hacia el cuidado nos da indicios de sensibilidad al coste que tiene la función de provisión, que en los ejemplos que presentamos se traduce en desear que los padres se descarguen del peso de la provisión, pero que comúnmente se traduce en asumir la función de cuidadora para compensar los sacrificios de los provisos: “como no puedes hacer lo que querrías, dedicándote a ti mismo, soy yo quien se dedica a ti”.

¿Qué espero? Pues no sé, me gustaría que mi padre dejara el trabajo en el banco que lleva más dolores de trabajo que otra cosa, e hiciera lo que realmente le gusta, eso del estudio, ambientales y cosas así, y de enseñar. Y mi madre, lo que hace es que realmente le gusta, no hace una cosa, puede que le gustara ganar más dinero, pero eso todos ¿no? Pero ya hace el trabajo que le gusta.

(Reg. 12692. Entrevista 4a: alumna de último curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

Mi padre está trabajando en... en Nissan repartiendo con la furgoneta piezas y tal, y bueno, no es lo suyo porque trabajaba en... bueno era administrativo, no sé qué, seguros, no me acuerdo ahora muy bien, pero bueno, estaba tranquilo en el trabajo y era lo importante. Pero estaba en otro sitio que vale ganaba más dinero, (mj) mejor situado pero era... mucho follón. Llegas a casa bastante mal y a veces no compensa. Pero bueno (?) no pienso que si el está a gusto... pues yo también.

(Reg. 13448. Entrevista 11a: alumna de último curso de Relaciones Laborales).

Cuidado entre iguales: Para este alumno de relaciones laborales, el compañero cuida cuando asume un papel superyóico, ayudándole a que haga lo que debe hacer. o también una función de apoyo, aportando aquello que le

hace falta. Y nuevamente se hace referencia a la importancia de la escucha – aspecto del cuidado al que ya nos hemos referido en otra entrevista. Finalmente, el cuidado aparece como compartir.

El buen compañero es el que si un día estoy muy, muy mal, que pueda ir allá a explicarle mis problemas, ¿sabes?. Si un día falta a clase que me deje los apuntes, si falta él yo se los dejo. Si por cualquier cosa le digo “vámonos al bar, va no sé que”, que me obligue a quedarme en clase, ¿sabes? Y que me diga “no, que esto es importante”. O si cualquier día queremos ir al bar los dos, vamos al bar los dos, y nos echamos unas risas. No tener muchos problemas entre él y yo, ¿sabes?, o sea, también has de tener un poquito de gustos parecidos, y ya está.

(Reg. 10696. Entrevista 10a: alumno de primer curso de Relaciones Laborales).

El cuidado recíproco: Otra forma de referirse al cuidado, no es hacerlo en términos unidireccionales, sino como una relación de reciprocidad, por tanto, no se describe una situación de dependencia, sino de interrelación. Es el caso de esta reflexión correspondiente a un alumno de derecho. Posiblemente, la veteranía en los estudios puede contribuir a colocarse en ese plano de reciprocidad debido al proceso de maduración y a las experiencias vividas en la universidad, y esto se manifiesta al valorar que el profesorado no puede pretender que recibirá aquello que no da.

Creo que en general todos los profesores son respetados de entrada. Lo que pasa es que claro, hay profesores que ellos mismos se pierden el respeto... Pero esto en derecho no acostumbra a pasar nunca, ¿eh?, quiero decir que profesores a los que se les haya perdido el respeto es que antes te lo han perdido a ti. Y es personalmente un indignado que pierde el respeto y se va. Allí lo hace en público, el profesor ni reacciona ni no reacciona, porque piensa que hace 25 años que hace clase y le da exactamente igual, o sea, que pensará “hoy un payaso se me ha ido de clase después de que le metiera un moco, pero si es tonto es culpa suya”, eso es lo que dirá. Hace 25 años, supongo que la primera vez le debía impresionar, ahora no. ¿Los derechos?, Los derechos que tienen son básicamente que se les escuche, que se les respete, básicamente los mismos que nosotros. Ninguno más, diría yo.

(Reg. 14848. Entrevista 16a: alumno de último curso de Derecho).

Como vemos en los ejemplos que acabamos de presentar la ética del cuidado tiene un carácter poliédrico, se puede manifestar en forma de reconocimiento de los cuidados recibidos, asumiendo que quien te cuida también te puede estar descuidando, que el cuidado no se opone a la provisión, que puede ser un ejemplo a seguir o una prescripción, que puede constituir una deuda y por tanto realizar en uno o una misma las esperanzas de los demás, que no entraña necesariamente una relación de dependencia, y finalmente, que no tiene por qué ser unidireccional, sino recíproco. Pero una cosa que destaca es

el papel de las mujeres como cuidadoras, por el protagonismo que tienen en esa función en los relatos.

La provisión

En cuanto a la provisión también tiene muchas caras, pero lo que destaca es el acento puesto en la orientación a realizar los propios objetivos, considerando que la atención a las relaciones puede ser un obstáculo, la voluntad de objetivación, el logro de objetivos, y las referencias de carácter universal. Los otros tienden a adquirir una cualidad instrumental, así como la propia actividad.

Autonomía y programación del trabajo: En este primer ejemplo, correspondiente a un estudiante de ingeniería, lo primero que se pone en evidencia es la voluntad de no depender de los demás, de conseguir las cosas por uno mismo, o pedir ayuda a quien tiene la función de darla y no pedirla si no es estrictamente necesario, recurriendo en primer lugar a los medios con los que se pueden conseguir, consultar los libro, por ejemplo. La otra cara de esta orientación es programar el trabajo, y aprovechar el tiempo.

Yo, lo que siempre he sido bastante autodidacta. O sea, no autodidacta, sino de decir que si no entiendo una cosa pos voy a intentar entenderla por mi mismo. Porque, a lo mejor no tengo este vicio de... Yo veo a gente que está tol rato preguntando, cosas que a lo mejor yo no entiendo, y no sé, quizás es un defecto mío que si no entiendo algo tendría que preguntarlo al profesor que pa eso está. Pero no sé, es el hecho de decir, que sé que está en el libro pues tengo una capacidad pa extraer lo que dice el libro. Entonces creo que si no me hiciera falta, falta, no voy a ir nunca una tutoría, a no ser que vea que ni pa atrás ni pa alante voy a aprobar. (...) Muchas veces voy de mañanas, si tengo que hacer un trabajo con alguien... Mañana tengo un trabajo que hacer uno, no, de algoritmos. Y a lo mejor hemos quedao aquí a las 10 o las 11, pues llego aquí a las 9 y mientras espero, miro si está bien, o estudio otras materias, y ya veo que está bien el trabajo que tengo que hacer posteriormente. Entonces lo que hago es venir por la mañana, comer aquí y luego a clase.

(Reg. 7319-7329. Entrevista 21a: alumno de primer curso de Ingeniería Informática).

Ir a la tuya: Para este estudiante de derecho madurar consiste en adoptar una orientación de provisión, estar por lo que hay que estar y no por quien se ha de estar, y eso vale para alumnos y profesores. Si los profesores no te aportan lo que necesitas, te lo buscas tú. Que no hagan por ti lo que puedes hacer por ti mismo. Primero es hacer lo que hay que hacer, y luego estar con los demás. Otra característica de la provisión es hacer las valoraciones apoyándose de

universales, como ocurre en este caso, al estimar que la clase de civil no entra, y es así porque lo opina el cien por cien de la clase.

Estoy bastante contento. Es que no sé, es un cambio muy, muy brusco, muy brusco, ¿vale? Ya no me refiero al control de si asistes o no asistes a clase, porque es me da igual, sino a, a la manera de explicar, ¿vale? Por ejemplo, derecho civil, eso que dice, hostia, la profesora, yo no, yo, yo, en ningún momento dudo de la profesionalidad de los profesores, pero una cosa son los conocimientos y otra la manera de explicar. Coincidimos todos, el 100 por cien del alumnado de aquella clase que civil no entra, no se traga, entonces, la mayoría de la gente, y me incluyo, a veces hacemos novillos, nos hemos comprado un libro en el que sale todo el programa y vas haciendo. Del resto de clase, ah ah, me gusta mucho derecho constitucional, la forma que tiene, que tiene de explicar, la dinámica de la clase. Y en general encuentro que, que no te lo dan masticado, o sea, que te has de buscar la vida, si no lo tienes te fastidias, a él le importa tres pepinos. O sea, ¿sabes?, has de mirar por ti, por ti, por ti. Después una cosa es que puedas compartir, puedas, ah ah, dejar, bueno, es lo mismo. Pero sobre todo has de mirar, has de mirar por ti. No puedes estar por hostias, por tonterías, no sé, ahora no me vienen a la cabeza, del palo "Ay, si tú no vas a clase yo no voy a clase". No, porque sales perjudicado tú, antes ya salían, pero ahora en la universidad, todavía más ¿Sabes? O sea, es un cambio madurar de repente y estar por lo que hay que estar. Claro, no tener control de deberes, de no sé que, te vas columpiando, ¿sabes?, y esta es la dinámica que creo que se lleva.
(Reg. 8106. Entrevista 14a: alumno de primer curso de Derecho).

El esfuerzo como medio para un fin: La dificultad de la actividad, en este caso de un estudiante de ingeniería, se justifica por la consecución del fin propuesto, el empleo, al que no se hace referencia en cuanto a lo que puede aportar.

[Comparando con otras carreras] Hombre, al fin y al cabo, te pringa mucho esta carrera de ingeniería, puede que también veo que compensa con el tema laboral, ¿no?...
(Reg. 14553. Entrevista 24a: alumno de último curso de Ingeniería Informática).

Crear condiciones para la realización de actividad: Los compañeros pueden ser un obstáculo, para esta estudiante de magisterio, de lo que se trata es de que la clase se pueda hacer, en clase lo que se hace es clase. Este es a menudo un déficit que aparece en la orientación al cuidado, donde la atención a las personas se prioriza respecto de la realización de los objetivos.

Que los alumnos callen, porque para hablar nos podemos ir al bar, algún día se lo diré alguien en clase (ja), quiero decir, que atienda, no es obligatorio de lista, con en el instituto, éste es otro mundo. Que se sea más o menos puntual mientras lo permita el transporte público, y que pueda hacer la clase, que pueda empezar a hacer la clase, que a lo que va es a hacer la clase, que no haya interrupciones...

(Reg. 7785. Entrevista 1a: alumna de primer curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

Hacer realidad los proyectos: Para este estudiante de ingeniería los proyectos son trabajar de lo que se quiere, y el deseo ser directivo para que los demás hagan lo que tú planeas. Donde los otros son un medio para los propios fines, un instrumento para realizar los propios objetivos, no es uno mismo quien se pone a disposición de los demás, sino que se desea que los demás se pongan a disposición de uno, justamente la inversa de la orientación al cuidado. Aquí radica una de las diferencias más importantes entre la orientación a la provisión y la orientación al cuidado, ya que en la segunda, es uno o una misma quien se pone a disposición de los objetivos o necesidades de los demás.

Como he dicho de, directivo, de tener a gente trabajando a tu alrededor, de que tú pases una cosa y alguien lo transforma en lo que tú quieres. Peroo, casii nadie trabaja de lo que estudia, al final. Una persona que hace telecomunicaciones, no va a trabajar de ingeniero en telecomunicaciones. Puede trabajar en una empresa de telefonía, arreglando móviles, cobrando una pasta. Pero yo no trabajaré de directivo a lo mejor, montada por mí o montada por otras, creo que mi trabajo es programar o hacer o fabricar, entoncesss quizás no directivo, que es lo máximo que puedes hacer en esta carrera, pero sí que trabajar de lo que yo quiero, con ordenadores y de la informática.

(Reg. 7487. Entrevista 21a: alumno de primer curso de Ingeniería Informática).

Buscar la objetivación: Lo que en realidad importa, como lo presenta este estudiante de derecho, no es lo que representa para la gente realizar las actividades, sino, el resultado objetivo de las mismas, que son los conocimientos adquiridos. La voluntad o el esfuerzo aportado no es lo que justifica la inclusión en la actividad, sino los resultados obtenidos. La dificultad que se apunta respecto de la atención a los factores subjetivos, es precisamente esta, la dificultad para objetivarlos.

Mira, desde el punto de vista del profesorado, creo que habrá a quien le importe la participación en clase, pero si yo fuera profesor, supongo que evaluaría la participación, pero muy poco, no me acordaría de las caras, supongo, o sí, pero sobre todo evaluaría los conocimientos. Si no sabes, no sabes. A mí el esfuerzo, lo siento, si has estudiado todo el año, pero escucha, si no es o tuyo, no es lo tuyo. Desde el punto de vista del profesor, o sea, voy contra sí, ¿eh? Desde el punto de vista del alumnado la participación es muy importante, o sea, yo creo que se tendría que evaluar mucho más, y después claro, el esfuerzo, ¿cómo transmites tu esfuerzo en un examen? ¿Cómo lo sabe el profesor? Entonces no tienes más cojones que meterle los conocimientos, o sea, lo has de empollar. Y yo creo que también la participación en clase.

(Reg. 8124. Entrevista 14a: alumno de primer curso de Derecho).

La instrumentación de la actividad: Finalmente, en los dos fragmentos que se presentan a continuación, de un alumno de ingeniería y una alumna de magisterio, aparece un elemento característico de la provisión, se trata del valor instrumental que se les asigna a las actividades, las cuales no se presentan como un fin en sí mismas, ni como un medio de realización, sino como el modo de alcanzar los fines propuestos.

R: (--) Bueno, yo creo que las más importantes, son las que te van a ayudar a que el día de mañana trabajes. Yo tengo asignaturas que sé que nunca me van a servir para nada, o eso pienso, no. Entonces, yo creo que lo más importante son aquellas que si vas a trabajar de programador, pues que te den clases de programación, que es de lo que vas a trabajar, al fin y al cabo, no que te den clases a lo mejooor de derivadas, que quizás no sean tan importantes para tí. Básicamente son esas, las que ayudan aa tu ámbito profesional.

(Reg. 7291. Entrevista 21a: alumno de primer curso de Ingeniería Informática).

De profesora de infantil. Cuando acabe la carrera lo que quiero hacer es oposiciones, intentar pillar plaza cerca, puede que no en Manresa mismo, pero por la comarca, y preocuparme poco el resto de mi vida por el trabajo, si puedo.

(Reg. 7865. Entrevista 1a: alumna de primer curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

Las manifestaciones de la subjetividad

Para estudiar el modo en que se manifiesta la subjetividad de las y los estudiantes, nos centraremos en tres aspectos objeto de atención en las entrevistas, íntimamente relacionados con el ámbito de los sentimientos, que es el territorio subjetivo por excelencia. Tomaremos en primer lugar sus relatos sobre el contento y el sufrimiento, dado que entendemos que en los mismos se abordan los aspectos de sus vidas a los que confieren más importancia. A continuación analizaremos el modo en que conciben sus obligaciones, por entender que este es el camino a través del que podemos conocer la medida en que están presentes para ellas y ellos las exigencias del mundo exterior, y las que reformulan a sí mismos. Finalmente, nos referiremos a sus expectativas de cara al futuro.

El contento y el sufrimiento

Decía Freud en *El malestar en la cultura*, que lo que la gente espera de la vida es ser feliz, una vez lo consigue, no dejar de serlo, y en su defecto, sufrir lo

menos posible. Los caminos que se abren para alcanzar este objetivo son diversos. Según añade, el buen inversionista diversifica, no se juega la felicidad a una sola carta, lo que se traduce en una renuncia a experimentar una felicidad exaltada y como contrapartida lo que se espera es preservarse del sufrimiento. En cambio, quien se decanta por la búsqueda de la felicidad sin ponerle restricciones a esa aspiración coloca al amor en el centro, pero habrá de prepararse para sufrir ante la pérdida de su fuente de la felicidad.

Los obstáculos a la felicidad son numerosos, en primer lugar las propias limitaciones, en segundo lugar el entorno físico. Pero el principal obstáculo y al mismo tiempo fuente de felicidad son las demás personas. Por ello, la socialización, entendida como el modo en que orientamos nuestras relaciones con los demás y el modo en que nos relacionamos con los otros ocupa un lugar principal en nuestras vidas.

Las primordiales fuentes de la felicidad son la propia persona, lo que nos habla de una subjetividad narcisista, sea entendida en términos de centralidad de la propia persona, de la persona que se desea ser, o de la persona que se cree ser. O las demás personas, en cuyo caso, nuestras energías se ponen a disposición de alguna persona o entidad exterior.

Los agentes a los que se les atribuye la capacidad de realizar nuestras aspiraciones pueden ser, uno o una misma, o alguien real o imaginario al que se le supone la capacidad de realizar el objetivo de ser felices. En el primer caso, se manifiesta una disposición activa sea para conseguir lo que genera felicidad o para eliminar los obstáculos que nos impiden alcanzar este objetivo. En el segundo, las conductas van orientadas a conseguir que aquella entidad a la que se le atribuye la capacidad de hacernos felices y por tanto de causarnos sufrimiento, desee colaborar en nuestros fines, lo que nos lleva a subordinarnos a sus deseos, tal como los interpretamos.

Aún reconociendo que hallamos manifestaciones de sufrimiento y de contento a lo largo de las entrevistas que hemos realizado, buscando el mayor grado de homogeneidad posible para facilitar la comparación entre las personas entrevistadas, nos centraremos en las respuestas a las preguntas en las que les hemos pedido que nos cuenten qué es lo que les produce contento y qué les hace sufrir. Cuando se le pregunta al alumnado sobre el particular, no muestran facilidad para dar una respuesta inmediata, lo que indica que no se

encuentran preparados para hablar de estas cuestiones. Es frecuente que se les tenga que repetir la pregunta, y las respuestas en algunos casos son muy esquemáticas, en otros se refieren a generalidades. Y es comprensible, difícilmente se puede anticipar que sea ese un asunto de interés cuando lo que encuadra la investigación, como ellos saben, es la función socializadora de la universidad. Sin embargo, no son pocos los casos en que evidencian muy buena disposición a hablar del tema.

El sentimiento de contenido y sus causas

En primer lugar daremos una visión de conjunto de las respuestas sobre la causa de su contenido, considerando dos aspectos, qué sitúan en el centro y qué es lo que les causa contenido. En cuanto al centro del contenido hemos hallado respuestas que giran entorno a la propia persona, a personas generalmente cercanas, a las relaciones, y respuestas en las que aparecen una diversidad de centros o donde el centro es indeterminado. En cuanto a las fuentes de contenido, hemos detectado que las principales son ser querido-querida, querer, querer y ser querido, controlar, además de respuestas en que se hace referencia a una pluralidad de fuentes. Considerando las respuestas a la luz de estas dimensiones, hallamos diferencias significativas en función del sexo.

El punto de referencia más generalizado es la propia persona, lo que con diferencia es más característico en el caso de las chicas, para las cuales, el segundo punto de referencia son las personas cercanas, generalmente la familia y los amigos. En cambio, en el caso de los chicos, la propia persona, siendo importante, aparece con menos frecuencia, siguen en importancia las relaciones, teniendo un papel muy importante las que se establecen con los amigos. Una tercera característica diferencial es el hecho de que entre los estudiantes, se encuentra una mayor diversidad de centros, lo que indica un grado de apertura mayor del que se produce entre las estudiantes, entre éstos adquieren relevancia cuestiones como la situación del mundo o de la política. Al parecer, los chicos juegan la estrategia del buen inversionista.

TABLA 45: PUNTO DE REFERENCIA DE LOS SENTIMIENTOS DE CONTENIDO SEGÚN EL SEXO Y EL ORDEN DE IMPORTANCIA

| | La propia persona | Las personas cercanas | Las relaciones | Policéntrico | Indeterminado |
|--------|-------------------|-----------------------|----------------|--------------|---------------|
| Mujer | 1º | 2º | 3º | | 3º |
| Hombre | 1º | 3º | 2º | 1º | |

También se detectan diferencias entre las chicas y los chicos respecto de la causa de contenido, la orientación al amor, que no podemos olvidar contribuye a sostener una ética del cuidado, está más presente en las chicas, solo que ser querida tiene más peso que querer. Se confirma lo ya evidenciado en la literatura sobre el tema, y que el propio Freud advirtió en su ensayo *Introducción al narcisismo*, donde indicaba que las personas *tipo mujer* sólo desean ser amadas, y sólo se pueden amar a sí mismas en la medida en que son amadas, lo que nos ofrece las condiciones que favorecen la dominación femenina como ya han constatado Jessica Benjamin (1996) o Judith Butler (2001), por citar un par de ejemplos. Entre los chicos se repite lo que ya hemos constatado, el policentrismo, prefieren una mayor diversidad de fuentes de contenido, confirmando su tendencia a la diversificación del riesgo. Pero también ocupa un lugar muy relevante el sentimiento de control, lo que puede apuntalar la ética de la provisión y al mismo tiempo el riesgo de caer en actos de dominación.

TABLA 46: CAUSA DE CONTENIDO SEGÚN EL SEXO Y EL ORDEN DE IMPORTANCIA

| | Ser querida/o | Querer | Controlar | Querer y ser querida/o | Mixto |
|--------|---------------|--------|-----------|------------------------|-------|
| Mujer | 1º | 2º | 3º | 3º | |
| Hombre | 3º | | 2º | 3º | 1º |

A continuación exponemos algunos discursos ilustrativos de las respuestas de chicas y chicos. En el caso que presentamos a continuación, una estudiante de pedagogía, aparecen tres fuentes de contenido sutilmente interconectadas por el deseo de aceptación. Respecto de los temas académicos, la fuente de contenido es aprobar, no sacarse la carrera o terminar el curso. “Aprobar” nos remite al deseo de conseguir el reconocimiento por lo que se hace, distinto

hubiera sido utilizar la expresión “que me aprueben”, donde se pondría acento en una acción externa, la del profesorado, o “aprender”, que expresaría el valor conferido al conocimiento. Otra cosa hubiera sido sacarse la carrera o terminar el curso, que nos remitiría a la consecución de un objetivo, y por tanto a la provisión. La importancia del aprecio de la gente del entorno, es otra expresión del deseo de ser querida, y la confianza que los demás te tienen, nos señala indirectamente que el deseo de ser querida ha de fundamentarse en la capacidad de satisfacer las necesidades de los demás. Ligarlo al reconocimiento de ventajas obra del azar, introduce un matiz, que la disposición a atender las demandas es un acto de libertad y no la respuesta a las necesidades que los demás expresan.

En los temas académicos aprobar, y en los temas de relaciones, pues... tener al lado o ser consciente de que las personas que tienes a tu alrededor realmente te aprecian, y confían en ti. Eso es algo que te hace sentir contento. Y también contento de... de, bueno haber nacido en una situación que puedes conseguir lo que tú desees, ni nadie te ha de imponer lo que has de hacer y lo que no. (Reg. 15513. Entrevista 7ª: alumna de último curso de Pedagogía).

En este segundo relato de una estudiante de derecho, lo primero que destaca es que se toma el efecto como causa o prueba de la felicidad, el contento requiere manifestación externa, lo que nos lleva a entender que la mirada del otro es importante. Contenta el bienestar de la familia... y el amor del novio que es lo más importante pero siempre se lo deja. Que los amigos estén al lado, no estar al lado de los amigos. Que las personas cercanas le quieran, y que la familia esté bien. Es importante subrayar esta contraposición, típica de la estructura psíquica de las personas cuidadoras (Izquierdo, 2003) que puede llevar a que la atención a las personas no tenga una importancia substantiva, sino instrumental, como medio de conseguir el amor. Nótese que a continuación expresa su deseo de ser querida, concluye diciendo que le hace feliz tener un lugar en el mundo. Por el modo en que se concatena el relato nos sugiere que tener un lugar en el mundo depende de ser querida, luego de que los demás se lo den no de que ella lo consiga.

Bueno la verdad es queee yo me definiría muy feliz, porque estoy todo el rato con la sonrisa en la boca y yo soy feliz con ver que mi familia está bien, que no hay ningún problema, que ellos son felices y tener a unos buenos amigos a mi lado...

Claro y con mi novio en especial, que me lo dejo siempre. No sé, que me digan, no sé, que me digan 'te quiero' al día, tanto mis padres, como no sé una muestra de cariño de mis amigos o de mi novio, con eso ya soy feliz. Saber que tengo un lugar en la vida, que no soy una marginada.

R: Mm, no sé, que mi madre me levante todas las mañanas con un beso o que mi novio me mande un mensaje todos los días diciendo lo mucho que le importo.

(Reg. 12395-12399. Entrevista 13ª: alumna de primer curso de Derecho).

Si como acabamos de señalar la chica espera la mirada, el chico quiere ver, como se evidencia en el siguiente relato correspondiente a un estudiante de ingeniería. Se ofrecen adicionalmente indicios de un cierto pudor o dificultad (“no sé...”) en manifestar que ser querido por los que se quiere produce felicidad, en el propio hecho de que se necesiten cosas o personas para ser feliz -cuesta poco hacerle feliz-, depende poco del mundo exterior para serlo. Interpretamos que en su respuesta subyace el deseo de autosuficiencia que como bien sabemos caracteriza a las sociedades de nuestro tiempo y el imaginario del ciudadano y es además un atributo de la masculinidad. Y finalmente, con gran dificultad, pero con ganas de responder acaba poniendo un ejemplo más concreto, lo que le hace feliz es estar unido a los iguales, por un objetivo común que es ver el partido del Barça, cosa que ha aparecido en otros relatos de chicos, mientras que en el caso de las chicas, no se menciona la existencia de objetivos comunes. Precisamente la formación de los grupos se origina, según plantea Freud en *Psicología de las masas*, cuando un número de personas participan de un mismo ideal.

Ver a mi novia, no sé, sentirme querido por los que quiero, y no sé, soy feliz con poco. No cuesta mucho hacerme feliz.

R: Mmm no sé (-) Ayer, no ayer, no. ¿Cuándo era? Este fin de semana seguro que no, no sé. Ayer estuvimos con los amigos, viendo al Barça, aquí con un proyector, eso hace que me sienta muy bien, estar todos reunidos.

(Reg. 11425-11427. Entrevista 17ª: alumno de primer curso de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

Otra versión de la masculinidad nos la ofrece la siguiente respuesta, particularmente extensa, de un estudiante de derecho. La referencia reiterada al esfuerzo nos lleva a pensar en la satisfacción que proporciona la capacidad de conseguir las cosas por uno mismo, y más si cuesta. Porque tal vez la fuente de la felicidad no sea conseguir cosas, sino poner las fuerzas a disposición de alguien o algo a lo que se hace referencia genérica. El *es-fuerzo* es la constatación de que *es-fuerte* que *es fuerza en acción*, que *da-fuerza* al hacer, “has dado esfuerzo” que es dar la vida, en tu acto de construir y es al

mismo tiempo es una expresión del deseo de vivir. Tal como lo señala Martine (1997) refiriéndose a Nietzsche, el *querer vivir* es un poder estético de la creación del *poner forma*.

Lo que sitúa al estudiante como antónimo del contento no es la tristeza o el sufrimiento, sino la “la mala leche”. La aparición del sentimiento agresivo, asociado al fracaso en la realización de los deseos, confirma que es precisamente del deseo de lo que se está hablando. Se evidencia que de lo que se trata es de jugarse la vida, conducta que se manifiesta en las formas más radicales propias de la masculinidad en los deportes de riesgo o en la defensa o conquista del territorio. Cuando más adelante habla de implicarse y del beneficio que reporta hacerlo, se refiere al conocimiento. No obstante, que no se trata de algo atesorado, sino aprehendido, que pasa a formar parte de la propia persona, la cual se engrandece y adquiere más poder. Ese poder resultante del esfuerzo, ofrece dominio incluso de los otros, expresado en su referencia a que no le pueden decir que está mal un examen en que se responde usando elementos que no proceden de la asignatura. La cadena asociativa que se produce en este fragmento, nos lleva al fondo de la cuestión. Nos atrevemos a afirmar que la fuente del contento es obtener el dominio como resultado de haber puesto en juego la vida, expresión típica de la masculinidad, que adopta una forma muy afín a la carrera que está acabando, dado que el objetivo de un abogado es imponer una interpretación de la ley que permita realizar los propios propósitos, dominar a través del uso del conocimiento.

Las cosas que te hacen sentir contento son las que previamente requieren un esfuerzo, y una vez has dado el esfuerzo te hacen sentir bien. Que te pueden salir mal, y entonces lo que te, lo que te comporta es una mala leche increíble, porque de todos modos se has esforzado. Lo que te comporta esfuerzo... por ejemplo el estudio. Aah, soy muy inconstante, con lo que es muy posible que llegue la semana antes de un examen y no sepa ni prácticamente de qué iba la materia. Esto es bastante típico. (...) Implicarme, y conocer. Entonces me hace mucha gracia, porque muchas veces entiendo las clases que recuerdo, y trozos y muchos y digo “va, a ver si eso es una tontería”. Eso me comporta mucha satisfacción, al acabar la clase y recordar las cosas, yyy... hacer un examen y después recordar qué era aquella cosa. Me comporta mucha satisfacción recordar cosas de primero, o hacer un examen de cuarto sin tener muy claro qué era la asignatura, pero como el derecho viene a ser una especie de bola en la que todo se comunica, con los conceptos de primero, segundo y tercero, respondes a ese concepto que te están preguntando en cuarto. Es probable y posible, y además, recordar cosas de otras asignaturas, donde se lo metes y no te pueden decir que está mal, porque mal no está. Te dirán que no está perfecto y además, eso no lo has

sacado de los apuntes, sí que te lo dirán, pero será correcta la respuesta y será aprobable el examen que es el objetivo.
(Reg. 14728. Entrevista 16^a: alumno de último curso de Derecho).

En conjunto podemos ver que el territorio de la felicidad, relacionado con el núcleo de los propósitos humanos, está asociado con el género, que es como decir, que el género se halla en el núcleo de la subjetividad. En las mujeres se manifiesta en forma de deseo de ser queridas, de que quienes les quieren les den cabida en el mundo, que es como valerse de los otros para tener un lugar, la necesidad del amor ajeno es un indicio de vulnerabilidad a través del que se expresa el poder que se les otorga o reconoce a otros, de los que se espera conseguir lo que no es posible por uno mismo, como ya vió Freud al estudiar la resolución del complejo de Edipo.

En los hombres la felicidad se manifiesta en una diversidad de formas, cosa que nos confirma a lo que arrojan las encuestas, en las que se recoge mayor número de intereses entre los grupos privilegiados cultural y económicamente en comparación con los grupos sometidos a privación relativa. Por otra parte, el hecho de que entre los chicos sea común la mención a la presencia de los amigos en la realización de actividades, nos remite a lo que se afirma desde la teoría de redes, que una fuente de autonomía es formar parte de una diversidad de redes, mientras que la dependencia es el resultado de formar parte de pocas redes, situación típica de las mujeres maltratadas.

Lo que hace sufrir

La reacción que se ha producido al preguntar sobre el sufrimiento, ha sido mostrar una particular dificultad para responder. Lo cual no se puede atribuir a que se trate de un tema irrelevante, sino más bien a que es un tema del que cuesta hablar, y sobre el que paradójicamente hay mucho que decir.

Para ofrecer la visión global de los relatos del sufrimiento experimentado recurriremos a la pauta empleada en el caso del contento. Nuevamente constatamos la existencia de diferencias considerables en función del sexo. Entre las estudiantes, el punto de referencia más frecuente es la propia persona, pudiendo expresar indicios de egocentrismo y vulnerabilidad. Mientras que en el caso de los estudiantes, son las otras personas y a distancia uno mismo, para ellos, el sufrimiento no tiene tanto que ver con lo que le pasa a

uno mismo sino con lo que le pasa a los demás, o el estado del mundo, ya que en sus entrevistas aparecen referencias a la situación política. Se constata además que es frecuente entre las chicas definirse así mismas como sufridoras. La posición sufridora más característica de las chicas llega al extremo en una a la que le hace sufrir “todo”.

TABLA 47: PUNTO DE REFERENCIA DE LOS SENTIMIENTOS DE SUFRIMIENTO SEGÚN EL SEXO Y EL ORDEN DE IMPORTANCIA

| Sexo | La propia persona | La propia y las otras personas | Las otras personas | Policéntrico | Mundo exterior | Todo |
|--------|-------------------|--------------------------------|--------------------|--------------|----------------|------|
| Mujer | 1º | 2º | 2º | | | 3º |
| Hombre | 2º | 3º | 1º | 3º | 3º | |

Respecto de las causas de sufrimiento, nuevamente se producen diferencias considerables entre las chicas y los chicos. El contenido de las entrevistas permite desmontar la presunción de que los hombres no saben hablar de los sentimientos, entre ellos, querer es lo que más les hace sufrir, hecho que ya descubrimos en una investigación dirigida por María Jesús Izquierdo sobre las expresiones latentes de masculinidad y feminidad en los chistes sobre hombres y mujeres (GESES, 1998), y a muy poca distancia no poder controlar las circunstancias o relaciones. La preocupación por la provisión en el caso de los chicos, se expresa en una entrevista en que la preocupación por el dinero es una constante. Merece ser destacado, adicionalmente, que entre los chicos, el Barça, que ya se había manifestado como causa del contento, es también causa de sufrimiento, cosa que según nuestra interpretación remite a un deseo compartido de lucha y de victoria proyectado sobre una entidad exterior.

En el caso de las chicas las fuentes del sufrimiento son más heterogéneas, por más que querer y no poder controlar son las causas más frecuentes, le sigue con los sufrimientos relativos a no ser querida. Estos datos también son consistentes con respecto a los obtenidos en la investigación del grupo de investigación GESES a la que nos acabamos de referir.

TABLA 48: CAUSA DE SUFRIMIENTO SEGÚN EL SEXO Y EL ORDEN DE IMPORTANCIA

| Sexo | Querer | Ser querida/o | Querer y ser querida/o | Querer y ser querida/o - control | Querer - control | Control | Dinero |
|--------|--------|---------------|------------------------|----------------------------------|------------------|---------|--------|
| Mujer | 1° | 2° | 3° | 3° | 3° | 1° | |
| Hombre | 1° | | | 3° | | 2° | 3° |

Para el caso de las estudiantes, a continuación analizaremos, dos modalidades de respuesta del modo en que se relatan las experiencias de sufrimiento: la que manifiesta que está presente en la propia vida, y la que manifiesta resistencia a entrar en contacto con las causas de sufrimiento, o la ausencia de experiencias de esta naturaleza.

El siguiente relato destaca en dos aspectos, el detalle con que se hace referencia al sufrimiento, y la intensidad con que éste se presenta. Tomado en conjunto, se describe una situación sin salida, sobre todo porque la estudiante expresa miedo al cambio. Esa expresión de miedo al cambio, sugiere que el sufrimiento no es algo que ocurre, sino que forma parte de la propia persona, y dejar de sufrir sería una forma de despersonalizarse. Se duele de asumir tareas de cuidado que no le corresponden y sin embargo las asume. Al mismo tiempo, subyace en esa queja que no se siente querida, dado que con respecto a las relaciones familiares, sus padres parecen adoptar una actitud instrumental respecto de ella, que su madre sólo le llama para hablarle de su hermano. Cabe destacar en esta responsabilidad de cuidado, atribuida y en realidad aceptada, que los actores son ella o su madre, una madre que le transfiere sus propias responsabilidades, sin que se muestren indicios de contar con el padre. Y ella las asume a conciencia, nótese que está estudiando pedagogía, y por lo tanto, está creando condiciones favorecedoras del enquistamiento de la situación familiar.

También causa sufrimiento la pérdida de amistades, pero lo que es más significativo es que esa pérdida se produce porque se forman parejas, en cambio ella aparentemente no tiene. Mientras los demás se van para crear una nueva vida, con una pareja y tal vez con hijos, ella se queda, madre del hijo de su madre, pareja de su madre en el ejercicio de la maternidad.

En cuanto al mundo, si no es el pequeño lugar en el que la conocen, se le hace amenazador, el anonimato de la gran ciudad podría ser vivido como una

liberación. Finalmente, respecto de los estudios, que son otra causa de sufrimiento, sabe qué hacer para dejar de sufrir, llevando sus tareas al día, y sin embargo no lo hace. La impotencia y el sufrimiento aparecen íntimamente unidos. Situación que nos resulta más familiar de lo deseable, y que llevada al extremo se manifiesta en los relatos de las mujeres maltratadas, enquistadas en relaciones y situaciones que les destrozan.

Sí, me hace sufrir mi hermano, siempre. Porque ahora empieza a crecer y yo siempre lo he visto como un niño. Pero ahora que empieza a crecer y veo que le cuesta el cole. Y siempre me llama mi madre por las noches, "es que Sergio ha sacado esto del examen", Sergio es mi hermano y me hace sufrir. Siempre me ponen a mí las obligaciones del cole, porque siempre le hacía repaso, y ahora siempre me llaman a mí "¿qué quiere decir la de no sé qué" [algún contenido de los estudios de su hermano] y digo "a mí no me llaméis para esto". Y me hace sufrir realmente por esto, estar aquí y no poder hacer nada por ellos, y que ellos están allí, todos los días metido en las tareas de mi hermano, además mi madre sufre mucho, porque mi hermano tiene dislexia.

Sí, sí, sí, sí. Me siento como una segunda madre, todavía más. Porque cuando era muy pequeño, mi madre siempre trabajaba, y yo le vestía, lo levantaba, lo llevaba al cole, y siempre lo he cuidado yo. De de lo que es el cole, también me he cuidado yo siempre, o de ir a hablar con algún profesor, he ido yo, estas cosas.

Los estudios me hacen sufrir porque veo desde siempre, no es eso de que empiezas a partir de diciembre porque luego tienes los exámenes, aquí estás sufriendo diariamente, porque cada semana tienes un trabajo o un examen, o algo. Y eso, me hacen sufrir los estudios, que si fuera al día creo que no sufriría, pero como siempre voy un poco retrasada, pues siempre es eso "no llegaré a tiempo, no tendré tiempo de hacerlo". Sí, los estudios, y me hace sufrir porque en ---[pueblo de origen] todo el mundo se conoce, sales a la calle y charlas, y aquí sales a la calle y nadie te dice nada te sientes, te sientes, una minoría en una gran multitud, me hace sufrir esto. Y que aquí hay más vandalismo, hay más de todo, que no estás acostumbrado. Yo todavía no me he atrevido a salir sola un día a las 11 de la noche, ni me lo he planteado, como que siempre voy acompañada, pero supongo que me costaría salir sola a la calle sin sufrir nada.

¿De cara al futuro? La vida en general, ¿sabes?, que todo salga como quiero y también, que poco a poco los amigos son menos, son más importantes, pero menos. Y en el fondo te sabe mal, o te da miedo quedarte solo, y cada uno tiene su novio y su novia, y estos problemas de la pareja te hacen sufrir siempre. Eso, los amigos, las parejas, de que se acaben yendo de tu vida. Siempre piensas en tu futuro, como estás ahora te imaginas el futuro... pero de aquí a unos años, y en cambio siempre da miedo cambiar.

(Reg. 10985.-10967. Entrevista 5a: alumna de primer curso de Pedagogía).

El siguiente relato, correspondiente a una estudiante de relaciones laborales, siendo escueto, acaba proporcionando información significativa. No sabe, pero sí sabe, no hace falta contestar, pero contesta. Sufre por la gente que quiere, y por la imposibilidad de impedirlo, o por no conseguir "nada", donde una segunda causa de sufrimiento es la impotencia, y por lo tanto la carencia de

control de la realidad. Por el tipo de ejemplos que utiliza, su sufrimiento se presenta con doble vertiente, la del cuidado, y la de la provisión.

Lo contrario [de lo que ha contestado cuando se le ha preguntado por el contento](ja). No sé... pues eso, ver gente que quiero pues que está mal o que no, o que yo no puedo hacer nada, que tengo que estar ahí mirando o... o eso que no me salga... pues nada bien y... y yo que sé. Cosas así muy generales.

Pues yo que sé. Pues no sé... es que ahora me pillas... (-). Pues que estudio mucho para un examen y luego veo que el resultado ha sido horrible o, o que... un día tenía planeado hacer X cosas y... yo que sé. Es que ahora me has pillado (ja).

(Reg. 13526-13530. Entrevista 11ª: alumna de último curso de Relaciones Laborales).

Para el siguiente estudiante, en este caso de ingeniería, la causa de su sufrimiento, no procede de querer a los demás, sino más bien de empatizar con ellos, todavía más, de empatizar con las personas que sufren, lo que imaginariamente le sitúa en una posición de poder relativo, trampa en la que acostumbran a quedar atrapadas las personas cuidadoras. Es la vulnerabilidad humana lo que le mueve y sobre todo, la visión de expresiones de vulnerabilidad, como es llorar.

El posible divorcio de sus padres es la causa concreta de sufrimiento que menciona, no tanto por el desacuerdo entre ambos, sino por las consecuencias que el divorcio pueda comportar, representándolas en forma particularmente dramática: que su madre y su padre se mueran de hambre. Sin embargo, las consecuencias son aparentemente peores para el padre, dado que supone que la madre se quedaría con la casa. El propio protagonista del relato se imagina viéndose obligado a elegir, de donde, no se plantea soluciones para un problema tan dramático como el que describe. Por una parte ante el sufrimiento de la elección, hay por lo menos dos salidas, distribuir su tiempo entre la madre y el padre, o no elegir entre ninguno de los dos, marchándose a vivir solo o en un piso compartido. Sin embargo, ante la dramática situación que anticipa, no se plantea ganar dinero e independizarse.

A nuestro entender, lo que más destaca en el relato, es la voluntad de representarse como una persona sensible, más que la de responder al sufrimiento respecto del que muestra tanta sensibilidad.

Sufrir. Sobre todo la gente muy triste. No séee, de pequeño pues no soportaba que alguien delante mío llorase. Entonces me hace mucho sufrir ver alguien

llorar, ya sea por una tontería o algo muy grave, me duele mucho. Entonces, eso luego cuando me como mucho la olla. Puedo intentar ayudarla, por ejemplo, ayer mismo, una amiga que está sin trabajo porque está de baja, se cortó un tajo en el dedo, no, y está de baja, no. Y me dijo 'mi jefe me ha despedido por x', ella dice que la razón es el dedo, y a mí eso me dolió mucho porque digo 'cómo está el mundo de que por una tontería te puedan echar', y me dolió por ella, porque es mi amiga, y cómo está el tema de trabajo, que te echan ya por todo. Me sentí muy muy mal, me encantaría hacer algo por ella pero no puedo hacer nada.

Pfff, (---) Sobre todo que discutan mis padres. Me hace mucho sufrir, no sé.

Sí. Se discuten mucho, por desgracia. Y me hace sufrir bastante, porque en el caso que mis padres se divorciasen, mi madre no tiene medios para vivir, no. Entonces, me da mucha pena sobre todo por el hecho que se divorcien. Mira, que se discutan... todo el mundo discutimos. Pero el hecho que llegue el momento que se puedan divorciar me apena mucho porque sé que si mi madre se divorcia, vale, después de ganar la casa, si la gana. Pero, mi padre se moriría de hambre o mi madre se moriría de hambre, y yo tendría que elegir con quien quedarme y eso es algo que me apena bastante.

(Reg. 7253-7257. Entrevista 21ª: alumno de primer curso de Ingeniería Informática).

En el caso del estudiante de ingeniería cuyo relato presentamos a continuación se evidencia una preocupación por evitar situaciones penosas, junto con controlar la posibilidad de daños. Pero lo que más destaca es una expresión subjetiva que es de las más características de la masculinidad, y su contraparte, la femineidad. Sabemos que el arquetipo del deseo masculino es la posesión del objeto de deseo, mientras que el deseo femenino, de despertar deseo favorece disposiciones instrumentales hacia quien es deseante, esperando de esa persona que aporte bienes de diversa índole, de ahí que el sufrimiento de este estudiante adopta una disposición masculina, dado que no satisfacer a su novia es una de las fuentes de sufrimiento mencionadas, y por extensión el bienestar de su suegra que tiene tanta importancia para él, que lo cita como un caso concreto que a pesar de su desenlace satisfactorio, le vienen a la mente transcurridos cinco o seis meses.

En su relato, se mezcla el cuidado con la provisión, y con el control de la realidad, que se manifiesta ante el miedo a perder el control del coche como consecuencia de circunstancias externas, o ante la imposibilidad de cumplir con sus obligaciones profesionales, donde junto a la provisión se evidencia el afán de cumplir con los objetivos propuestos, no tanto por imposición externa, como por compromiso propio.

Mmm, me hacen sufrir... las enfermedades, tanto las mías como de la gente que conozco que está enferma, me hace sufrir, me hace sufrir a veces

conducir, en según qué situaciones, también sufro bastante cuando llueve muy fuerte, por ejemplo. Bueno hoy no tanto, hay días que llueve mucho y no ves nada y sufro. Me hace sufrir no cumplir con los deseos o lo que espera mi novia, para mí es muy importante. Me hace sufrir profesionalmente lo contrario de lo que te decía antes [cuando se le preguntaba por el contento] no cumplir con la tarea que has de cumplir en unas determinadas horas. A veces incluso me estresa. Incluso hasta el punto de quedarme más tiempo en el trabajo o llegar antes... para... para hacer más cosas. Todo esto me hace sufrir.

Bueno, por ejemplo mi suegra, le diagnosticaron, bueno, le vieron un bulto por aquí, entonces le hicieron una biopsia para ver si era cancerígeno o no. Entonces aquellos días sufrimos bastante. De esto hace cinco o seis meses, que salió bien, no tenía nada.

(Reg. 16315-16323. Entrevista 18a: alumno de primer curso de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

En los ejemplos que hemos presentado de manifestaciones de sufrimiento se nos muestra la masculinidad y la feminidad cercana a la imagen invertida en un espejo, la importancia de ser querida, frente a la importancia de satisfacer a la persona que se quiere. Hemos hallado también un común denominador, la impotencia, no poder hacer nada para remediar la causa del sufrimiento.

La vivencia de las obligaciones

Siguiendo la misma pauta empleada en el análisis del contenido y del sufrimiento, en este apartado nos limitaremos a analizar las secciones de las entrevistas en las que se respondía sobre cuáles son sus obligaciones, por más que la referencia a las obligaciones puede aparecer en las entrevistas de modo espontáneo, porque nos interesa conocer el modo en que las formalizan. Los obligaciones son un camino privilegiado para detectar el modo en el que se construye el principio de realidad, o las propias aspiraciones. Indican la construcción del principio de realidad porque a través de ellas detectamos cuáles son las limitaciones exteriores o debidas a nuestra propia naturaleza que somos capaces de reconocer, definen las cosas y las personas que necesitamos, y esa necesidad nos impone actividades, sea por decisión propia, o por la capacidad coactiva que tiene nuestro entorno. Ahora bien, si damos por válida la afirmación de que nuestra conducta expresa el deseo de ser felices, habremos de interpretar que las obligaciones son requisitos para alcanzar esta meta o al menos para evitar el sufrimiento.

Los aspectos relacionados con las obligaciones que tomaremos en consideración son los siguientes:

- **Quién o qué establece las obligaciones.** Las fuentes de obligación a las que se hace más mención son uno mismo, los padres, la pareja, la universidad, los jefes en el caso de aquellos que trabajan, o las limitaciones del entorno que fuerzan a actuar en un cierto sentido. Tomaremos como indicador de madurez las menciones a la auto imposición o la asunción de las obligaciones, siempre vayan acompañadas de indicios de conciencia de los límites que impone la realidad, no sólo por las consecuencias que tengan para uno mismo, sino también por las consecuencias que puedan tener para terceras personas.
- **Consecuencias de no cumplirlas.** Tomaremos la atención al incumplimiento de las obligaciones como indiciaria del modo en que se construye el principio de realidad, ya que es ese principio y no la realidad misma el que orienta las acciones en el sentido de aplazar las gratificaciones, soportar las frustraciones, buscar alternativas, o modificar los objetivos para que sean compatibles con los límites de la realidad, según la definen.
- **Los afectados por el incumplimiento.** En primer lugar el estudiante, pero también se mencionan otros afectados, como los padres, la pareja, los compañeros, o los jefes. Hemos detectado una diversidad de afectaciones, que indican el modo en que la persona que se halla comprometida con el objeto de la obligación. Puede ser de carácter instrumental, sin comprometer la valoración que la persona hace de sí misma, o la valoración que otras personas puedan hacer de ella. También puede expresarse en términos de culpa, lo que indica la exigencia de un mandato interno, procedente del superyó. La decepción con uno mismo o el sentimiento de fracaso nos remite a daños referidos a la incapacidad de parecerse a la persona que se desea, ideal del yo. Finalmente, la decepción de terceras personas indica la existencia de una vinculación afectiva con éstas.
- **Ámbito de relaciones a las que se refieren las obligaciones.** Hemos constatado que las obligaciones a las que se hacen referencia en las entrevistas de un modo más reiterado son los estudios y el trabajo

doméstico, y en el caso de los estudiantes que combinan el trabajo con el estudio, el trabajo remunerado.

Los estudios

Como es de esperar, el primer tipo de obligaciones que aparece son los estudios, por más que no todos los estudiantes los mencionan al hablar de obligaciones. Esto puede ser debido a que casi todas las y los estudiantes entrevistados consideran que nadie les impone estudiar, sino que es algo que se imponen a sí mismos, de ahí que algunos no lo hayan mencionado entre sus obligaciones. Interpretamos que quienes mencionan esta obligación, consideran los estudios, no tanto la consecuencia de los límites que la realidad impone, como la voluntad de ampliar el campo que los mismos delimitan, o para ser más precisas, la creencia de que los estudios ensanchan los límites de la realidad, porque dan mayores posibilidades de controlarla. Inversamente, no mencionar los estudios entre sus obligaciones podría ser indicio de que no se considera que los estudios aporten ninguna ventaja práctica de cara a llevar a buen puerto el proyecto vital.

El modo en que se hace referencia a los mismos es muy diverso. Desde referencias genéricas a estudiar, a una mayor precisión como ir a clase, hacer los trabajos de curso, examinarse, o acabar los estudios. La referencia más común entre las chicas son las clases lo que indica una actitud pasiva y estudiar, que indica una actitud activa junto con las tareas. Entre los chicos ir a clase es la obligación que se menciona con más frecuencia, y sus manifestaciones de actividad se expresan en forma de estudiar o hacer el proyecto, actividad que ocupa un lugar central entre los estudiantes de ingeniería.

TABLA 49: OBLIGACIONES REFERIDAS A LA UNIVERSIDAD SEGÚN EL SEXO Y EL ORDEN DE IMPORTANCIA

| | Clases | Proyecto | Tareas | Estudiar | Estudios | Univer- sidad | No se mencio- nan |
|--------|--------|----------|--------|----------|----------|------------------|-------------------------|
| Mujer | 1º | | 4º | 1º | | 3º | 2º |
| Hombre | 1º | 2º | | 2º | 2º | | 1º |

En cuanto a las consecuencias internas de no cumplir con los estudios, la mitad de ellos y de ellas no hace referencia a este aspecto, lo que revelaría una falta de vinculación afectiva con los estudios. Ello indica que la vinculación afectiva con los estudios en términos de obligación asumida es relativamente baja, relacionada con el tipo de persona que se desea ser, que es lo que se halla en el origen de la culpa. Hay que notar que cuando el camino hacia la felicidad se recorre obedeciendo a los imperativos del superyó, no está en juego propiamente el ensanchamiento de los límites de la realidad con el fin de satisfacer esa aspiración, sino que indica que la felicidad se obtiene siendo valorado positivamente por las figuras de autoridad internalizadas, sometiénose a sus mandatos, o bien adecuando lo que somos a lo que deseamos ser, por lo tanto adoptando una actitud apolínea. Los imperativos superyóicos tienen un peso relativamente bajo, especialmente en el caso de los estudiantes. El caso de las estudiantes tiene un peso relativamente mayor la consecuencia de no entender, lo que indica la conciencia de que estudiar es el requisito de saber, y no el de ser una persona valiosa. Esta diferencia podría estar indicando la conciencia del impacto de los conocimientos sobre la vida.

Casi todos han mencionado las consecuencias externas de no estudiar, por lo que deduciremos que las implicaciones prácticas están más presentes que las personales. Entre los chicos se presenta mayor atención a las implicaciones inmediatas, mientras que entre las chicas están también presentes las implicaciones a medio y largo plazo, posiblemente esta diferencia explique la mayor preocupación que manifiestan por aprender.

TABLA 50: CONSECUENCIAS DE NO CUMPLIR CON LAS OBLIGACIONES UNIVERSITARIAS SEGÚN EL SEXO Y EL ORDEN DE IMPORTANCIA

| INTERNAS | | | | | |
|----------|-------|---------------------|-------------|-------------------------------|-----------------|
| | Culpa | Culpa - no entender | No entender | Responsabilidad - no entender | No se mencionan |
| Mujer | 2º | 3º | 4º | 4º | 1º |
| Hombre | 2º | | | 3º | 1º |

SOBRE LOS PROPIOS ESTUDIOS

| | Suspender | No acabar | Profesionales |
|--------|-----------|-----------|---------------|
| Mujer | 1º | 1º | 1º |
| Hombre | 1º | 2º | |

CON EL ENTORNO

| | Económicas padres | Enfado - frustración padres | Enfado novia/o | Novia le supera |
|--------|-------------------|-----------------------------|----------------|-----------------|
| Mujer | 2º | 1º | 2º | |
| Hombre | 2º | 1º | 2º | 2º |

El entorno también es un punto de referencia, particularmente los padres, respecto de los que se manifiestan responsabilidades, sea porque financiar sus estudios implica un sacrificio económico, o porque no se cumplen las aspiraciones que depositan en ellos. El segundo personaje que aparece en los relatos son las novias y los novios, que constituyen un estímulo, sea porque esperan de ellos que estudien, o incluso porque no quieren verse superados por la novia, situación que no se da en el caso de las chicas.

Asistir a las clases puede ser una obligación por que lo imponga el profesorado, en el sentido de que repercuta en la calificación final, afirmación que realiza una alumna de pedagogía, o porque faltar a clase dificulta el aprendizaje y/o genera trabajo extra, cosa a la que hacen referencia una alumna de pedagogía, un alumno de ingeniería informática, una alumna de relaciones laborales y una alumna de derecho.

La obligación que en todos los casos se vive como impuesta, son los exámenes. En cambio, no se considera en estos términos la realización de trabajos o de proyectos. Esta valoración puede tomarse como indicativa de que los estudiantes tienden a no asociar a su formación los exámenes, y sí en cambio los trabajos.

La consecuencia más mencionada es no aprobar, lo que es indicio de que el horizonte de las consecuencias como efecto inmediato de las acciones es el corto plazo, y de una relación puramente instrumental, con subordinación inmediata a la realidad exterior, sin asociar tal subordinación a su propia vida o a las relaciones con los demás. En algún caso lo que preocupa es no acabar la carrera, muestra de consideración de las consecuencias a medio plazo e indica que los estudios forman parte de un proyecto. Y en el otro extremo, se afirma la

ausencia total de consecuencias, entendiendo los estudios como una actividad que se realiza por uno mismo, sin interés en cuanto a sus relaciones con el mundo. Un caso todavía más extremo es el de un estudiante que no mencionó los estudios entre sus obligaciones, de hecho, no reconoció tenerlas.

En todos los casos se considera que estudiar es una obligación auto impuesta, cosa que se corrobora en el hecho de que también es mayoritaria a la referencia a sentimientos de culpa, remordimiento, sentirse mal, o falta de realización personal. Se mezclan, por tanto, factores superyóicos, relativos a los mandatos internalizados con factores relativos al ideal del yo, las aspiraciones que se tienen sobre el tipo de persona que se desea ser. Esta atención a las consecuencias por su impacto sobre las personas, también incluye a los padres, manifestando que se les decepciona, o se les preocupa en el sentido de que se puedan estar torciendo en su formación como personas, lo que puede ser interpretado como muestra de amor. Es llamativa la ausencia de referencias a los profesores, se ha dado un solo caso en que se considera que la falta de rendimiento de los estudiantes puede ser decepcionante para los profesores, entendiendo que la docencia para ellos no es sólo un medio de vida. No debemos dejar de lado este hecho, lo tomamos como indicador de falta de vinculación emocional con los estudios y con el profesorado, y por ello como indicio de que en los estudios se halla comprometido el aprendizaje y no la formación, déficit que constatamos a lo largo de toda esta investigación. Sólo en dos de los casos estudiados, al referirse a las actividades que hacen por el gusto de hacerlas, hemos hallado referencias a los estudios, concretamente a alguna asignatura.

Otro indicador de que estudiar es una obligación auto impuesta, se pone en evidencia por la mención a consecuencias de carácter instrumental.

Hallamos una sola manifestación de que estudiar ha sido una imposición de los padres, que ahora se agradece. Ahora bien, una parte de las personas entrevistadas hacen referencia al sacrificio de los padres para que estudien, y en este caso, las consecuencias que se derivan de no estudiar, se dividen en dos posibilidades que no son mutuamente excluyentes, por un lado la culpa y el temor a decepcionar a los padres, por la otra su enfado. El enfado de los padres es una consecuencia mencionada frecuentemente, lo que puede interpretarse como una débil internalización de la obligación de estudiar.

Los padres, parejas o compañeros de clase, son también figuras significativas. A través de las referencias a estas figuras. Respecto de las parejas, son mencionadas en dos sentidos, respecto de las consecuencias de no estudiar: en el caso de una chica y un chico, se enfadan si no lo hacen por lo tanto perciben que se preocupan por ellos, o bien otro chico manifiesta una cierta relación de competencia, dado que no se quiere retrasar en los estudios respecto de su novia, no tenemos elementos que nos permitan decir si la causa es evitar sentirse desvalorizado frente a ella o si lo que no se desea es ser peor que ella. Respecto de los compañeros de clase, las preocupaciones que se manifiestan son la asunción de las responsabilidades que se asumen respecto del grupo de trabajo, en un caso, o bien son tomados como referencia, para no ser peores que ellos, en dos casos.

Finalmente, hay que destacar la ausencia de referencias a la responsabilidad social de los estudiantes, presente o futura, cuando se refieren a la obligación de estudiar. En este aspecto no se conciben a sí mismos como sujetos sociales, en deuda con el mundo en que viven. Este vacío es un dato que no podemos desconsiderar si tenemos en cuenta la función social de la universidad, compromiso que se manifiesta en la declaración de aspiraciones de la misma. Es una paradoja preocupante que en una sociedad compleja como la nuestra, caracterizada por las mayores relaciones de interdependencia conocidas, el mundo de los estudiantes sea de unas dimensiones tan pequeñas, reducido a su entorno inmediato.

El trabajo doméstico y las obligaciones familiares

La referencia a las obligaciones domésticas se expresa en un tono marcadamente distinto al utilizado para las estudiantiles. Respecto del tipo de tareas no se detecta ninguna en particular que sea la más generalizada, o se hace mención de una manera genérica.

Respecto de las obligaciones relativas al trabajo doméstico se dan tres situaciones: que vivan en casa de los padres, que vivan con compañeros, o con la pareja. En cuanto a las consecuencias, cuando viven con los padres, la principal es el enfado de estos últimos. Cuando comparten un piso, el principal problema es la convivencia: en pareja lo importante es no enfadarla. También

se hacen referencias al malestar o la responsabilidad moral. Sólo en un caso se explicita que no se soporta la casa sucia.

TABLA 51: OBLIGACIONES DOMÉSTICAS SEGÚN EL SEXO Y EL ORDEN DE IMPORTANCIA

| | Diversas tareas | Estar con padres y novia | Genéricas | Limpiar | No se mencionan |
|--------|-----------------|--------------------------|-----------|---------|-----------------|
| Mujer | 2º | | 3º | 3º | 1º |
| Hombre | 2º | 2º | | 2º | 1º |

Sobre todo en lo que se refiere a las consecuencias internas de no cumplir con ellas, la vinculación afectiva con el trabajo doméstico es inexistente, lo que nos indica que en la mayor parte de los casos se hace porque no hay más remedio, ni tan solo se manifiestan consecuencias internas. Y entre las externas, relativas al entorno, destaca la reacción de las personas que les rodean por no realizar el trabajo doméstico.

En cuanto a los sentimientos que se experimentan, en las entrevistas a los chicos, sólo en dos casos se menciona que no cumplir con estas obligaciones les hace sentirse mal consigo mismos, cosa que les ocurre a cuatro de las chicas. Dado que lo más común es no experimentar este tipo de sentimientos, podemos afirmar que el trabajo doméstico, a diferencia de los estudios no es una actividad que por lo general esté interiorizada en términos de norma o en términos de aspiraciones respecto del tipo de persona que se desea ser.

TABLA 52: CONSECUENCIAS DE NO CUMPLIR CON LAS OBLIGACIONES DOMÉSTICAS SEGÚN EL SEXO Y EL ORDEN DE IMPORTANCIA

INTERNAS

| | Culpa | Incomodidad | Responsabilidad | No se mencionan |
|--------|-------|-------------|-----------------|-----------------|
| Mujer | 2º | 3º | | 1º |
| Hombre | 2º | | 3º | 1º |

CON EL ENTORNO

| | Conflictos | Enfado o malestar padres | Enfado padres y novia | Casa sucia | No se mencionan |
|--------|------------|--------------------------|-----------------------|------------|-----------------|
| Mujer | 3º | 2º | | 3º | 1º |
| Hombre | | 2º | 3º | | 1º |

En dos de los chicos entrevistados se hace referencia al dinero, uno, de modo genérico, el otro porque tiene que pagar una hipoteca. En el caso de una chica, llegar a pagar una hipoteca es el proyecto que se plantea a medio plazo como algo que desea llegar a ser.

Respecto a la consideración del trabajo doméstico en tanto que obligación, hecha por los estudiantes, se detectan dos elementos que merece la pena destacar, en primer lugar, hay una asociación más frecuente del trabajo doméstico con las madres que con los padres. A diferencia de los estudios, por lo general se considera que se trata de una actividad impuesta. Finalmente, estamos tentadas en considerar, respecto de esta actividad, que no hay dos sino tres géneros. El femenino, que realiza y asume el trabajo doméstico como responsabilidad propia, el masculino, que no lo realiza ni asume como responsabilidad propia, y el género hijos/as, que no se sienten vinculados con esa actividad. Si se prefiere, lo que podríamos afirmar es que prepararse para la vida requiere estudiar, y se trata de una obligación asumida, mientras que no aparecen referencias a la necesidad de formarse para la realización del trabajo doméstico.

Se describe el trabajo doméstico más como una ayuda que como una responsabilidad, cosa que sólo ocurre en el caso de una chica, que no soporta la casa sucia, o de un chico, al que le parece moralmente inaceptable que sus padres se encuentren la casa sucia y desordenada cuando regresan de un viaje.

Es frecuente que el trabajo doméstico se conciba como una ayuda a la madre, por tanto como una obligación de ésta, hasta el punto de que en el caso de un chico se utilizan expresiones como “bárreme”.

En cuanto a los chicos hay dos casos en que la única responsabilidad doméstica a la que se hace mención es dar señales de vida o coincidir con los padres o comer con la novia.

En las relaciones de pareja se detecta distinta disposición en función del sexo, la entrevistada que vive en pareja señala la falta de atención de su novio, el cual no se da cuenta cuando ella no hace lo que toca, inversamente, en el caso del entrevistado que vive en pareja, hace el trabajo por presión de la pareja, y

de hecho, si dependiera de él haría menos, y generaliza su actitud afirmando que los chicos son gandules y tienen problemas con el trabajo doméstico.

El relato de las obligaciones

Dado que los distintos tipos de obligaciones aparecen entremezclados en las entrevistas, para el análisis en profundidad y con el fin de respetar al máximo el contenido de las entrevistas, tomaremos los relatos en conjunto, en lugar de estudiarlos en función de la temática a la que se hace referencia.

En el próximo fragmento de entrevista correspondiente a una estudiante de pedagogía, por tanto una chica de una titulación feminizada, particularmente largo dada su riqueza en contenidos, se ponen en evidencia elementos especialmente relevantes del proceso de adquisición de obligaciones, y los conflictos que pueden emerger en relación a las mismas.

De las obligaciones a las responsabilidades: Nuestra entrevistada se centra, sobre todo, en la noción de responsabilidad. El paso de la obligación a la responsabilidad es presentado como resultado de dos motivaciones, dotarse de un entorno agradable, y tener en cuenta a las personas con las que se convive o con las que se está en deuda. En ambos casos, el motor es la búsqueda del bienestar. En cuanto al malestar se presenta como originado por tres causas: que las cosas no sean como se desea, no estar contenta con una misma y no tener buenas relaciones con los demás.

En la entrevista parece la confirmación de lo que en su día planteó Freud sobre la dureza del superyó, ésta no depende de la dureza con que se ha sido tratada, sino del conflicto entre lo que se quiere, lo que se debe y el amor que se tiene a las figuras de autoridad. En este punto se presenta una diferencia fundamental. Mientras que en relación al trabajo doméstico, predomina una actitud de responsabilidad, de hacerse cargo de las cosas en beneficio propio y en beneficio de la convivencia, en relación a los estudios, el beneficio propio ocupa un lugar secundario dado que la única referencia que se hace a las consecuencias de no ir a clase, es que la dificulta de seguir las explicaciones cuando se ha faltado.

Importancia de la figura materna y la familia. Hay que destacar la importancia de la madre. La cual aparece como responsable del trabajo doméstico en casa de su familia, de levantarle de la cama para que vaya a

clase. Se menciona asimismo su tolerancia si falta algún día a clase. En cambio, la familia, hemos de suponer que aquí se incluye el padre, según ella lo expresa, viven en función de sus estudios a costa de sacrificios económicos, lo que le pone en deuda con ellos, no se traiciona tanto a sí misma como a su familia cuando no cumple. No en balde vive el incumplimiento respecto de los estudios como una carga moral.

Los compañeros de clase. Junto a su cargo de conciencia respecto de la familia, no cumplir en los estudios, que se expresa en términos de acudir a clase, es también un cargo de conciencia para con sus compañeros de estudios. Nuevamente en este caso, los otros tienen una importancia primordial, cumplir con ellos, y nuevamente también, no se siente coaccionada por ellos, pero sí le importa su opinión.

El conflicto del trabajo doméstico. En la entrevista que comentamos, como el resto, el trabajo doméstico no se presenta como una vía de realización personal, sino como algo que no hay más remedio que hacer. Adicionalmente, cuando no se hace pero alguien lo ha hecho, se pierde la conciencia de que la casa no está limpia y ordenada de manera espontánea, sino que alguien se ha ocupado de ello. Por otra parte, no hay un acuerdo sobre cuáles son los niveles de limpieza y orden deseable, por lo que quien tiene los niveles de exigencia más altos, es quien acaba ocupándose prioritariamente del trabajo doméstico. Aquí es donde se muestra la importancia del proceso de socialización, y el modo en que somete a la obligación de realizar el trabajo doméstico. Hay una voluntad pedagógica en la realización del trabajo doméstico aún sin esperanza de que los demás, por estar rodeados de limpieza y orden se vean estimulados a colaborar. La entrevista, por tanto, centra el núcleo de la problemática en el reparto del trabajo doméstico, y anticipa las dificultades de que el mismo se haga.

Ir a clase, es una obligación que nadie me lo dice. Nadie me dice cada mañana "has de ir a clase", sino que es auto obligación, (ja) y, y las tareas, que también nadie te dice "haz esto, haz lo otro", pero es de lógica que tus compañeros estarán bien contigo si ven que haces algo, porque hemos tenido algún problema, así que, cuando llegas cada día, hay alguna compañera que cuando llega cada día a casa y lo encuentra todo limpio le parece que se hace solo, y eres tú que has de ver inconscientemente que eso se ha de limpiar y si tú no lo haces no la hará nadie. No es como en casa que te lo encuentras todo hecho (...) hay uno que es totalmente perfeccionista, y como me sabe mal, digo "venga, colaboro contigo, que las otras se den cuenta un poquito de que esto no es hace solo". Me gusta colaborar, no me gusta llegar a casa y

encontrar una casa sucia, no lo soporto. (por suerte o por desgracia no tengo a mi madre que me levante por la mañana y que me diga "has de ir a clase". Lo decido yo se he de ir a clase y qué será lo mejor para mí. Igual que con las tareas domésticas, también lo decido yo que para la mejor convivencias es necesario que todos nos impliquemos... Indirectamente sí, porque ellos me imponen estudiar, pues yo veo que me he de auto imponer venir a clase. (...)

Me veo cuando llego a casa los fines de semana, que me dicen "Clara, que aquí vamos todos justos para que tú puedas estudiar". Es una manera de imponerme indirectamente... (...) Nuestra vida familiar gira entorno a mis estudios (ja). (...) Principalmente, porque ya te digo, a menudo le digo a mi madre que no voy a clase y no hay ningún problema. Principalmente es si yo me siento bien, no me siento bien si no vengo a clase porque pienso "ellos se están esforzando para pagarme mi carrera y yo me lo paso por x, por donde sea"... Y es ese, que moralmente no soporto tener que cargar con esta conciencia... [Cuando no cumplo con mis obligaciones] Me siento muy mal. Realmente quedarte un día en casa, puede que te quedas muy descansado pero quedas fatal. Además que llegas aquí y no te enteras de nada, parece que perder un día sea perder todo un curso. Y no, porque también hago ir mal a mi grupo de clase, el grupo que hacemos los trabajos... Me siento mal por mi familia... por mi grupo de aquí... y también porque estar todo el día tumbado en casa acabas peor que si vienes aquí, no estás tan animado, te sientes muy cansado, te sientes muy, muy mal realmente. (...) [Cómo crees que se sienten los demás] he tenido la suerte de encontrar muy buenas personas que no se quejan de nada nunca, pero creo que interiormente piensan "ostras, esta no viene este día que tenemos este trabajo", y yo me siento mal por eso. Y ellos no dicen nada pero en parte creo que se sienten mal. Mi familia, las veces que sabe que no vengo a clase, también se siente muy mal al pensar "ostras, porque hoy me lo ha querido decir, pero si quiere un día no me lo dice", entonces empiezan a desconfiar de mí. Es igual que el grupo de aquí, si falla algo, falla la confianza ¿sabes? Y mi grupo de casa, o seas, con mis compañeros de piso, también hay reuniones que hacemos "ostras, deberías trabajar más aquí, no hacer nada, no se qué", y yo como que soy la que principalmente colabora soy la que principalmente critico... a mí me da rabia que no hagan nada, por tanto intento no causarles rabia por no hacer nada y dejar todo en sus manos y que parecen mis padres organizándolo todo y haciéndome todas las tareas. (...) a quien no le gusta hacer las tareas, no le acabará gustando. Y además si lo ve todo hecho. Porque además dices "lo dejaré de hacer yo para que lo vean", pero no, si no soportas tener una casa desordenadas no te esperas a que los demás sean conscientes, vas haciendo tú el trabajo.

(Entrevista 5a: alumna de primer curso de Pedagogía).

Creemos estar en condiciones de concluir que el relato de esta estudiante de pedagogía ejemplifica la feminidad de una manera casi perfecta, manifestada en el peso que tiene la ética del cuidado en la orientación de su conducta. Por una parte, vive el trabajo doméstico como algo propio, algo que necesita ella misma, cuestión que facilita la posibilidad de que en el futuro sea la responsable de las tareas domésticas cuando tenga hogar propio. En cambio, los estudios se presentan como un compromiso con los demás, no forman parte del núcleo de su ser, lo que se detecta entre líneas es que a través de los estudios busca satisfacer a los demás, más que satisfacer sus propios objetivos, cosa que se evidenciará más adelante cuando volvamos a tomarla

para analizar las expectativas del estudiantado. Esa orientación a los demás en la asunción de la responsabilidad por los estudios se pone de manifiesto en el propio uso del lenguaje, habla en tercera persona, o se refiere a una voz interior que le dice lo que debe hacer.

Veamos a continuación cómo se plantean las obligaciones en el otro extremo del arco de posibilidades, un estudiante de ingeniería, por tanto chico y de carrera masculinizada.

Secuencias de causas/efectos. La manera en que se relatan las obligaciones es en términos de secuencias causa/efecto. Lo que define las actividades como obligaciones son las consecuencias que se generan al no cumplirlas, desviándose de los objetivos que se propone, y por tanto se adopta una actitud netamente provisora, hasta el punto que en los estudios se prepara para la clase. El indicador de que las obligaciones son auto impuestas es que si nos se quisieran hacer se obraría en consecuencia, anulando la matrícula, por ejemplo.

Obligado a relacionarse. Relacionarse con los demás se presenta como una obligación: la de coincidir con sus padres. La relación con la novia parece expresada de un modo ambiguo, por una parte tiene la obligación de comer con ella, pero al mismo tiempo, estar con ella le distrae de sus obligaciones.

Las contradicciones. Comer con la novia es una obligación y al mismo tiempo, estar con ella distrae de las obligaciones. Si no cumple se siente mal por sus padres, pero él mismo se da cuenta de que es una contradicción.

La conciencia de los otros. El planteamiento de este estudiante es insólito en el sentido de que, contrariamente a la tendencia general en las entrevistas al estudiantado, es consciente de los sentimientos de los profesores, es capaz de verlos como personas, y comprender lo que pueden sentir cuando sus clases no son aprovechadas.

En conjunto, su reflexión sobre las obligaciones es una compleja mezcla de asertividad y sentimientos superyóicos. Quiere ser autónomo, pero se da cuenta de que no puede, los demás y lo que sienten, le preocupa más de lo que le gusta reconocer.

[Obligaciones] Bueno, primero levantarme por la mañana, lo considero una obligación (ja) porque si no loo hiciera pasarían muchas cosas (ja). Después ir a las clases, porque si no lo hago, me tomaría a mi rollo todo lo que se ha hecho en clase. Otra obligación es estar más o menos con la gente,

relacionarme, porque si no, tampocooco, no sé, porque si no tienes tendencia a meterte en tu mundo, dentro de ti mismo y acabas harto, por agobiarte, oo por ser muy diferente de los demás. También otra obligación es estar en casa durante un rato, siempre, procurar que este horario coincida con el de tus padres. Mmm, ¿obligaciones?. Sí son estas, ir estudiando, sí, no sé, obligación es estar aquí y hacer cosas que me piden por el hecho de ser estudiante. (...) [¿Cumples con las obligaciones] Sí, sí, hombre, creo que sí. La verdad es que sí, porque nooo, no me salto las clases, de hecho llevo 45 minutos antes, y siempre me da tiempo de repasar las cosas, a tener un poquito planeado el día. Puede que falle un poquito, en lo que acostumbraba a fallar, eso de por las tardes. Después, ir a comer con mi novia, siempre, porque también la influencia de esta personaaaa, pues alguna vez sí que he dicho "bueno, sabes, la acompaño, porque tampoco hay para tanto", y después el día siguiente vas de culo, ¿no?, son cosas. (...) Me las auto, me las pongo yo, totalmente. Porque si quisiera, si no quisiera estas obligaciones, haría una anulación de matrícula (ja), lógicamente, porque me he metido aquí voluntariamente. Soy yo. (...) [Consecuencias de no cumplirlas] Puesss, la verdad, primero, mal por mis padres, que eso es un error, pero no se puede evitar, quiero decir, yo cuando hago una cosa mal oo, o yo que sé, me paso todo el día, toda la tarde con la novia y tal, y al día siguiente he de hacer todas las cosas, la verdad es que me siento, primero, mal con mis padres, y yo creo que debería ser al revés, que debería sentirme mal conmigo mismo por el hecho de no estar haciendo lo que yo realmente quiero, que luego te agobia y cosas de estas. Mmm, no sé, la verdad es que te sientes mal, agobiado, muchas cosas que hacer. (...) [Cómo crees que se sienten las personas que te rodean] Me imagino que para los profesores, en el caso de que tú después no te pongas a hacer un poquito las cosas que deberías hacer, me imagino que para los profesores también debe ser un poquito desmotivante ver que su trabajo noo, no da provecho ¿no? Aunque él cobre de todos modos, me imagino que no debe gustar mucho que lo que ha hecho no haya servido para nada, bueno, que tampoco es el caso (ja) porque no me ha pasado. Y no sé, mis padres me imagino que les debe poner nerviosos, porque deberían pensar "¿Qué le pasa a este chico?. Debe estar perdido, no se encuentra a sí mismo", no sé, no sabría decirlo, me imagino que se preocuparían, porque dirían "a este chico le pasa algo". Y, y, y, bueno, supongo que todos los que me conoce se preocuparían un poco, se preocuparía un poco. (Reg. 13065-13075. Entrevista 22a: alumno de primer curso de Ingeniería Informática).

Desplazándonos a las titulaciones intermedias desde el punto de vista de su grado de sexismo, nos encontramos con relatos como los que siguen a continuación. En primer lugar el de una estudiante de derecho.

Competitividad. Respecto de los estudios, el acicate para cumplir con las obligaciones es no ir más atrasada que sus compañeros de clase, donde, a diferencia de otros casos no es el supeyóico normativo el que la motiva, sino el yo ideal, el tipo de persona que desea ser, no menos que los demás.

Compromisos con los demás. El segundo aspecto que destaca es responsabilidad para con los demás, lo que indica una actitud de cuidado. Respecto su perro, por el hecho de que adquirió una responsabilidad personal al tenerlo, y por lo que se refiere al trabajo doméstico respecto de su madre. Que como en otros relatos, aparece como la responsable atender la casa.

Pues de obligaciones, diariamente entre semana ir a la universidad... Tengo que ir, es una obligación que tengo y a parte me gusta. Y así obligacioones, que yo piense, bueno la obligación de poner el lavavajillas todas las noches, recogerlo al día siguiente, pasear a mi perro, como ya he dicho, y ya estáa. [Grado de cumplimiento] Hombree, al 100%, con 18 años, me intento escaquear de algunaas. No sé, a ver, las clases de derecho civil no voy, es una obligación que ya ya estoy rompiendo, y si de vez en cuando mi padre me pone el lavavajillas y yo me puedo escaquear pues sí que me escaqueo. (...) Es excepcional. Cuando, a lo mejor tengo que estudiar o vengo muy cansada de estar aquí todo el día, llegó a mi casa y me tengo que preparar otra asignatura, entonces mi padre ya me ve que estoy en mi habitación haciendoo y me dice "no vayas, que ya lo hago yo". (...) Bueno, impuestas desde fuera son las de casa, que están impuestas por mis padres, y autoimpuestas las de la universidad. (...) [Consecuencias] Con la primeraa quee voy atrasada, si no voy a clase y luego voy, al día siguiente voy, porque no he podido ir, pues noto que voy atrasada, necesito tener los apuntes al día para no ir más atrás que mi compañero de atrás ni el de enfrente, y siempre quiero estar a punto, sabes. Y me siento mal, no sé, conmigo misma. Con la de mi perro, puees, sí porque no sé es que yo los animales los considero como personas, un poco raro, no, pero cada uno opina, y no sé, él no tiene, no sé, veo que claro, si no lo paseo yo, no lo va a pasear nadie, porque es mío, era un capricho mío, lo mismo que lo pedí pues ahora tengo que hacerme cargo de él. Entonces pues me siento mal, moralmente me siento mal si no lo paseo. Y el lavavajillas, pues claro, tengo que ayudar a mi madre, entonces también me siento mal, entonces por eso lo intento hacer a menudo. (...) Me siento mal, moralmente, no sé. Hombree, más con la de la universidad, me siento como si tuviera un peso dentro que me diceee, cargo de conciencia. Y con las otras doos, pues, pues a ver, claroo no me siento mal, pero por que está el típico pensamiento de si no estoy yo, ya lo hará mi madre". Peroo claroo, me acabo sintiendo mal, porque digoo "porqué pienso eso sí, bastante faena tiene ella, que somos seis en mi casa!", pero buenoo, me siento bastante mal, sí. (Reg. 12359-12375. Entrevista 13a: alumna de primer curso de Derecho).

El siguiente estudiante de derecho presenta un caso excepcional, al hablar de sus obligaciones no hace referencia a los estudios, cosa que es particularmente llamativa, dado que las entrevistas tuvieron lugar precisamente en la universidad.

Mis obligaciones. Mira, si te digo la verdad, me parece que no tengo ninguna obligación, o sea no tengo ninguna obligación. Sí que por mi cuenta me parece que debo hacer aportaciones a la familia, he de actuar de cierto modo, he de colaborar... (...) incluso podría hacer novillos que mis padres no se enteran. (...) Hombre, supongo que mis padres se enfadarían... pero es que no, no tengo nada marcado, ya te digo, es que nos compaginamos bastante bien, no bien, sino bastante. O sea, no tenemos ningún organigrama ni ningún planning, ni nada, pero. Es que obligaciones, ahora que lo pienso, no tengo ninguna, o sea, no me puedo quejar. (...) [Le recuerdan lo que ha de hacer] Peroo, igualmente, a veces sí sale de mí mismo, ¿sabes?, no sé, bajar la basura, mmm poner la mesa, vaciar el lavaplatos. Son cosas que me podría escaquear de hacer si tuviera mucha cara, y si tuviera tanta sangre fría como para que me la sudara, pero son cosas que digo "es que, coño, si no las hago yo, es que me siento, me siento mal", ¿sabes? Supongo que es porque me lo han inculcado antes. (...) Es algo que ni te planteas, es algo que vas haciendo. Y además lo vas haciendo por tu bien, y por la buena relación con los cuatro integrantes. Quiero decir, no sé, a veces sí que hago alguna cosa que digo "a ver si me puedo escapar", por ejemplo ir a comprar, o no sé, cocinas, o de

cualquier otra cosa, o de recogerme la ropa y meterla en el armario, tan fácil como eso, pues a veces sí que intento escaquearme, pero es que no, noo, no, estas cosas que hago las hago sin pensarlas, las hago directamente. (...) Supongo que si no las hiciera debería tener una excusa muy válida, del palo de "he de estudiar". Pero claro, después te lo sacan, te dicen "no has hecho eso porque estabas estudiando, por tanto, si estabas estudiando no salgas" o del palo bronca, aquello de "es que no haces nada, no sé qué", pero nada más, o sea, no me privarían de ninguna otra cosa, a no ser que les hubiera puesto una excusa que se lo pusiera a huevo, ¿sabes?, lo de decir "hostia nene, se te ve eell, se te ve todo". (...) [Cuando no cumple con sus obligaciones] Me siento mal. A veces dice "ya lo haré ooo tal". Por ejemplo, vaciar el lavaplatos ¿no? Yo me lo turno con mi hermano, si resulta que un día a mí me toca vaciar y no he vaciado y va y me lo encuentro vaciado y lleno, que no lo ha hecho mi hermano sino que lo ha hecho mi padre [suspiro] me siento mal... me siento mal por mi padre, es eso "hostia, no te toca a ti". (...) [Se le pregunta que diga algo en relación a su madre, y le cuesta encontrar la respuesta] Pues no sé, puede que cocinar cuando me toca, algún domingo por la nocheee, para que no lo tenga que hacer mi madre. O no sé, llevarme la ropa del comedor, que la dobla mi madre... Tiene tela si no lo hago ¿eh? (...) [Cuando no hace estas cosas] ¿Cómo creo que se sienten? Se sienten, yo creo que idiotas..."haz algo, has algo que no haces ni el huevo, que te estamos manteniendo... al menos colaboras, ¿no?. O sea, ayuda algo". Y además después sienten, lo de que han de hacer más cosas de las que tendrían que hacer, claro que si uno en un grupo falla, el grupo va cojo, ¿sabes?

(Reg. 8016-8036. Entrevista 14a: alumno de primer curso de Derecho).

En conjunto deseamos destacar el hecho de que entre las obligaciones no aparecen referencias a aspectos sociales o cívicos. Por lo que estimamos la existencia de un déficit que tal vez debería cubrir la universidad en la medida de lo posible, dado que su aspiración es satisfacer las demandas sociales y no solo las del tejido productivo. Se requeriría un trabajo orientado a favorecer que el estudiantado pudiera salir del mundo privado, que es en el que se encuentra anclado desarrollándole un sentimiento de ciudadanía

Las expectativas

Además de las causas de sufrimiento y contento, por una parte, y de las obligaciones, por la otra, un tercer aspecto que permite detectar las características de la subjetividad del estudiantado son sus expectativas. Sus respuestas contradicen la conocida canción que se refiere a las cosas importantes de la vida (salud, dinero y amor). La salud, particularmente de las personas queridas estaba presente entre las causas de sufrimiento, sin embargo, no se hace referencia a la misma al hablar de lo que esperan, por tanto no se representan como vulnerables y necesitadas del cuidado de los demás. El dinero aparece vinculado al trabajo, y se espera que sea el suficiente, o el adecuado al trabajo que desarrollan. Al amor no se hace

referencia explícita, por más que formar una familia y/o tener hijos o hijas es algo con lo que muchos de ellos cuentan de cara al futuro. La dimensión emocional, por otra parte, no es objeto de consideración al hablar de las expectativas. La expectativa más inmediata y común, como cabría esperar, es acabar la carrera e independizarse de la familia.

TABLA 53: PRINCIPALES EXPECTATIVAS SEGÚN EL SEXO Y EL ORDEN IMPORTANCIA

| | Trabajo | Oposiciones | Montar empresa | Formar familia | Hijos | Viajar |
|--------|---------|-------------|----------------|----------------|-------|--------|
| Hombre | 1º | | 4º | 2º | | 3º |
| Mujer | 1º | 3º | | 3º | 4º | 2º |

TABLA 54: PRINCIPALES EXPECTATIVAS SEGÚN LA TITULACIÓN Y EL ORDEN DE IMPORTANCIA

| | Trabajo | Oposiciones | Montar empresa | Formar familia | Hijos | Viajar |
|---------|---------|-------------|----------------|----------------|-------|--------|
| MEEI | 3º | 1º | | 3º | 3º | 2º |
| Pdg | 1º | 2º | | 2º | 2º | 1º |
| RRL | 1º | | | 2º | | 2º |
| Derecho | 2º | 3º | | 1º | | 3º |
| ITIS | 1º | | 3º | 2º | | |
| II | 1º | | 3º | 2º | | 3º |

A plazo medio es el trabajo lo que se sitúa en el centro, teniendo mayor importancia para los chicos que para las chicas. Pero donde se ponen de manifiesto diferencias es que entre ellas, una vía de conseguir empleo son las oposiciones, cosa a la que no se hace referencia en ningún caso con relación a ellos, algunos se plantean, en cambio, montar una empresa. Se podría argumentar que las oposiciones son una salida natural en el caso de magisterio o pedagogía, a pesar de que también los son para los titulados de derecho, y sin embargo en este caso sólo una estudiante piensa en hacer oposiciones, a jueza, por el propio contenido del trabajo. Tal como se construyen los discursos, las oposiciones constituyen una salida para las estudiantes de magisterio, sobre todo, porque el nivel de ingresos es más alto.

La aspiración al progreso laboral aparece especialmente en las entrevistas realizadas a los estudiantes. Sin embargo, son dos aspectos los que más destacan en los discursos, por una parte la importancia de continuar formándose y por la otra la resistencia a aceptar trabajos que les absorban por

completo. Considerando fundamental el trabajo, como lo hacen, no están en disposición de dedicarle plenamente la vida, desean preservar su vida personal, y esto es común en las chicas y los chicos.

Respecto del nivel de ingresos, se hace más referencia a que sean los suficientes para tener una vida confortable, y que sean los justos, que a obtener una gran cantidad de dinero. Ahora bien, la concepción del dinero es distinta entre las estudiantes que entre sus compañeros, en el primer caso no se hace mención a otras necesidades que las propias, mientras que entre algunos estudiantes se da por supuesto que tendrán que mantener una familia. El nivel salarial esperado está en alguna medida relacionado con la titulación. Las expectativas más bajas se sitúan entre las diplomaturas, a excepción de la ingeniería técnica, y el nivel más bajo es el que menciona un estudiante de relaciones laborales, que hace referencia a 1.200-1.500€, en magisterio la horquilla se mueve entre 1.500 y 1.800€, esperando llegar a los 2.000€. En el caso de las ingenierías, un estudiante de ingeniería técnica ve como posible un sueldo de 3.500 a 4.000€, opción que descarta pues no está dispuesto a dedicar completamente su vida al trabajo, y otro estudiante se plantea que su sueldo de partida superará los 2.000€. Merece atención especial una estudiante de derecho, que espera ganar de 3.000 a 4.000€ como jueza.

Donde las diferencias se hacen más evidentes es en relación la vida de pareja y los hijos e hijas. Entre las chicas el segundo proyecto es el de viajar, mientras que entre los chicos el segundo proyecto es formar una familia. También varía el modo en que se refieren a la expectativa de formar una familia, entre algunas chicas se mencionan los hijos sin hacer referencia a la pareja, mientras que entre los chicos, cuando se mencionan es siempre en relación con la formación de una familia y la vida de pareja.

En conjunto se evidencia que las chicas han cambiado sus expectativas respecto de las que solían ser habituales, por más que formar una familia aparece en sus discursos, no ocurre con la misma frecuencia que en los discursos de sus compañeros, y en ningún caso se imaginan cubriendo las necesidades económicas de su familia. En cambio, los chicos continúan aferrados a los modelos tradicionales de relación, y algunos de ellos se imaginan manteniendo a la familia, sin referencia a contar con que esta responsabilidad sea compartida. Por más que no hemos hallado indicios,

habremos de considerar que formar una familia aporta más ventajas, de la naturaleza que sea, a los chicos que a las chicas.

En siguiente fragmento de entrevista es un ejemplo de expectativas muy meditadas, especialmente en los que se refiere al trabajo. Corresponde a una chica de magisterio, y contiene elementos estereotípicos del género femenino: Hacer oposiciones. Conseguir una plaza cerca de casa. Con jornada laboral que acabe temprano. Con niños y niñas pequeños, pero no los más pequeños, que es donde los horarios laborales se extienden hasta más tarde. Con preocupación por los demás: los niños, las niñas y las relaciones personales.

Lo que quiero hacer son oposiciones, intentar pillar plaza cerca... y preocuparme poco por el trabajo el resto de mi vida (...) tengo claro que hasta que no tenga una plaza fija o un lugar que se que no puedo perder... de los 28 a los 32 años el trabajo creo será importante, porque me gustaría y porque no podré evitar preocuparme por tal niño o por tal otro, y los compañeros de trabajo ya veremos cómo serán... Lo más importante para mí será mi familia, mis amigos, mi pareja, cuando tenga los hijos, los hijos, yyy pasármelo bien, que la vida sólo se vive una vez y se ha de estar bien, no se ha de estar obsesionada por el trabajo (...) me imagino que será entrar en la escuela un poco antes de cuando vienen los niños, para preparar las actividades del día, que lleguen los niños, empezar a hacer las actividades que toquen, no sé como va el tema del mediodía en las escuelas... También por la tarde, hasta la hora que sea, mm, supongo que depende del centro, si es más guardería es hasta más tarde... me gustan más de 3 a 6 años, es hasta las cinco, a veces hay escuelas que dejan hasta las seis, para dar tiempo a que los padres vengan a buscarlos, y no sé, supongo que se quedan un rato más después, para no sé, planificar, pero no demasiado tarde, no hay trabajo de corrección, como hay en otros magisterios. Llegas a casa y como mucho planificas alguna actividad, pero no lleva demasiado rato, y las vacaciones me parece que están bastante, considerablemente, bien. Ahhh hay el típico mes de hacer cursos de formación, de planificación del curso siguiente, pero por lo que tengo visto de otro tipo de profesores, sí van a algún curso de vez en cuando. Y el sueldo por el tema de funcionariado, mm, tiene la ventaja que cobran más los profesores de la pública que los de la privada, y mi intención es entrar en la pública y me parece que 1.500, 1.800 o algo así...

(Reg. 7865-7873. Entrevista 1a: alumna de primer curso de Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

En el relato que viene a continuación, correspondiente a una estudiante de pedagogía constituye un ejemplo de elementos adicionales de género, como es la disposición al cuidado, sin embargo, sin cerrarse a otras posibilidades aunque no son tan satisfactorias. Destaca también el sentido de agencia, tanto para ella misma, como para las personas de las que se ocupe, ya que la opción no es propiamente las criaturas, aunque sean las primeras que aparecen, sino ayudar a la gente a mejorar. Su orientación al cuidado se extiende también a la sociedad, ya que se plantea aportar mejoras, por más que sean modestas, al

sistema educativo. Y finalmente, parecen elementos *masculinos*, ya que no desea ser dirigida sino dirigir.

¿En qué podré trabajar? Desde una escuela, que es lo que más me gustaría, mm, dar apoyo pedagógico en un centro, por tanto, con los alumnos con más problemas... también cursos laborales en empresas... eso no me gustaría tanto, porque es más educación de adultos, como si dijéramos. Pero también hay soporte educativo en las prisiones, o sea, hacer cursos o hacer carreras en las prisiones, que también me gustaría porque es una parte de la sociedad bastante marginal, o bastante desvinculada del interés general y que creo que también son personas que pueden llegar a ser algo, que sólo hace falta que tengan el apoyo de alguien y el interés de alguien por enseñarles (...) me gustaría mejorar este sistema educativo, sobre todo, no puedes ir a mejorar lo global, pero si intentas hacer algo en cada centro, si intentar mejorar, porque hay centros muy diversos, hay centro que pasan de todo, como si dijéramos, y hay centro que se implican en todo, quiero decir, intentar, a nivel mínimo, pues hacer pequeños cambios, sería mi intención (...) Ah, me gustaría trabajar con horario flexible, sobre todo, y poder dirigir lo que es mii trabajo, con horario flexible, y dirigir a otras personas... más que me dirijan a mí.

(Reg. 11251-11275. Entrevista 5a: alumna de primer curso de Pedagogía).

La preocupación por el cuidado vuelve a aparecer en este otro fragmento de otra estudiante de pedagogía, con un matiz muy importante, la conciencia de que cuidar es una actividad formativa para la persona que la realiza.

Pienso que puedo ayudar a muchas personas, niños con problemas, o a personas con cualquier problema, sean discapacidades oo sean problemas sociales, lo que sea. Creo que no sé, como que me gusta, puedo, puedo aprender mucho de eso.

(Reg. 16848. Entrevista 6a: alumna de primer curso de Pedagogía).

Hallamos elementos adicionales de género en el siguiente fragmento, que además están asociados al origen social, dado que se pone atención en la desigualdad. La entrevistada, estudiante de relaciones laborales, pone el acento en la movilidad social ascendente, dado que la alternativa que se le dibuja es la de ser dependienta. Es más la posición social que el contenido del trabajo lo que le preocupa. Un segundo elemento que aflora es la conciencia de las dificultades de la mujer.

quiero esta carrera por poder aspirar a algo más que no sea una simple dependienta, ee, en un supermercado que cobre un salario mínimo y que, y que tenga que ir ahogada todos los meses. Realmente hago esto para intentar tener un salario un poco decente, un poco, porque después de toda las desigualdades que hay con la mujer, que tenemos un sueldo mu malo, pa intentar cobrar decentemente y poder tener una vida, no normal, sino buena, llevarla bien. (...) Seguiría trabajando, seguiría trabajando por el hecho de que no quiero ser la típica esa que está en casa y no hace nada. Porque claro, al tener un saldo indefinido, tampoco voy a dar nada en casa, ni ná. Y seguiría trabajando por el hecho de ser una persona normal, de nooo, no me gusta

destacar en nada, o sea, eso, tendría, a ver, me basaría en un nivel de vida alto, porque soy muy caprichosa, pero, pero, pero no excesivamente, no tendría ni una mansión, ni tendríaaa, no, tendría mi casita normal, y poco más.

(Reg. 8839-8859. Entrevista 9a: alumna de primer curso de Relaciones Laborales).

En cuanto a un chico de la misma titulación, expresa sus preocupaciones en términos de progreso profesional, lo que se deduce de que desea trabajar en una gran empresa, y considera que el trabajo es lo más importante. Aparece así mismo la preocupación por la conciliación de la vida laboral, con las relaciones familiares, solo que no en términos de que las mismas sean también una fuente de trabajo, sino como disponibilidad inespecífica hacia las mismas.

Hombre, espero estar en una empresa, si puede ser, eso sería mi sueño, digamos, estar en una empresa grande, en la sección de recursos humanos... Lo que pasa es que es muy difícil (...) Creo que el trabajo es el número uno, compartido con la familia o con mi relación con, si tienes relación con otra persona. Si no tienes relación con otra persona y estás solo, creo que el trabajo ha de ser lo primero, y después tus hobbies. Pero si estás en una relación con una novia o tienes una familia, eso sí, has de combinar los dos.

(Reg. 10750-10752. Entrevista 10a: alumno de primer curso de Relaciones Laborales).

Una de las entrevistas en que se refleja con más claridad el deseo de poder y posición social de una supermujer es la de una estudiante de derecho. Ya que por una parte se plantea metas considerablemente altas, y al mismo tiempo da por hecho que tendrá que ocuparse de una casa. Al parecer, aunque es confuso el modo en que lo expresa, entiende que ser jueza es pertenecer a la clase alta. Le importa el dinero y el poder, ver manifestaciones de respecto ante su presencia, pero en cambio no hace mención de la aportación que pueda hacer a la sociedad con su trabajo. A diferencia de las entrevistas anteriores, que se hallan más centradas en el dar, esta está centrada en el recibir, en una actitud instrumental frente al trabajo, respondiendo al estereotipo de masculinidad.

[Qué lugar ocupará el trabajo en tu vida] Hombre, si hago lo de jueza que espero sacarlo, pienso que bastante, porque los pobres duermen poco. Pero, bueno sí, supongo que un 70% o así. Hombre, a ver, ahora digo que me gustará, pero cuando tenga 30 años y tenga dos hijos y tenga que llevar una casa, y tenga mi marido, pues supongo que me verá afectada por la situación pero, pero creo que un 70% sí. Sinceramente quiero ganarme bien la vida, vale. No quiero pertenecer a la clase media. A ver, no siendo jueza voy a llegar a ser rica, pero ir bien, no tener que estar en números rojos a finales de mes. Y de cobrar, hombre, si por mi fuera cobraría no sé unos 6000 euros o así, pero sé que. (...) Sí, pero por el dinero tampoco lo hago.

Porque sino también podría ser ingeniero técnico de de esos que hay por ahí tan raros, o pero, pero no, quiero ser abogada, bueno, quiero ser jueza, y ganarme bien la vida, si gano 3000 euros al mes o gano 4000 euros pues bueno, es lo que me gusta. (...) Consistiría en que yo entrara a un juicio, y que todo el mundo se levantara, porque causa respeto (jaja) Para mí eso ya, sería lo mejor del mundo, lo mejor que me ha podido pasar. Eso de ir a un juicio y que la gente se levante sólo por verme, para mí sería lo más importante, vamos. Eso de, eso moralmente me llenaría de satisfacción. Pero eso de casos, y que te vengan casos nuevos, porque no es un trabajo, el trabajo este no es siempre lo mismo, que si un día uno a matado a otro, que si un día uno tiene un problema de herencia, que si uno una separación, entonces es un trabajo así que me gusta, que no se hace aburrido. (Reg. 12607-12619. Entrevista 13a: alumna de primer curso de Derecho).

También en este caso el trabajo tiene una función instrumental, la de proveerse de recursos, y ser proveedor para las personas con las que viva. Nótese que esta expectativa no aparece en ninguna de las entrevistas realizadas a chicas. Por otra parte, también en este caso aparece una referencia al poder, solo que no se expresa en forma positiva, sino en términos de no estar sujeto a las opiniones de los demás. Este estudiante, también de derecho, presta atención a cómo trabajará, pero no en cuanto al contenido, sino al tipo de relaciones que espera tener en el ambiente laboral, que describe de colaboración.

[El trabajo] Hombre, por desgracia, hasta que no tenga familia, es lo primero. O sea, sin trabajo no vas a ningún lado, no. Si de verdad que quieres una vida cómoda y sin sufrimientos, te tienes que volcar en el trabajo, en este aspecto el ocio viene después. Pero una vez te los has montado bien, pasa a ser ocio, familia, los amigos, y estar bien contigo mismo, y después el mundo laboral. Pero es que el mundo laboral es imprescindible... No te puedes olvidar de los amigos, pero los amigos no te mantendrán... se ha de ser un poco frío en estos aspectos (...) [En cuanto al sueldo] no te diré ninguna cantidad, porque eso es muy relativo, sino un sueldo que me permita pagar las facturas que tenga de la casa, auto mantenerme y mantener a las posibles personas que puedan vivir conmigo, y que me permita ahorrar. No pido grandes lujos, sino tener un colchón de ahorros, una parte para pagar facturas y tal, es que incluso no te digo para comprar caprichos. La parte de facturas me refiero también a ropa y comida, ¿vale? Lo agrupamos en lo mismo. Y después ahorrar creo que es imprescindible. Y en cuanto al contenido del trabajo, pues un trabajo que no tenga que hacer las tareas, o sea, donde pueda contar con otras personas, o con las opiniones de otras personas, para hacer ese trabajo, o sea, que no esté sometido, no por jerarquía, sino que no dependa demasiado de las opiniones de los del... o de otras personas, sino que pueda trabajar en grupo y tener diversas opiniones y poner en común, o sea, no sé qué tipo de trabajo sería este, puede que en un buffet de abogados, pero no sé, creo que si domino el tema sobre el que trabajo, todo lo demás viene, viene rodado.

(Reg. 8322-8326. Entrevista 14a: alumno de primer curso de Derecho).

La manera en que predominantemente se presenta el trabajo es con una visión provisora, y no como una vía de realización personal, y mucho menos como un servicio a los demás, a excepción de algunas alumnas de magisterio o

pedagogía. Así se evidencia en el siguiente fragmento, en que se expresa el temor, presente en otras entrevistas de que el trabajo sea la actividad dominante.

Hombre lo más [el trabajo], lo más no. Primero estará la familia, los amigos, y luego esta el trabajo, a ver lo más importante, vamos yo espero que no, como lo sea más vale que me suicide por ahí.
(Reg. 10060. Entrevista 20a: alumno de último curso de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

La búsqueda del equilibrio entre el trabajo y la familia, y que el trabajo invada toda la vida, a la que ya nos hemos referido, aparece nuevamente. Sin embargo, es llamativo que las reiteradas referencias a ese equilibrio no van acompañadas de menciones a qué es lo que no se podría hacer si el trabajo fuera la única o más importante actividad en la vida. Las referencias a la familia son genéricas, lo que nos permite sospechar que se trata más bien de expectativas que deben estar presentes, más que de compromisos o aspiraciones meditadas. Mientras que con relación al trabajo, es habitual hacer descripciones más detalladas, sobre el tipo de actividad que se espera desarrollar, la formación que se ha de adquirir para realizarlo, las relaciones que se establecerán con los compañeros de trabajo, los horarios o los ingresos que se espera obtener. En resumidas cuentas, el trabajo tiende a ser presentado como una actividad, y la familia como una posesión, como lo es la casa o el coche que se espera tener.

Será importante pero no lo más importante, porque hay gente que se obsesiona con el trabajo y está todo el día trabajando, hay que hacer un equilibrio entre la familia, no sé, formarte, comprarte una casa, y todo ese tema. (...) Estar aquí, comprarme una casa, tener una familia, ya está. Y un coche, supongo. (...) En un futuro ¿no? Que quiero hacer. Yo quiero montar una empresa, montarían una empresa, aunque sé que tiene mucho sacrificio, pero bueno.
(Reg. 9473-9507. Entrevista 19a: alumno de último curso de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

Un caso excepcional es el de este estudiante de ingeniería, que expresa de una manera clara cuáles son sus aspiraciones laborales, pero al mismo tiempo hace referencia a la familia, no como una posesión a adquirir, sino como un proyecto por el que se está dispuesto a hacer sacrificios. Las expectativas están relacionadas con la madurez y ésta con las responsabilidades.

Como he dicho de, [aspira a ser] directivo, tener a gente trabajando a tu alrededor, de que tú pases una cosa y alguien lo transforma en lo que tú

quieres. Pero, casi nadie trabaja de lo que estudia, al final. Una persona que hace telecomunicaciones, no va a trabajar de ingeniero en telecomunicaciones. Puede trabajar en una empresa de telefonía, arreglando móviles, cobrando una pasta. Pero yo trabajaré de directivo a lo mejor... creo que mi trabajo es programar o hacer o fabricar, entonces quizás no directivo, que es lo máximo que puedes hacer en esta carrera, pero sí que trabajar de lo que yo quiero, con ordenadores y de la informática.(...) Mirando al futuro que tienes una familia y tal, tienes que dejar de ser joven. El trabajo será parte de tu vida. Tendrás que ir, tendrás unos horarios, y tienes tu trabajo. Si tienes trabajo de casa, pues a, a hacer trabajo en casaa. Intentaré que le trabajo no sea toda mi vida, yo soy bastante familiar y sí me gustaría, pues, una familia bien unida, de que un día se van al monte y lo pasan bien, y si hay trabajo pues ya se hará a la noche o cuando se pueda, que nunca como diría esto.. no sé cómo decirlo.

(Reg. 7487-7489. Entrevista 21a: alumno de primer curso de Ingeniería Informática).

Otro modo de expresar la búsqueda de equilibrios es el que nos ofrece el siguiente estudiante de ingeniería técnica. Quiere ganar dinero pero no a cualquier precio, sea trabajando muchas horas o renunciando a obtener realización en el trabajo, o a poner el trabajo al servicio de la vida.

Hombre por querer quiero cobrar mucho. Pero bueno yo creo que hay que buscar un equilibrio entre eso entre lo que en tu caso se pueda, o sea, lo que tú necesites ganar para mantener tus gastos y lo que realmente te guste ese trabajo y te llene. Porque para estar en un trabajo ganando, yo que se, 600 o 700 mil pelas [3.500€ o 4.000€] pero ser un esclavo del trabajo que tienes que estar allí prácticamente quedándote a dormir, los fines de semana... Pues no vale la pena realmente, yo creo que más vale trabajar para vivir que vivir para trabajar. Personalmente.

(Reg. 10068. Entrevista 20a: alumno de último curso de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

En este caso, la referencia a la familia es en términos de responsabilidad de provisor, que habrá de ser importante dado que aspira a que sea grande. La familia es vista como una propiedad que comporta responsabilidades.

Pues [lo que espera] tirar para lante, básicamente. Tendré lo que he tenido hasta ahora y nivel económico. Y trabajármelo para conseguir una familia grande, para poder mantenerlos bien, y lo típico, tirar para lante.

(Reg. 11759. Entrevista 17a: alumno de primer curso de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

En conclusión, vemos que el trabajo no es percibido como una forma de servicio a la comunidad, sino como un medio de ganarse la vida, y secundariamente de ejercer el poder o realizarse personalmente. Obviamente, no vamos a discutir el valor del trabajo como medio para ganarse la vida, y con ello, la resistencia presente en la mayoría de entrevistas, a permitir que se convierta en el centro de la vida. Ahora bien, si consideramos que la

universidad está orientada a satisfacer las demandas sociales, se requiere un esfuerzo formativo encaminado a hacer presente en los y las estudiantes el compromiso de ciudadanía, destacando de la profesión para la que se preparan, no solo la necesidad de adquirir una formación sólida, sino también y tan importante como esto, el sentido de comunidad y cooperación. Hallamos un déficit de compromiso social a través del ejercicio profesional.

Otra cuestión destacable es que las jerarquías sociales se manifiestan a través del tipo de titulación, y eso es aplicable tanto en el caso de las chicas como en el de los chicos. La idea de dirigir a otras personas aparece en las licenciaturas, mientras que la referencia a alternativas distintas de ejercer la profesión que se estudia, manifiesta la aspiración a alcanzar movilidad social ascendente, apareciendo, para las diplomaturas, a excepción de la de ingeniería la alternativa de trabajar de cajera de un supermercado o de dependienta.

Conclusiones y recomendaciones

Una cuestión que se ha puesto de manifiesto a lo largo de este trabajo y que se confirma también en el presente capítulo, es el hecho de la diversidad. No nos enfrentamos a una realidad monolítica y sin fisuras, sino que por el contrario, lo que hemos constatado es la gran diversidad de posibilidades que se dan en el contexto universitario, el hecho de que cada una de las personas y contextos es una realidad única. Sin embargo, reconocido que este hecho es innegable, se evidencia al mismo tiempo la existencia de regularidades que coinciden con el sexo y la titulación. En las conclusiones y las recomendaciones, podremos el acento en las regularidades detectadas, sin por ello negar la importancia de características únicas, que se resisten a clasificaciones mecánicas de género.

Conclusiones

Dadas las evidencias que hemos mostrado a lo largo de este capítulo, podemos afirmar, como primera constatación, que la universidad es un entorno caracterizado por el androcentrismo. Es más un lugar en el que se provee el suministro de los profesionales que habrán de integrarse en el mercado de trabajo, que un lugar en que las personas se forman y realizan. Como la imagen en un espejo, las chicas y los chicos, se hallan principalmente

centrados, en su calidad de estudiantes, en estudiar la carrera para conseguir un empleo, en la misma medida en que no manifiestan confianza en que el empleo obtenido se corresponda necesariamente con los estudios realizados. Esta orientación a la provisión, que ya hemos constatado en los dos capítulos destinados a estudiar la interrelación profesorado/alumnado, lleva como consecuencia una manera de centrar la propia vida de los estudiantes, en que el trabajo, los ingresos y la vida personal constituyen los centros de interés y de preocupación.

Se detecta un déficit alarmante de responsabilidad social, no aparecen consideraciones sobre cómo hacer que el propio trabajo, además de medio de vida, sea una contribución social, una aportación a la mejora del mundo en que se vive y las personas que lo habitan, a excepción de las más próximas. Se evidencia, por tanto, la paradoja de que en una supuesta cultura de la globalización, esa ampliación de las fronteras del mundo, esa proximidad e interrelación reconocida, no se traduce en un compromiso con los demás. En un contexto global, que es el que encuadra las tareas de la universidad, y que se manifiesta en el propio proceso de convergencia inmediata de la educación superior en el espacio europeo, y a plazo medio en el mundial, el mundo de las y los estudiantes, salvo en contadas excepciones, no va más allá de lo local.

El cuidado, tiende a no estar presente como una orientación ética de las propias actividades, sino que más bien, se valora en tanto que objeto de cuidados. Mientras que la provisión llega a plantearse como una orientación que lleva a la separación de los otros, a considerarlos como obstáculos, a utilizarlos como instrumentos. Cuando aparece como elemento relevante en las propias actividades, cosa que se da especialmente entre las estudiantes de magisterio y las de pedagogía, suele ir acompañado de una cierta desatención al logro de objetivos.

En conjunto hemos visto que el contenido, que forma parte del núcleo de los propósitos humanos, está asociado con el género. En las mujeres se manifiesta en forma de deseo de ser queridas. Sin embargo, la necesidad del amor ajeno y de amor a una misma, muchas veces relacionado con el merecimiento de amor, puede ser un indicio de vulnerabilidad, dado que se expresa el poder que se les otorga o reconoce a otros, en la realización de los propios deseos.

En los hombres, la felicidad se manifiesta en una diversidad de formas, con lo que confirmamos lo que muestran las encuestas, en las que se recoge mayor número de intereses entre los grupos privilegiados cultural y económicamente en comparación con los grupos sometidos a privación relativa. Además, entre los chicos es común la mención a la presencia de los amigos en la realización de actividades, por lo que hacen por gusto, aunque tal vez sin saberlo, lo que a la larga les puede reportar ventajas materiales, ya que formar parte de redes sociales evita la vulnerabilidad y facilita la incorporación social más allá de los espacios de vida privada. Justamente un rasgo de las personas sometidas es carecer de redes, o formar parte de redes muy reducidas y/o donde las interconexiones son débiles. Esta es precisamente la situación típica de las personas maltratadas.

Esto se constata por el hecho de que están más presentes los rasgos atribuidos a la masculinidad que los atribuidos a la feminidad.

Con respecto a las causas de sufrimiento, la masculinidad se contrapone a la feminidad como la imagen invertida en un espejo. La importancia de ser querida, frente a la importancia de satisfacer a la persona que se quiere. Hemos hallado también un común denominador, que añade sufrimiento al sufrimiento, la impotencia, no poder hacer nada para remediar la causa del sufrimiento.

Las jerarquías sociales se manifiestan a través del tipo de titulación, y eso es aplicable tanto en el caso de las chicas como en el de los chicos. La idea de dirigir a otras personas aparece en las licenciaturas, mientras que la referencia a alternativas distintas de ejercer la profesión que se estudia, manifiesta la aspiración a alcanzar movilidad social ascendente, apareciendo, para las diplomaturas, a excepción de la de ingeniería la alternativa de trabajar de cajera de un supermercado o de dependienta.

Ni entre las expectativas, ni entre las obligaciones aparece el servicio a la comunidad. Cuando se hace mención del trabajo, éste es percibido como un medio de ganarse la vida, y secundariamente de ejercer el poder o realizarse personalmente.

Recomendaciones

- Para las titulaciones feminizadas, revalorizar los conocimientos y los métodos de trabajo.
- Para las titulaciones masculinizadas, revalorizar la importancia de las interrelaciones, poniendo atención en el impacto que las propias actividades pueda tener sobre las demás personas.
- En conjunto, por tanto, romper los estereotipos de género que atribuyen a las carreras feminizadas disposiciones relativas al cuidado, y en las masculinizadas disposiciones y habilidades relativas al dominio de la realidad.
- Moderar la atención que recibe, en el proceso formativo, la racionalidad instrumental, aquella dirigida a la búsqueda de los medios más adecuados para alcanzar los fines propuestos.
- Aumentar la atención a la racionalidad práctica, es decir, a aquella racionalidad que se pone al servicio de analizar los fines, y las consecuencias que tienen sobre los mismos el uso de los distintos medios.
- Conectar a los estudiantes con las consecuencias del conocimiento y la práctica profesional, introduciendo en todas las titulaciones contenidos referidos al impacto de las propias actividades y de las actividades profesionales sobre el medio ambiente.

Si consideramos que la universidad está orientada a satisfacer las demandas sociales, se requiere un esfuerzo formativo encaminado a hacer presente en los estudiantes el compromiso de ciudadanía, destacando de la profesión para la que se preparan, no solo la necesidad de adquirir una formación sólida, sino también y tan importante como esto, el sentido de comunidad y cooperación. Hallamos un déficit de compromiso social a través del ejercicio profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Allard, A (2004). "Speaking of gender: teacher's metaphorical constructs of male and female students". *Gender and Education*. Vol. 16. núm 3. p 347-363.
- Arola (2005). "Pròleg" a *Dones, coneixement i societat*. Fundació d'Estudis Socials i Nacionals Josep Recasens i Mercadé. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 2006. Citado en: Observatorio para la Igualdad (2007). *Introducció de la perspectiva de gènere en la docència universitària: Diagnosi de la situació a la Universitat Autònoma de Barcelona*. Bellaterra.
- Arranz Lozano, Fátima (2004). "Las mujeres y la universidad española: estructuras de dominación y disposiciones feminizadas en el profesorado universitario", *Política y Sociedad*, núm. 2, vol.41, pp. 223-242.
- Barbara Bagilhole & Jackie Good (2006). "The 'Gender Dimension' of both the 'Narrow' and 'Broad' Curriculum in UK Higher Education: do women lose out in both?". *Gender and Education*, Vol. 10, No. 4, pp. 445-458.
- Bejamin, Jessica (1996), *Los lazos del amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema del amor*. Buenos Aires, Paidós.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Benhabib, Seyla, "Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral", *Isegoría*/6, 1992.
- (1990) "El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista Benhabib", en Benhabib, Seyla y Cornell, Drucilla (eds.), *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Ed. Alfons el Magnànim.
- Boltanski, Luc. (2000). *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu, (1990).
- Bronus, M. (2004) "Gender and the assessment of scientific quality", en European Commission (2004) *Gender and excellence in the making*.
- Bubeck, Diemut Elisabet. (1995). *Care, gender and justice*. Oxford: Clarendon Press.
- Cancacian, Francesca M. (1986). "The Feminization of Love", *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 11, nº 4.
- Card, Claudia (ed.), *Feminist Ethics*. Lawrence: University Press of Kansas, 1991.
- CIDE (2004). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo*, Madrid, CIDE - Instituto de la Mujer.

- Contreras Domingo, José (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Curráis Porrúa, Juan y Pérez-Froiz, Margarita (1995). "Pensar la educación desde la ética: exilio y retorno de la razón práctica". *Estudios. Filosofía-historia-letras*. Invierno 1994 Primavera 1995.
- Eddy, Pamela L. y VanDerLinden, Kim E. (2006) "Emerging Definitions of Leadership in Higher Education. New Visions of Leadership or Same Old "Hero" Leader?" en *Community College Review*, 2006, Vol 34 nº 1, Sage Publications, North Carolina.
- Estadística de l'Ensenyament universitari. Curs 1989-1990. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Estebaranz García, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de publicaciones.
- Ferrández, A., Sarramona, J. y Tarín, L. (1987). *Didáctica y tecnología de la educación*. Madrid: Anaya.
- Fombrun, C. (2003). "Atribuciones de poder a través de una red social". *Análisis de redes sociales. Orígenes, teorías y aplicaciones*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. p 339-416.
- Frabboni, F. (2002). *El libro de la Pedagogía y la Didáctica*. Madrid: Editorial Popular.
- French, J. (2003). "Teoría formal del poder social". *Análisis de redes sociales. Orígenes, teorías y aplicaciones*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. p 49-70.
- Freud, Sigmund (1974) "El malestar en la cultura", en Tomo VIII, *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- . "Psicología de las masas y análisis del yo", en Tomo VII.
- . "Introducción al narcisismo", en Tomo VI.
- García Carrasco, J; García del Dujo, A (1996). *Teoría de la Educación I. Educación y Acción pedagógica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gilligan, Carol (1985). *La moral y la psicología. Psicología del desarrollo femenino*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.
- Grañeras, Montserrat et al. (2001). *Las mujeres en el sistema educativo*, Madrid: Instituto de la Mujer.
- González, Julia; Wagenaar, Robert (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final, Fase Uno. Universidad de Deusto; Universidad de Groningen.
- GRET (2006). *Els estudiants universitaris davant els estudis i el futur professional*. Citado en: Observatorio para la Igualdad (2007). Introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria: Diagnosi de la situació a la Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.
- Grupo de Estudios: Sentimientos, Emociones y Sociedad (G.E.S.E.S.) (1998), "De la agresión a la demanda de amor en los chistes sobre hombres y mujeres". *Debate Feminista*, vol. 17, 1998.
- Guil Bozal, Ana (2005). "Mujeres, Universidad y cambio social: tejiendo redes", ponencia en la I Jornadas de Sociología del Centro de Estudios Andaluces, Sevilla 15 y 16 de junio 2005.

- Hakanson, M. (2005) "The Impact of Gender on Citations: An Analysis of College & Research Libraries, *Journal of Academic Librarianship, and Library Quarterly*". *College & Research Libraries*. vol, 4 (66): 312-322.
- Held, Virginia, (1990). "Mothering versus Contract", en Jane J. Mansbridge (ed), *Beyond Self Interest*. Chicago, Chicago Press, 1990.
- Heller, Agnes (1996). *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Barcelona: Paidós.
- Hudson, B. (2003). "Approaching Educational Research from the tradition of critical-constructive Didaktik", *Pedagogy. Culture & Society*, 11 (2), 173-187.
- Horkheimer, Max (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires, SUR.
- Hohlberg, Lawrence (1981). *Essays on Moral Development*. Cambridge, Harper & Row.
- <http://www.foroeducativo.org/comunicaciones/alerta/275/finlandia.doc>
- INE. *Estadística de la Enseñanza Superior en España*
- Izquierdo, María Jesús (Dir.); Borràs, Alexis; Ferrer, Anna.; Sanz, Noemí; Viayna, Ignasi (1999). *El sexismo a la universitat. Estudi comparatiu del personal assalariat de les universitats públiques catalanes*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2000). "Visibilidad y legitimidad de las mujeres como colectivo social". Congreso: Transmitir, Valorar y Reconocer la Experiencia de las Mujeres. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
 - (2003). "Del sexismo y la mercantilización del cuidado a su socialización: Hacia una política democrática del cuidado". Congreso: Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado. Donosti: Emakunde.
 - (2004). "El cuidado de los individuos y de los grupos: ¿quién cuida a quién?" Intercambios. Papeles de psicoanálisis, 10.
 - (Dir.); Mora, Enrico; Duarte, Laura; León, Francisco José (2004). *El sexismo a la UAB. Propostes d'actuació i dades per un diagnòstic*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
 - (2007). "Lo que cuesta ser hombre: costes y beneficios de la masculinidad, Emakunde, Congreso SARE 2007. Donostia, 5 de noviembre de 2007.
- Kornblit, Analía (1986). *Semiótica de las relaciones familiares*. Buenos Aires, Paidós.
- Lee, James Daniel (2002). "More than Ability: Gender and Personal Relationships Influence Science and Technology Involvement". *Sociology of Education*, 4(75):349-373.
- Logan, M; Huntley, H. (2001). "Gender and Power in the Research Process". *Women's Studies International Forum*, vol. 24, núm. 6. p 623-635.
- Lozares, C. (1996). "La teoría de redes sociales", *Papers*, n.48. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lucas, J.R (1993). *Responsibility*. Oxford. Clarendon.
- Mallart, J. (2000). "Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje", *Revista Española de Pedagogía*. 217, 417-438.
- Martine, Joël (1997), *Ontologie de la société, psychanalyse de la vie social. Le jeu de la salvation*. París: PUF.
- Mialet, H. (1999) "Do Angels Have Bodies ? Two Stories About Subjectivity in Science: The cases of Willima X and Mister H". *Social Studies of Science* 29/4. Citado

- en: Observatorio para la Igualdad (2007). Introducció de la perspectiva de gènere en la docència universitària: Diagnosi de la situació a la Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.
- Misztal Barbara A. (2005). "The new importance of the relationship between formality and informality", *Feminist Theory* 6; 173-194.
- Moody-Adams, Michele M., "Gender and the Complexity of Moral Voices", en Card, C. (ed.), *Feminist Ethics...*
- Noddings, N., Caring: A (1984). *Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, University of California Press.
- Observatorio para la Igualdad de la UAB (2007). *Sesgo de género y desigualdades en la evaluación de la calidad académica. Informe sobre las actividades preliminares: foro virtual y encuesta en línea*. Documento Mimeografiado.
- Orock, L (1993). "Gender Bias Communication in the Classroom". Paper presented in the National Institute for Staff and Organizational Development Conference "Teaching Excellence". Austrin, Texas. P 1-15.
- Pereña, Jorge. (1998). "Crítica del concepto de necesidad", en Riechmann, Jorge (coord.), *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Quiroga, A. (2003). "Introducción al Análisis de Datos Reticulares". *Revista hispana para el análisis de redes sociales*. <http://revista-redes.rediris.es/> . Fecha de consulta: 10 septiembre 2007.
- Radl, Rita. M^a. (Ed.) (1996). *Mujeres e institución universitaria en Occidente. Conocimiento, investigación y roles de género*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico Campus Universitario Sur.
- Real Academia de la Lengua Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición. RAE
- Robert, Paul (2007) "La educación en Finlandia. Los secretos de un éxito asombroso". Traducción de Manuel Valdivia.
- Rué, J; Martínez, M. (2005). *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. IDES.
- Rosales, C. (1988). *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Sancho, J. (2001) "Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos". *Educación*, 28. p.41-60.
- Schön, Donald A (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC. (1978).
- Sears, J. Y Marshall, D. (2000). "Generational influences on contemporary curriculum thought". *Journal of Curriculum Studies*, 32 (2), 199-214.
- Sevenhuijsen, Selma (1998). *Citizenship and the Ethics of Care. Feminist Considerations on Justice, Morality and Politics*. Londres, Routledge.
- Spelman, Elizabeth V., "The Virtue of Feeling and the Feeling of Virtue", en Card, C. (ed.), *Feminist Ethics*.
- Simpson, Ruth (2004). "Masculinity at work: the experiences of men in female dominated occupations". *Work, employment and society*, Volume 18(2): 349-368.

- Shulman, L. S. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea". En: Wittrock, M.C. (Ed). *La investigación de la enseñanza*. Madrid: Piados/MEC.
- Targan, D. (ed.) (1996). *Achieving Gender Equity in Science Classrooms: A Guide for Faculty*. Brown University.
- The Helsinki Group on Women in Science (2002). *National Policies on Women in Science*. Bruselas: European Commission.
- Tronto, Joan "The Value of Care A Response to Can Working Families Ever Win?". *Boston Review*, febrero/marzo, 2002.
- (1987). "Beyond Gender Difference to a Theory of Care", *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 12, nº 4.
- Vásquez-Levy, D. (2002). "Bildung-centered Didaktik: a framework for examining the educational potential of subject matter". *Journal of Curriculum Studies*, 34 (1), 117-128.
- Vidal y Quintanilla (1999). "The teaching and research relationships within insitituoonal evaluation". *Higher Education*, 40, p.221-229. Citado en Sancho, J. (2001) "Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos". *Educar*, 28. p.41-60.
- Ward, Dana (1995). "Escuchando voces. El mito de los juicios de género". *Psicología Política* nº 10.
- WEBER, M. (1993). *Economía y sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. Citado en: Deusdad, M.B (2001). El carisma político en la teoría sociológica. Tesis doctoral dirigida por Salvador Giner, en la Universidad de Barcelona.
- VV.AA (2005). *Estudio sobre la promoción de la mujer en las carreras docente, investigadora y de gestión, en las Facultades de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad de Harvard*. En <http://www.amit-es.org/publicaciones.htm>

ANEXO

**TABLA 1: PROPORCIÓN DE PROFESORAS POR TITULACIÓN. UAB
CURSO 2005-2006**

| Titulación | % profesoras |
|---|--------------|
| Economía | 5,9 |
| Ingeniería Electrónica | 9,1 |
| Relaciones Laborales | 11,1 |
| Estudios de Asia Oriental | 11,1 |
| Publicidad y Relaciones Públicas | 14,3 |
| CC. Políticas y de la administración | 17,6 |
| Física | 17,9 |
| Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas | 19,0 |
| Graduado en Gestión Aeronáutica | 19,2 |
| Ingeniería Informática | 19,6 |
| Filología Catalana | 20,0 |
| Matemáticas | 21,1 |
| Historia y Ciencias de la Música | 23,3 |
| Ingeniería de Telecomunicación | 23,3 |
| Historia | 24,6 |
| Comunicación Audiovisual | 25,0 |
| Medicina | 27,3 |
| Ingeniería Técnica de Telecomunicaciones - Sistemas Electrónicos | 28,3 |
| Geología | 28,6 |
| Ingeniería de Materiales | 28,6 |
| Estadística | 29,4 |
| <i>Continuación tabla 1</i> | |
| Titulación | % profesoras |
| Historia del Arte | 29,6 |
| Química | 29,8 |
| Ingeniería Química | 30,3 |
| Sociología | 30,8 |
| Administración y Dirección de Empresas | 30,8 |
| Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Química Industrial | 34,3 |
| Documentación | 34,8 |
| Filología Clásica | 35,7 |

| | |
|--|------|
| Administración y Dirección de Empresas y Derecho | 37,0 |
| Derecho | 37,0 |
| Ciencias Ambientales | 37,1 |
| Bioquímica | 37,5 |
| Maestro, Especialidad de Educación Musical | 37,5 |
| Maestro, Especialidad de Educación Física | 37,5 |
| Ciencia y Tecnología de los Alimentos | 37,8 |
| Ciencias Empresariales | 38,3 |
| Biotecnología | 38,9 |
| Periodismo | 40,7 |
| Geografía | 41,2 |
| Pedagogía | 43,8 |
| Maestro, Especialidad de Educación Primaria | 45,5 |
| Humanidades | 47,3 |
| Psicopedagogía | 48,1 |
| Teoría de la Literatura y Literatura Comparada | 50,0 |
| Filología Hispánica | 50,0 |
| Biología | 50,0 |
| Investigación y Técnicas de Mercado | 50,0 |
| Veterinaria | 51,3 |
| Licenciatura en Ciencias del Trabajo | 51,5 |
| Filología Francesa | 54,5 |
| Educación Social | 54,5 |
| Criminología | 56,7 |
| Filosofía | 57,1 |
| Filología Inglesa | 57,4 |
| Traducció e Interpretación (Francès) | 58,3 |
| Psicología | 59,2 |
| Antropología Social y Cultural | 59,3 |
| Ingeniería Técnico en Informática de Gestión | 60,0 |
| Traducción e Interpretación (Anglès) | 61,1 |
| Traducció e Interpretación (Alemany) | 63,7 |
| Maestro, Especialidad de Educación Especial | 73,0 |
| Logopedia | 80,0 |
| Maestro, Especialidad de Educación Infantil | 80,3 |
| Maestro, Especialidad de Lengua Extranjera" | 81,8 |

**TABLA 2: PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES POR TITULACIÓN. UAB
CURSO 2005-2006**

| Titulaciones | % alumnas |
|---|-----------|
| Ingeniería Electrónica | 3,9 |
| Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas | 8,0 |
| Ingeniería Informática | 8,5 |
| Ingeniería de Telecomunicación | 8,7 |
| Ingeniería Técnica de Telecomunicaciones - Sistemas Electrónicos | 12,9 |
| Ingeniería Técnico en Informática de Gestión | 15,9 |
| Graduado en Prevención y Seguridad Integral | 21,1 |
| Física | 23,5 |
| Graduado en Gestión Aeronáutica | 26,3 |
| Ingeniería de Materiales | 28,1 |
| Geografía | 34,5 |
| Ingeniería Informática y Matemáticas | 38,5 |
| Economía | 41,1 |
| Historia | 41,3 |
| Filosofía | 43,2 |
| Matemáticas | 45,1 |
| Ingeniería Química | 46,5 |
| CC. Políticas y de la administración | 47,9 |
| Geología | 50,2 |
| Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Química Industrial | 51,1 |
| Ingeniería Química | 52,9 |
| Estadística | 52,9 |
| Administración y Dirección de Empresas | 53,9 |
| Sociología | 55,1 |
| Investigación y Técnicas de Mercado | 55,6 |
| Historia y Ciencias de la Música | 56,2 |
| Maestro, Especialidad de Educación Física | 58,2 |
| Ciencias Empresariales | 58,8 |
| Estudios de Asia Oriental | 59,3 |
| Química | 61,6 |
| Criminología | 62,8 |
| Humanidades | 63,6 |
| Licenciatura en Ciencias del Trabajo | 63,6 |
| Ciencias Ambientales | 64,0 |

| Derecho | 64,3 |
|--|-----------|
| Bioquímica | 65,0 |
| Documentación | 65,3 |
| Graduado en Dirección Hotelera | 65,5 |
| Ciencias de la Información | 66,7 |
| <i>Continuación tabla 2</i> | |
| Titulaciones | % alumnas |
| Relaciones Laborales | 67,5 |
| Biología | 68,5 |
| Comunicación Audiovisual | 69,6 |
| Biotecnología | 69,8 |
| Filología Clásica | 70,1 |
| Periodismo | 70,2 |
| Programa Internacional/Interuniversitario | 70,5 |
| Filología Francesa | 71,2 |
| Medicina | 72,2 |
| Teoría de la Literatura y Literatura Comparada | 73,1 |
| Antropología Social y Cultural | 74,7 |
| Filología Catalana | 75,5 |
| Veterinaria | 76,0 |
| Ciencia y Tecnología de los Alimentos | 76,6 |
| Turismo | 77,2 |
| Publicidad y Relaciones Públicas | 77,9 |
| Maestro, Especialidad de Educación Musical | 78,2 |
| Filología Hispánica | 78,3 |
| Psicología | 82,3 |
| Filología Inglesa | 82,5 |
| Historia del Arte | 82,9 |
| Traducción e Interpretación (Francés) | 83,6 |
| Traducción e Interpretación (Inglés) | 83,8 |
| Traducción e Interpretación (Alemán) | 84,4 |
| Traducción e Interpretación (Inglés) | 86,2 |
| Maestro, Especialidad de Educación Primaria | 86,7 |
| Pedagogía | 88,7 |
| Maestro, Especialidad de Lengua Extranjera" | 89,0 |
| Educación Social | 89,4 |
| Psicopedagogía | 91,6 |
| Maestro, Especialidad de Educación Especial | 94,7 |
| Logopedia | 95,9 |
| Maestro, Especialidad de Educación Infantil | 97,0 |

TABLA 3: CARACTERÍSTICAS DOCENTES DE LAS SEIS TITULACIONES

| Características | Maestro. Especialidad en Educación Infantil | Pedagogía | UAB |
|--|---|---------------------------------|-----------------------------------|
| Académicas | | | |
| Tipo de titulación | Diplomatura homologada | Licenciatura homologada | - |
| Número de crédito | 180 | 320 | - |
| Durada | 3 años | 4 años | - |
| Precio del crédito | 9,97€ | 9,97€ | - |
| Proporción de créditos troncales y obligatorios | 84,4% | 86,9% | - |
| % de créditos teóricos respecto al total | 47,0% | 59,5% | 54,4% |
| Alumnos/as matriculados | 536 | 441 | 33.991 |
| Media de alumnos/as matriculados por asignatura | 95,1 | 48,2 | 70,8 |
| Profesorado | | | |
| % de profesoras | 80,3% | 43,8% | |
| Tipo de asignatura impartidas (profesora) | Troncales y obligatorias el 80,7 % | Optativas el 53,3% | Troncales y obligatorias el 62,0% |
| Tipo de asignatura impartidas (profesor) | Troncales y obligatorias el 66,7% | Troncales y optativas el 61.4 % | Troncales y obligatorias el 62,9% |
| Media de horas de docencia por grupo (profesoras) | 42,3 horas por grupo asignatura | 32,0 horas por grupo asignatura | 48,0 horas por grupo asignatura |
| Media de horas de docencia por grupo (profesores) | 38,5 horas por grupo asignatura | 36,0 horas por grupo asignatura | 51,5 horas por grupo asignatura |
| Alumnado | | | |
| % de alumnas | 97,3% | 88,7% | 61,9% |
| Media del expediente de las alumnas durante un curso académico | 1,88 | 1,37 | 1,43 |
| Media del expediente de los alumnos durante un curso académico | 1,81 | 1,45 | 1,25 |
| Media de la proporción de asignaturas superadas en relación a las matriculadas en un curso (mujeres) | 91,2% | 74,4% | 74,4% |
| Proporción de asignaturas superadas en relación a las matriculadas en un curso (hombres) | 64,2% | 68,8% | 62,7% |

Fuente: UAB. Plan docente curso 2005-2006

| Características | Relaciones Laborales | Derecho | UAB |
|--|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Académicas | | | |
| Tipo de titulación | Diplomatura homologada | Licenciatura homologada | - |
| Número de crédito | 180 | 300 | - |
| Durada | 3 años | 4 años | - |
| Precio del crédito | 9,69€ | 9,69€ | - |
| Proporción de créditos troncales y obligatorios | 81,7% | 81,0% | - |
| % de créditos teóricos respecto al total | 63,2% | 57,7% | 54,4% |
| Alumnos/as matriculados | 799 | 1.610 | 33.991 |
| Media de alumnos/as matriculados por asignatura | 189,2 | 212,2 | 70,8 |
| Profesorado | | | |
| % de profesoras | 11,1% | 37,0% | |
| Tipo de asignatura impartidas (profesora) | Troncales y obligatorias el 72,2% | Troncales y obligatorias el 76,4% | Troncales y obligatorias el 62,0% |
| Tipo de asignatura impartidas (profesor) | Troncales y obligatorias el 74,5% | Troncales y obligatorias el 73,4% | Troncales y obligatorias el 62,9% |
| Media de horas de docencia por grupo (profesoras) | 45,5 horas por grupo asignatura | 54,5 horas por grupo asignatura | 48,0 horas por grupo asignatura |
| Media de horas de docencia por grupo (profesores) | 58,5 horas por grupo asignatura | 62,0 horas por grupo asignatura | 51,5 horas por grupo asignatura |
| Alumnado | | | |
| % de alumnas | 67,5% | 64,3% | 61,9% |
| Media del expediente de las alumnas durante un curso académico | 1,18 | 1,15 | 1,43 |
| Media del expediente de los alumnos durante un curso académico | 1,06 | 1,01 | 1,25 |
| Proporción de asignaturas superadas en relación a las matriculadas (mujeres) | 63,1% | 59,4% | 74,4% |
| Proporción de asignaturas superadas en relación a las matriculadas (hombres) | 57,8% | 49,0% | 62,7 |

Fuente: UAB. Plan docente curso 2005-2006

| Características | Ingeniería Técnica Informática de Sistemas | Ingeniería Informática | UAB |
|--|---|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Académicas | | | |
| Tipo de titulación | Diplomatura homologada | Licenciatura homologada | - |
| Número de crédito | 210 | 337 | - |
| Durada | 3 años | 5 años | - |
| Precio del crédito | 14,23€ | 14,23€ | |
| Proporción de créditos troncales y obligatorios | 77,1% | 87,5% | - |
| % de créditos teóricos respecto al total | 47,2% | 50,0% | 54,4% |
| Alumnos/as matriculados | 498 | 1.335 | 33.991 |
| Media de alumnos/as matriculados por asignatura | 89,2 | 51,5 | 70,8 |
| Profesorado | | | |
| % de profesoras | 19,0% | 19,6% | |
| Tipo de asignatura impartidas (profesora) | Troncales y obligatorias el 89,3,0% | Troncales y obligatorias el 78,9% | Troncales y obligatorias el 62,0% |
| Tipo de asignatura impartidas (profesor) | Troncales y obligatorias el 87,6% | Troncales y obligatorias el 82,7% | Troncales y obligatorias el 62,9% |
| Media de horas de docencia por grupo (profesoras) | 22,2 horas por grupo asignatura | 20,8 horas por grupo asignatura | 48,0 horas por grupo asignatura |
| Media de horas de docencia por grupo (profesores) | 40,2 horas por grupo asignatura | 38,1 horas por grupo asignatura | 51,5 horas por grupo asignatura |
| Alumnado | | | |
| % de alumnas | 8,0% | 8,5% | 61,9% |
| Media del expediente de las alumnas durante un curso académico | 1,05 | 1,43 | 1,43 |
| Media del expediente de los alumnos durante un curso académico | 1,21 | 1,17 | 1,25 |
| Proporción de asignaturas superadas en relación a las matriculadas en un curso (mujeres) | 46,6% | 58,9% | 74,4% |
| Proporción de asignaturas superadas en relación a las matriculadas en un curso (hombres) | 64,2% | 57,3% | 62,70% |

Fuente: UAB. Plan docente curso 2005-2006

TABLA 4: DESCRIPCIÓN DE LAS TITULACIONES DE LA UAB

| Titulación | Cursos | Tipo de titulación | Créditos | Precio del Crédito |
|--|--------|--------------------|----------|--------------------|
| Ciencias de la Salud | | | | |
| Ciencia y Tecnología de los Alimentos | 2 | 2º ciclo | 150 | 14,08 |
| Logopedia | 3 | Dipl. | 207 | 14,08 |
| Medicina | 6 | Lic. | 500 | 14,08 |
| Psicología | 4 | Lic. | 300 | 9,97 |
| Veterinaria | 5 | Lic. | 420 | 14,08 |
| Ciencias Humanas y Estudios Artísticos | | | | |
| Antropología Social y Cultural | 2 | 2º ciclo | 138 | 10,05 |
| Filología Catalana | 4 | Lic. | 300 | 10,05 |
| Filología Clásica | 4 | Lic. | 300 | 10,05 |
| Filología Francesa | 4 | Lic. | 300 | 10,05 |
| Filología Hispánica | 4 | Lic. | 300 | 10,05 |
| Filología Inglesa | 4 | Lic. | 300 | 10,05 |
| Filosofía | 4 | Lic. | 300 | 10,05 |
| Historia | 4 | Lic. | 300 | 10,05 |
| Historia del Arte | 4 | Lic. | 300 | 10,05 |
| Historia y Ciencia de la Música | 2 | 2º ciclo | 132 | 10,05 |
| Humanidades | 4 | Lic. | 300 | 10,05 |
| Teoría de la Literatura y Literatura Comparada | 2 | 2º ciclo | 150 | 10,05 |
| Ciencias Sociales | | | | |
| Administración y Dirección de Empresas | 4 | Lic. | 300 | 9,97 |
| Ciencias del Trabajo | 2 | 2º ciclo | 120 | 9,69 |
| Ciencias Empresariales | 3 | Dipl. | 180 | 10,34 |
| Ciencias Políticas y de la Administración | 4 | Lic. | 300 | 9,69 |
| Comunicación Audiovisual | 4 | Lic. | 322 | 13,72 |
| Derecho | 4 | Lic. | 300 | 9,69 |
| Documentación | 2 | 2º ciclo | 123,5 | 9,97 |
| Economía | 4 | Lic. | 300 | 9,97 |
| Educación Social | 3 | Dipl. | 200 | 9,97 |
| Geografía | 4 | Lic. | 300 | 9,97 |
| Investigación y Técnicas de Mercado | 2 | 2º ciclo | 136 | 9,97 |
| Maestro/a de Educación Infantil | 3 | Dipl. | 214 | 9,97 |
| Maestro/a Educación Especial | 3 | Dipl. | 214 | 9,97 |
| Maestro/a Educación Física | 3 | Dipl. | 214 | 9,97 |
| Maestro/a Educación Musical | 3 | Dipl. | 214 | 9,97 |
| Maestro/a Educación Primaria | 3 | Dipl. | 214 | 9,97 |
| Maestro/a Lengua Extranjera | 3 | Dipl. | 214 | 9,97 |
| Pedagogía | 4 | Lic. | 320 | 9,97 |
| Periodismo | 4 | Lic. | 320 | 9,97 |
| Psicopedagogía | 2 | 2º ciclo | 160 | 9,97 |

Continuación tabla 4

| Titulación | Cursos | Tipo de titulación | Créditos | Precio del Crédito |
|--|--------|--------------------|----------|--------------------|
| Ciencias Sociales | | | | |
| Publicidad y Relaciones Públicas | 4 | Lic. | 320 | 9,97 |
| Relaciones Laborales | 3 | Dipl. | 180 | 9,69 |
| Sociología | 4 | Lic. | 300 | 9,69 |
| Traducción e Interpretación (alemán, inglés y francés) | 4 | Lic. | 300 | 9,97 |
| Ciencias Experimentales | | | | |
| Biología | 4 | Lic. | 300 | 14,60 |
| Bioquímica | 2 | 2º ciclo | 157 | 14,60 |
| Ciencias Ambientales | 4 | Lic. | 300 | 14,23 |
| Estadística | 3 | Dipl. | 180 | 14,60 |
| Física | 4 | Lic. | 300 | 14,23 |
| Geología | 4 | Lic. | 321 | 14,60 |
| Licenciado en Biotecnología | 4 | Lic. | 300 | 14,60 |
| Matemáticas | 5 | Lic. | 300 | 14,23 |
| Química | 4 | Lic. | 300 | 14,60 |
| Ingenierías | | | | |
| Ingeniería de Materiales | 2 | 2º ciclo | 145 | 14,60 |
| Ingeniería Electrónica | 2 | 2º ciclo | 150 | 14,60 |
| Ingeniería Informática | 5 | Lic. | 337 | 14,23 |
| Ingeniería Química | 5 | Lic. | 337 | 14,60 |
| Ingeniería Técnica de Telecomunicaciones y Sistemas Electrónicos | 3 | Dipl. | 194 | 14,23 |
| Ingeniería Técnica Informática de Gestión | 3 | Dipl. | 210 | 14,23 |
| Ingeniería Técnica Informática de Sistemas | 3 | Dipl. | 210 | 14,23 |

DIMENSIONES E INDICADORES DE LAS COMPETENCIAS Y APTITUDES DEFINIDAS POR LA UAB

| Instrumentales-cognitivas | Instrumentales-lingüística | Instrumentales-prácticas | Instrumentales-técnico científicas |
|------------------------------|--------------------------------|--------------------------|--|
| - Abstracción | - Capacidad de lectura | - Concreción | - Aptitud o capacidad en un conocimiento técnico y científico específico |
| - Análisis | - Comprensión verbal | - Organización | - Base en un conocimiento técnico y científico específico |
| - Aptitud numérica y cálculo | - Dominio de la lengua | - Planificación | - Facilidad en un conocimiento técnico y científico específico |
| - Comprensión | - Expresión escrita y oral | - Rigor | - Predisposición hacia un conocimiento técnico y científico específico |
| - Concentración | - Facilidad verbal y expresiva | - Sentido del método | |
| - Deducción | - Idiomas | - Sentido práctico | |
| - Memoria | | - Trabajo sistemático | |
| - Razonamiento | | | |
| - Razonamiento lógico | | | |
| - Reflexión | | | |
| - Síntesis | | | |
| - Visión espacial | | | |

Intereses profesionales

- Actitud afín a los estudios
- Capacidad para el desarrollo de alguna habilidad propia de la carrera
- Gusto por un aspecto o conocimiento propio de la carrera
- Inquietud por algún aspecto o conocimiento propio de la carrera
- Interés por algún aspecto o conocimiento propio de la carrera
- Motivación por algún aspecto o conocimiento propio de la carrera
- Motivación por el trabajo humanitario
- Preocupación por algún aspecto propio a la carrera
- Sensibilidad por algún aspecto o conocimiento propio de la carrera
- Vocacional
- Voluntad de desarrollar algún aspecto o conocimiento propio de la carrera

Interpersonales

- Atención y dedicación a los demás
 - Autocrítica
 - Capacidad de persuasión
 - Capacidad para las relaciones interpersonales
 - Comprensión de los demás
 - Comunicación
 - Control emocional
 - Crítica
 - Equilibrio
 - Habilidad para la dinámica de grupo
 - Inquietud interdisciplinaria
 - Paciencia con los demás
 - Resolución de problemas
 - Respetar
 - Sociabilidad
 - Tolerancia
 - Toma de decisiones
 - Trabajo en equipo
-

| Sistémica y personal-apertura | Sistémica y personal-impacto |
|--|------------------------------|
| - Adaptación | - Audacia |
| - Aprendizaje | - Autodisciplina |
| - Atención | - Autonomía |
| - Capacidad de trabajo | - Constancia |
| - Compromiso | - Creatividad |
| - Delicadeza | - Curiosidad |
| - Disciplina | - Dedicación |
| - Discreción | - Deducción |
| - Disponibilidad de tiempo | - Dinámico/a |
| - Estudio | - Emprendedor |
| - Flexibilidad | - Esfuerzo |
| - Inquietud intelectual | - Imaginación |
| - Nivel cultural | - Iniciativa |
| - Observación | - Innovación |
| - Percepción | - Intuición |
| - Responsabilidad | - Investigación |
| - Sensibilidad | - Liderazgo |
| - Tacto | - Perseverancia |
| - Visión global de la sociedad y/o del mundo | - Reflexión |
| - Voluntad | |

TABLA 5: RELACIÓN GRUPO Y TITULACIÓN. UAB

| Titulación | % mujeres |
|--|-----------|
| Grupo 1 | |
| Física | 11,4 |
| Ingeniería Informática | 16,1 |
| Ingeniería Electrónica | 17,7 |
| Medicina | 20,2 |
| Ingeniería Técnica Informática de Sistemas | 20,7 |
| Matemáticas | 21,7 |
| Ingeniería Técnica de Telecomunicaciones y Sistemas Electrónicos | 22,6 |
| Ingeniería Técnica Informática de Gestión | 23,2 |
| Estadística | 23,5 |
| Ingeniería de Materiales | 23,8 |
| Administración y Dirección de Empresas | 25,2 |
| Relaciones Laborales | 25,5 |
| Grupo 2 | |
| Historia | 25,6 |
| Publicidad y Relaciones Públicas | 26,5 |
| Historia y Ciencia de la Música | 27,0 |
| Documentación | 28,6 |
| Filología Clásica | 28,8 |
| Economía | 29,7 |
| Filosofía | 31,0 |
| Ciencias Ambientales | 31,2 |
| Pedagogía | 32,1 |
| ADE+Derecho | 32,8 |
| Educación Social | 33,3 |
| Investigación y Técnicas de Mercado | 33,3 |
| Grupo 3 | |
| Ingeniería Química | 33,6 |
| Geología | 34,1 |
| Sociología | 34,1 |
| Ciencias del Trabajo | 34,2 |
| Ciencias Empresariales | 35,5 |
| Ciencias Políticas y de la Administración | 35,5 |
| Teoría de la Literatura y Literatura Comparada | 36,1 |
| Filología Catalana | 37,1 |
| Periodismo | 37,9 |
| Química | 38,0 |
| Licenciado en Biotecnología | 38,3 |
| Derecho | 38,4 |
| Geografía | 38,5 |

Continuación tabla 5

| Grupo 4 | |
|--|------|
| Comunicación Audiovisual | 39,1 |
| Filología Hispánica | 39,8 |
| Historia del Arte | 40,4 |
| Filología Francesa | 42,1 |
| Ciencia y Tecnología de los Alimentos | 42,2 |
| Veterinaria | 42,7 |
| Humanidades | 43,1 |
| Bioquímica | 43,2 |
| Filología Inglesa | 44,9 |
| Biología | 45,6 |
| Maestro/a Educación Musical | 45,9 |
| Psicopedagogía | 46,9 |
| Grupo 5 | |
| Maestro/a Educación Física | 55,6 |
| Psicología | 55,8 |
| Logopedia | 60,0 |
| Maestro/a Lengua Extranjera | 60,0 |
| Traducción e Interpretación (alemán, inglés y francés) | 60,9 |
| Maestro/a Educación Primaria | 61,9 |
| Antropología Social y Cultural | 66,7 |
| Graduado en Danza para Maestros Primaria | 66,7 |
| Maestro/a Educación Especial | 68,6 |
| Maestro/a en Educación Infantil | 72,4 |
| Graduado Superior Estudios Internacionales e Interculturales | 73,7 |
| Enfermería | 92,3 |

TABLA 6: INDICADORES DE LAS COMPETENCIAS Y APTITUDES POR GRUPOS DE LAS TITULACIONES ORDENADOS SEGÚN SU IMPORTANCIA. UAB

| Orden | Grupo 1 (11,4 % al 25,5 % de profesoras) | Orden | Grupo 2 (25,6 % al 33,3 % de profesoras) | |
|------------|---|-------|---|----------|
| 1 | - Análisis | 1 | Interés por algún aspecto o conocimiento propio de la carrera | |
| | - Aptitud numérica y cálculo | | 2 | Síntesis |
| | - Razonamiento lógico | | 3 | Análisis |
| | - Base en un conocimiento técnico y científico específico | | Comunicación | |
| 2 | - Creatividad | | Abstracción | |
| | - Interés por algún aspecto o conocimiento propio de la carrera | 4 | Memoria | |
| - Atención | Razonamiento | | | |
| 3 | - Abstracción | | Organización | |
| | - Visión espacial | | Crítica | |
| | - Imaginación | | Observación | |
| | | | Percepción | |

Nota: los números indican el orden de representatividad de las habilidades en relación al total: el 1 habilidades con proporción del 5,8

Nota: los números indican el orden de representatividad de las habilidades en relación al total: el 1 habilidades con proporción del 7,0

%, el 2 del 4,9 % y el 3 del 3,9 %.

%, el 2 del 6,1 %, el 3 del 5,2 % y 4 del 3,5.

| Grupo 3 (33,6 % al 38,5 % de profesoras) | |
|---|---|
| 1 | Interés por algún aspecto o conocimiento propio de la carrera |
| 2 | Crítica |
| 3 | Análisis Síntesis |
| 4 | Abstracción Base en un conocimiento técnico y científico específico |
| 5 | Memoria Facilidad en un conocimiento técnico y científico específico Atención Nivel cultural |

Nota: los números indican el orden de representatividad de las habilidades en relación al total: el 1 habilidades con proporción del 10,3 %, el 2 del 6,5, el 3 del 4,7 % y el 4 del 3,7 % y el 5 del 2,8 %.

| Grupo 4 (39,1 % al 46,9 % de profesoras) | |
|---|---|
| 1 | Interés por algún aspecto o conocimiento propio de la carrera |
| 2 | Análisis Síntesis Memoria |
| 3 | Observación |
| 4 | Abstracción Comprensión Razonamiento |
| 5 | Expresión escrita y oral Rigor Crítica Innovación |

Nota: los números indican el orden de representatividad de las habilidades en relación al total: el 1 habilidades que constituyen el 14,9 %, el 2 el 6,4, el 3 el 5,3 %, el 4 el 4,3 %, el 5 el 3,2

| Grupo 5 (55,6 % al 92,3 % de profesoras) | |
|---|--|
| 1 | Responsabilidad |
| 2 | Atención Memoria Percepción |
| 3 | Interés por algún aspecto o conocimiento propio de la carrera Atención y dedicación a los demás Creatividad |
| 4 | Análisis Gusto por un aspecto o conocimiento propio de la carrera Capacidad de persuasión Paciencia con los demás Flexibilidad |

Nota: los números indican el orden de representatividad de las habilidades en relación al total: el 1 habilidades que constituyen el 5,8 %, el 2 el 5,1, el 3 el 4,4 %, y el 4 el 3,6 %

TABLA 7: INDICADORES DE LAS COMPETENCIAS Y APTITUDES PARA CADA TITULACIÓN SELECCIONADA. UAB

| Maestro/a en Educación Infantil | Pedagogía |
|---|--|
| Análisis | Atención |
| Atención | Comunicación |
| Atención y dedicación a los demás | Intuición |
| Capacidad de persuasión | Observación |
| Comprensión de los demás | Organización |
| Creatividad | Percepción |
| Flexibilidad | Responsabilidad |
| Gusto por algún aspecto o conocimiento propio de la carrera | Sentido del método |
| Inquietud interdisciplinaria | Síntesis |
| Motivación por algún aspecto o conocimiento propio de la carrera | |
| Percepción | |
| Responsabilidad | |
| Síntesis | |
| Trabajo en equipo | |
| Nota: Todas las habilidades tienen el mismo peso, representan cada una el 7,1 % respecto el total | Nota: Todas las habilidades tienen el mismo peso, representan cada una el 11,1 % respecto el total |

| Relaciones Laborales | Derecho |
|--|---|
| Capacidad de persuasión | Análisis |
| Capacidad para las relaciones interpersonales | Atención |
| Compromiso | Capacidad de lectura |
| Inquietud por algún aspecto o conocimiento propio de la carrera | Capacidad de persuasión |
| Preocupación por algún aspecto propio de la carrera | Capacidad de trabajo |
| Respetar | Comprensión verbal |
| | Comunicación |
| | Concentración |
| | Crítica |
| | Interés por algún aspecto o conocimiento propio de la carrera |
| | Intuición |
| | Memoria |
| | Razonamiento |
| | Reflexión |
| | Síntesis |
| | Tolerancia |
| Nota: Todas las habilidades tienen el mismo peso, representan cada una el 16,7 % respecto el total | Nota: Todas las habilidades tienen el mismo peso, representan cada una el 6,7 % respecto el total |

| Ingeniería Informática | Ingeniería Técnica Informática de Sistemas |
|---|--|
| Análisis* | Abstracción |
| Aptitud numérica y cálculo* | Atención |
| Atención | Base en un conocimiento técnico y científico específico |
| Base en un conocimiento técnico y científico específico | Aptitud numérica y Cálculo |
| Creatividad | Creatividad |
| Imaginación | Imaginación |
| Organización | Innovación |
| Percepción | Percepción |
| Planificación | Razonamiento lógico |
| Sentido del método | Visión espacial |
| Síntesis | |
| Visión espacial | |
| *Es el indicador más importantes, representan el 15,4 %, la proporción del resto es de 12,5 % | Nota: Todas las habilidades tienen el mismo peso, representan cada una el 10,0 % respecto el total |

TABLA 8: DISTRIBUCIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y APTITUDES SEGÚN TIPO DE TITULACIÓN. UAB

| Competencias y aptitudes | Diplomatura o graduado | Ingeniería | Ingeniería técnica | Licenciatura | Total |
|------------------------------------|------------------------|------------|--------------------|--------------|------------|
| Instrumentales-cognitivas | 12,1 | 30,2 | 33,3 | 28,3 | 23,9 |
| Instrumentales-lingüísticas | 1,8 | 0,0 | 0,0 | 6,6 | 4,3 |
| Instrumentales-prácticas | 3,0 | 25,6 | 10,0 | 4,4 | 5,9 |
| Instrumentales-técnico científicas | 0,6 | 18,6 | 10,0 | 3,8 | 4,3 |
| Intereses profesionales | 12,7 | 0,0 | 3,3 | 15,7 | 12,9 |
| Interpersonales | 29,1 | 0,0 | 6,7 | 14,8 | 17,4 |
| Sistémicas y personales-apertura | 29,7 | 7,0 | 16,7 | 14,5 | 18,5 |
| Sistémicas y personales-impacto | 10,9 | 18,6 | 20,0 | 11,9 | 12,6 |
| Total | 165 | 43 | 30 | 318 | 556 |

TABLA 9: DISTRIBUCIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y APTITUDES SEGÚN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DE LA TITULACIÓN. UAB

| Competencias y aptitudes | CC. de la Salud | CC Hum. y Est. Art. | CC. Sociales | CC Exp. | Ing. | Total |
|------------------------------------|-----------------|---------------------|--------------|-----------|-----------|------------|
| Instrumentales-cognitivas | 12,1 | 37,5 | 17,3 | 33,8 | 31,5 | 24,1 |
| Instrumentales-lingüísticas | 3,4 | 11,4 | 4,5 | 0,0 | 0,0 | 4,0 |
| Instrumentales-prácticas | 5,2 | 0,0 | 3,8 | 8,5 | 19,2 | 5,9 |
| Instrumentales-técnico científicas | 1,7 | 2,3 | 1,5 | 8,5 | 15,1 | 4,7 |
| Intereses profesionales | 10,3 | 20,5 | 13,9 | 14,1 | 1,4 | 12,9 |
| Interpersonales | 24,1 | 10,2 | 24,4 | 9,9 | 2,7 | 17,1 |
| Sistémicas y personales-apertura | 27,6 | 8,0 | 24,4 | 9,9 | 11,0 | 18,3 |
| Sistémicas y personales-impacto | 15,5 | 10,2 | 10,2 | 15,5 | 19,2 | 12,9 |
| Total | 58 | 88 | 266 | 71 | 73 | 556 |

TABLA 10: DISTRIBUCIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y APTITUDES SEGÚN GRUPOS IGUALES DE TITULACIONES ORDENADOS SEGÚN PROPORCIÓN DE MUJERES. UAB

| Competencias y aptitudes | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Total |
|------------------------------------|-----------|------------|------------|-----------|------------|
| Instrumentales-cognitivas | 31,9 | 26,8 | 12,6 | 0,0 | 23,9 |
| Instrumentales-lingüísticas | 0,0 | 6,2 | 3,1 | 0,0 | 4,3 |
| Instrumentales-prácticas | 12,8 | 5,8 | 1,6 | 0,0 | 5,9 |
| Instrumentales-técnico científicas | 10,6 | 4,0 | 0,8 | 0,0 | 4,3 |
| Intereses profesionales | 7,4 | 15,1 | 12,6 | 0,0 | 12,9 |
| Interpersonales | 5,3 | 15,4 | 29,1 | 50,0 | 17,4 |
| Sistémicas y personales-apertura | 12,8 | 15,7 | 28,3 | 40,0 | 18,5 |
| Sistémicas y personales-impacto | 19,1 | 11,1 | 11,8 | 10,0 | 12,6 |
| Total | 94 | 325 | 127 | 10 | 556 |

El grupo 1 y el 2 está formado por las titulaciones más masculinizadas desde el punto de vista del profesorado (van del 0% al 24,9% y del 25,0% al 49,9% de mujeres respectivamente), mientras que el grupo 3 y 4 corresponderían a las más feminizadas (van del 50,0% al 74,9% y del 75,0% al 100,0% de mujeres respectivamente).

**TABLA 11: LAS ACTITUDES DEFINIDAS EN LOS CÓDIGOS DEONTOLÓGICOS PARA CADA PROFESIÓN.
UAB**

| Derecho |
|---|
| Respeto legal y ético |
| Independencia |
| Secreto profesional |
| Profesionalidad |
| Respeto |
| Responsabilidad colegial |
| Atención |
| Confianza |
| Lealtad |
| Libertad |
| Transferencia completa y clara de información |
| Velar por los intereses del cliente |
| Evitar acciones violentas |
| Mediación colegial |
| Orientar, guiar o aconsejar |
| Rigor |
| Confidencialidad |
| Cumplimiento de los estatutos |
| Defensa de los derechos individuales y colectivos |
| Derecho de defensa |
| Disposición a la comunicación |
| Identificación colegial |
| Incompatibilidades |
| Resolución de conflictos |
| Responsabilidad personal |
| Responsabilidad profesional |
| Relaciones Laborales |
| Responsabilidad profesional |
| Respeto |
| Secreto profesional |
| Cumplimiento de las normas |
| Responsabilidad colegial |
| Velar por los intereses del cliente |
| Atención |
| Honestidad |
| Independencia |
| Lealtad |
| Libertad |
| Rigor |
| Transferencia completa y clara de información |
| Veracidad |
| Aconsejar |
| Confianza |
| Conocimiento de los deberes |

Continuación tabla 11

Relaciones Laborales

Cumplimiento de los estatutos, reglamentos y acuerdos
Defensa de los derechos individuales
Dignidad
Disponibilidad profesional
Disposición a la comunicación
Evitar la comparación
Evitar la competencia ilícita
Evitar procedimientos judiciales inútiles
Incompatibilidades
Informativa y no persuasiva
Inmunidad
Servicio a la sociedad

Informática

Respeto legal y ético
Profesionalidad
Transferencia completa y clara de información
Secreto profesional
Igualdad de trato
Respeto
Objetividad
Cooperación
Uso profesional de los recursos
Universalidad
Rigor
Solidaridad profesional
Responsabilidad profesional
Proveer de lo necesario para garantizar un buen desarrollo de las tareas
Formación continuada
Velar por los intereses del cliente
Retribución justa
Iniciativa
Velar por los intereses de la propia empresa
Responsabilidad colegial
Proporcionar el conocimiento necesario y el entorno adecuado para el desarrollo de las tareas
Cumplimiento de los estatutos
Orientar, guiar o aconsejar
Obediencia
Honestidad
Confianza
Actitud crítica
Resolución de problemas
No coaccionar
Mejor y progreso
Facilitar la promoción laboral

Magisterio y Pedagogía

Respeto
 Facilitar el crecimiento del alumnado como individuos y seres sociales
 Formación continuada
 Cooperación
 Participación
 Promoción de la democracia
 Respeto legal y ético
 Secreto profesional
 Confianza
 Fomentar el respeto a los demás
 Igualdad de trato
 Responsabilidad profesional
 Búsqueda de la verdad
 Comprensión
 Desarrollo de la habilidades propias
 Fomentar el interés por el conocimiento
 Fomento autoestima
 Formación de actitudes y valores
 Independencia
 Libertad
 Profesionalidad
 Resolución de conflictos
 Sin ánimo de lucro
 Solidaridad profesional
 Transferencia completa y clara de información
 Velar por los intereses del cliente
 Formación para la integración social

CUADRO 1: UTILIDAD DE LAS ASIGNATURAS EXPRESADA POR EL PROFESORADO SEGÚN SEXO Y TITULACIÓN

| Titulación | Tipo de utilidad | |
|------------|---|---|
| | Mujeres | Hombres |
| MEEI | Singularizar el aprendizaje de la materia. Ofrecer conocimientos para formar reflexivamente las propias alumnas | Ofrecer los conocimientos básicos para cambiar el concepto que el alumnado tiene sobre la disciplina |
| | Ofrecer los conocimientos que pide el mercado profesional | Resolver problemas Ofrecer los conocimientos que pide el mercado profesional |
| Pdg. | Singularizar el aprendizaje de la materia Incorporación de experiencias concretas del alumnado en el contenido Ofrecer los conocimientos básicos del contenido para dar sentido a lo que una hace | Ofrecer conocimientos para formar reflexivamente las propias alumnas |
| | Ofrecer los conocimientos que pide el mercado profesional | Ofrecer los conocimientos que pide el mercado profesional |
| RR.LL. | Ofrecer los conocimientos para ayudar a las personas | Ofrecer los conocimientos para ayudar a las personas |
| | | Ofrecer los conocimientos que pide el mercado profesional Ofrecer los conocimientos básicos del contenido según el canon académico |

| Titulación | Tipo de utilidad | |
|------------|--|---|
| | Mujeres | Hombres |
| Dcho. | Ofrecer los conocimientos básicos del contenido Ofrecer los conocimientos que pide el mercado profesional Impactar en la moral y ética del profesional | Ofrecer los conocimientos básicos que ocupan un lugar central en la disciplina Ofrecer los conocimientos que pide el mercado profesional |
| ITIS | Ofrecer los conocimientos básicos del contenido Ofrecer los conocimientos que pide el mercado profesional Saber razonar, entender la génesis de las cosas y buscar información Saber resolver problemas | Ofrecer los conocimientos que pide el mercado profesional Ofrecer los conocimientos básicos para cambiar el concepto que el alumando tiene sobre la disciplina |
| II | Saber resolver problemas para el bienestar de las personas Ofrecer los conocimientos que pide el mercado profesional Saber resolver problemas | Ofrecer los conocimientos básicos del contenido Saber resolver problemas |

- Cuidado: el tipo de utilidad de la asignatura que se señala se refiere a la satisfacción de las necesidades del alumnado y/o profesorado, o está en función del alumnado y/o profesorado.
- Provisión: el tipo de utilidad de la asignatura que se señala se refiere a la materia en sí misma, o a principios *universales* que relacionan el alumnado con la utilidad del contenido.

CUADRO 2: DESCRIPCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EXPRESADOS POR EL ALUMNADO SEGÚN SEXO Y TITULACIÓN

| Titulación | Descripción de los contenidos y sexo | | | |
|------------|---|---|--|--|
| | Descripción del conocimiento | | Descripción de las habilidades | |
| | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres |
| MEEI | Adquisición de conocimientos a través de habilidades (no viceversa) | No hay hombres entrevistados | Autonomía; Dinámicas de grupo; Debatir; Saber hacer | No hay hombres entrevistados |
| Pdg. | Adquisición de conocimientos a través de habilidades (no viceversa) | No hay hombres entrevistados | Colaborar con otras personas; Iniciativa | No hay hombres entrevistados |
| RR.LL. | Saber | Saber Saber como funciona las personas | Saber aplicar el conocimiento | |
| Dcho. | Saber fundamental | Saber fundamental | Saber aplicar el conocimiento Saber expresarse | Saber aplicar el conocimiento; |
| ITIS | No hay mujeres entrevistadas | Saber teórico Saber lo que uno hace | No hay mujeres entrevistadas | Saber aplicar el conocimiento; Saber buscar el conocimiento |
| II | No hay mujeres entrevistadas | Saber teórico | No hay mujeres entrevistadas | Saber aplicar el conocimiento; Disciplina de trabajo; Saber pensar |

ANEXO METODOLÓGICO

En el proceso de investigación, podemos distinguir las tres fases que se detallan a continuación:

- 1) Primera fase (de febrero de 2005 a octubre de 2005):
 - a) Revisión bibliográfica y construcción del modelo de análisis
 - b) Plan de trabajo, calendario y distribución de responsabilidades
 - c) Trabajo de campo
 - i) Definición de los universos de análisis y selección de las muestras
 - ii) Planificación del trabajo de campo
 - iii) Construcción de los protocolos de recogida de información y cuestionarios
 - d) Actualización de los datos del Observatorio para la Igualdad de la Universitat Autònoma de Barcelona
- 2) Segunda fase (de noviembre del 2005 a octubre de 2006):
 - a) Preparación de los protocolos y cuestionarios
 - b) Realización del trabajo de campo
 - c) Entrada de datos: preparación y elaboración de matrices de datos, transcripción de entrevistas y observaciones, y depuración de los datos.
- 3) Tercera fase (noviembre de 2006 a febrero de 2008)
 - a) Construcción de protocolos de codificación de datos cualitativos y cuantitativos.
 - b) Codificación del material empírico
 - c) Análisis de los datos
 - d) Redacción de los informes de investigación

Revisión bibliográfica

En la primera fase del proyecto, se ha actualizado la información bibliográfica respecto a la temática objeto de estudio, revisando las publicaciones disponibles en el catálogo de la biblioteca de la UAB, las publicaciones internacionales en formato digital, las publicaciones más importante según su índice de impacto y la documentación disponible en Internet.

A continuación presentamos la distribución de los documentos recogidos según tipo de documento y eje conceptual:

| Eje conceptual | Artículos | Libros | Documentos | Total |
|---------------------------------|------------------|---------------|-------------------|--------------|
| Educación, Género y Universidad | 131 | 58 | 86 | 275 |
| Cuidar y Curar | 115 | 42 | 15 | 172 |
| Trabajo, Familia y Conciliación | 52 | 24 | 7 | 83 |
| Género y Salud | 3 | 6 | 2 | 11 |
| Políticas de Género | 21 | 14 | 7 | 42 |
| Varios Género | 35 | 25 | 8 | 68 |
| Subjetividad | 11 | 10 | 0 | 21 |
| Total | 378 | 179 | 125 | 682 |

De la totalidad de información localizada, se han seleccionado los textos más pertinentes organizándolos según las dimensiones definidas en el proyecto:

- Conceptualización del cuidado como actividad personal, social y mercantil.
- El trabajo profesional y el familiar.
- La función socializadora de la universidad y su impacto en la comunidad universitaria.
- Conceptualización de la excelencia, suficiencia y calidad en la actividad universitaria.
- Las áreas de conocimiento, su producción científica y/o intelectual y el sesgo de género de las mismas.
- Aspiraciones éticas de la universidad: los modelos de intervención social contra la desigualdad de género en el ámbito universitario.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se ha organizado en función de los colectivos y aspectos objeto de estudio: autoridades académicas, profesorado, alumnado e interacción alumnado profesorado (en el cronograma del anexo presentamos las actividades realizados y su planificación en el tiempo entre las cuales están las tareas correspondientes al trabajo de campo).

En la Universitat Autònoma de Barcelona se imparten 78 titulaciones de primero y segundo ciclo en 28 facultades, escuelas universitarias y centros adscritos. Dado que el diseño del proyecto de investigación contempla realizar un estudio de casos, ha sido preciso determinar las titulaciones en las que se concentrarán los esfuerzos y la muestra representativa para el análisis.

Población objeto de estudio

En la selección de las titulaciones se ha utilizado un doble criterio⁴⁸. Por un lado, se han considerado aquellas titulaciones que, en relación a las competencias que las definen, se encuentran más próximas a las disposiciones y habilidades socialmente asignadas a las mujeres o a los hombres: las femeninas, más directamente relacionadas con la atención a las personas, la cualidad más características de las cuales es lo que denominamos *cuidado*, y las masculinas, orientadas principalmente a la resolución de problemas o a la obtención de objetivos, cuya propiedad distintiva sería lo que denominamos *provisión*. Por otro lado, como criterio estadístico, hemos tomado la distribución del profesorado y el alumnado según el sexo.

TAULA 1: DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO Y EL ALUMNADO SEGÚN SEXO Y TITULACIÓN

| Titulación | Proporción de alumnas (% mujeres) | Proporción de profesores (% mujeres) |
|---|--|---|
| Maestro. Especialidad de Educación Infantil | 96,4 | 72,4 |
| Pedagogía | 86,6 | 32,1 |
| Relaciones Laborales | 71,9 | 25,5 |
| Derecho | 64,4 | 38,4 |
| Ingeniería Técnica Informática de Sistemas | 7,8 | 20,7 |

⁴⁸ En la memoria del año 2005, se adjunto como anexo el informe sobre el proceso y criterios de selección de la población.

| | | |
|------------------------|-------------|-------------|
| Ingeniería Informática | 9,9 | 16,1 |
| Total UAB | 62,0 | 37,2 |

A partir de ambos criterios, se han seleccionado aquellas titulaciones más representativas de las actividades de cuidado y de provisión así como su punto intermedio, y a la vez, las más masculinizadas, feminizadas e igualitarias des del punto de vista de la distribución de su alumnado y profesorado⁴⁹:

| Tipos de titulación | Cuidado (femeninas) | Punto intermedio | Provisión (masculinas) |
|------------------------------------|---|-------------------------|--|
| Diplomatura o Ingeniería Técnica | Maestro. Especialidad de Educación Infantil | Relaciones Laborales | Ingeniería Técnica Informática de Sistemas |
| Licenciatura o Ingeniería Superior | Pedagogía | Derecho | Ingeniería Informática |

Muestra

A su vez, para cada titulación hemos seleccionado una muestra cuyo extracción se ha efectuada siguiendo criterios no aleatorios, lo cual significa que hemos utilizado un tipo de *muestreo no probabilístico*. Dicha elección, responde al objetivo principal de la investigación (estudiar el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad) y a los recursos disponibles.

Para poder detectar posibles diferencias según el sexo del profesorado en el impacto de la universidad en el proceso de socialización del alumno, es necesario un estudio comparativo de asignaturas impartidas por mujeres en relación a las impartidas por los hombres. Tomando este punto como fundamental, hemos establecido los siguientes criterios de selección:

1. Tomar dos grupos de una misma asignatura, tanto de primer curso como último curso, para cada una de las seis titulaciones; uno impartido por una profesora y el otro por un profesor.

⁴⁹ En el proceso de selección, solo se han considerado las titulaciones homologadas de primer y segundo ciclo (diplomaturas, ingenierías y licenciaturas) y impartidas en centros propios de la UAB, se excluyen por lo tanto los títulos propios, los estudios de segundo ciclo y las titulaciones que siendo homologadas se imparten en centros adscritos o vinculados a la UAB.

2. Seleccionar aquellas asignaturas más importantes para la titulación (obligatoria o troncal). Para ello, nos hemos reunido con las y los decanos, y directoras y directores de escuela de los centros en los que se imparten las titulaciones seleccionadas para que, además de informar de los objetivos del proyecto y solicitar su colaboración, nos orientaran en la selección de las asignaturas.
3. Seleccionar aquellas asignaturas correspondientes al departamento con más peso en la titulación.

Ahora bien, en la práctica, los criterios anteriores no se han podido cumplir íntegramente en las titulaciones con muy escasa presencia de mujeres o de hombres.

En relación al primero criterio, en algunos casos hemos seleccionado asignaturas distintas para cada titulación y curso, unas impartidas por una profesora y la otra por un profesor. El incumplimiento del criterio de asignaturas relevantes, responde al hecho de que en la mayoría de las titulaciones, no se han encontrado asignaturas troncales u obligatorias impartidas por una mujer.

| Titulación | Primer curso | Último curso |
|---|--|---|
| Maestro/a. Especialidad de Educación Infantil | Matemáticas I (1 grupo) / Didáctica de las Artes Plásticas I (1 grupo) | Atención a la primera infancia (2 grupos) |
| Pedagogía | Biología de la Educación (1 grupo) / Sociología de la Educación (1 grupo) | Organización escolar y atención a la diversidad (2 grupos) |
| Relaciones Laborales | Derecho del trabajo (2 grupos) | Derecho seguridad social II (2 grupos) |
| Derecho | Derecho civil (2 grupos) | Derecho procesal II (2 grupos) |
| Ingeniería Técnica Informática de Sistemas | Metodología y tecnología de la programación I (1 grupo) / Fundamentos de Computadores I (1 grupo) | Ampliación de redes (2 grupos) |
| Ingeniería Informática | Algoritmos y Programación (2 grupos) | Sistemas expertos (2 grupos) |

Las asignaturas seleccionadas puede ser consideradas como representativas de la muestra de la titulaciones seleccionadas. No obstante, para cada una de las técnicas de recogida de la información, el tamaño de la muestras varía. A continuación presentamos una tabla con el tamaño muestral según la técnica utilizada.

TAMAÑOS MUESTRALES SEGÚN EL TIPO DE DATO RECOGIDO

| Tipo de datos recogidos de las seis titulaciones objeto de estudio | Casos |
|--|-------|
| Observaciones en aula (nº de sesiones observadas) | 48 |
| Cuestionario cerrado al alumnado de primer curso (número de alumnos encuestados) | 580 |
| Cuestionario cerrado al alumnado de último curso (número de alumnos encuestados) | 291 |
| Entrevistas en profundidad al alumnado de primer curso | 11 |
| Entrevistas en profundidad al alumnado de último curso | 12 |
| Grupos de discusión con alumnado | 4 |
| Entrevistas en profundidad a autoridades académicas | 10 |
| Entrevistas en profundidad a profesorado de primer curso | 12 |
| Entrevistas en profundidad a profesorado de último curso | 11 |
| Datos sobre publicaciones catalogadas en las bibliotecas de la universidad del profesorado de las titulaciones (número de profesores y profesoras) | 381 |
| Programas correspondientes a las asignaturas de las titulaciones seleccionadas | 312 |

En el caso de la encuesta, el tamaño de las muestras vendrá dado por el número total de estudiantes de cada grupo seleccionado.

TAULA 2: COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA PARA LA ENCUESTA SEGÚN LA TITULACIÓN, EL SEXO Y EL CURSO

| Titulación | Alumnado de primer curso* | | | Alumnado de último curso** | | |
|---|---------------------------|------------|------------|----------------------------|-----------|------------|
| | Mujeres | Hombres | Total | Mujeres | Hombres | Total |
| Maestro/a. Especialidad en Educación Infantil | 66 | 2 | 68 | 76 | 1 | 77 |
| Pedagogía | 55 | 6 | 61 | 7 | 0 | 7 |
| Relaciones Laborales | 113 | 50 | 163 | 73 | 23 | 96 |
| Derecho | 67 | 54 | 121 | 33 | 10 | 43 |
| Ingeniería Técnica Informática de Sistemas | 2 | 27 | 29 | 2 | 20 | 22 |
| Ingeniería Informática | 9 | 93 | 102 | 3 | 29 | 32 |
| Total | 312 | 232 | 544 | 194 | 83 | 277 |

*Para cuatro estudiantes de Relaciones Laborales y uno de Ingeniería Informática, no disponemos de la información del sexo.

**Para dos estudiantes de Relaciones Laborales y uno de Derecho, no disponemos de la información del sexo.

Técnicas de recogida y análisis de datos

La segunda y tercera fase de la investigación se han centrado en la preparación de los protocolos y cuestionarios para la realización del trabajo de campo y la entrada de datos, y en la elaboración y preparación de la información para su análisis respectivamente. Las técnicas de recogida y análisis de datos utilizadas han sido las siguientes:

A continuación presentamos cada una de las técnicas utilizadas, detallando los objetivos que persigue su uso y los aspectos ha analizar a través de la información obtenida. No obstante, antes de entrar en cada una de las técnicas en cuestión, presentamos una tabla en donde se podemos ver la relación entre los principales aspectos objeto de análisis del proyecto y las técnicas de recogida y análisis utilizadas.

| Aspectos | Dimensiones | Técnica de recogida de datos | Técnica de análisis de datos |
|-------------------------------|--|---|---|
| Contexto | Característica de las titulaciones | Base de datos del PDI de la UAB | Análisis estadístico bivariable |
| | Perfil profesional | Espacio web UAB | Análisis de contenido |
| | | Códigos deontológicos de los colegios profesionales | Análisis de contenido |
| Percepción de la titulación | El perfil según competencias y habilidades | Encuesta | Análisis estadístico bivariable |
| | | Entrevista en profundidad | Análisis de contenido y análisis del discurso |
| | | Grupos de discusión | Análisis de contenido |
| | Percepción del cuidado y la provisión | Grupos de discusión | Análisis de contenido |
| | | Encuestas | Análisis estadístico bivariable |
| | | Deformaciones profesionales | Entrevista en profundidad |
| Valoración | Entrevista en profundidad | Análisis de contenido y análisis del discurso | |
| Práctica investigadora | Presencia, producción y reconocimiento | Programas de asignaturas | Análisis de contenido |
| | | Catálogo de bibliotecas | Análisis estadístico bivariable |
| | | Base de datos del PDI de la UAB | Análisis estadístico bivariable |
| Práctica docente y su impacto | Grado de sexismo en la interacción | Observación en el aula | Análisis de contenido |
| | Tipo de interacción | | |
| | Estilos de docencia | | |

| | | | |
|---|--|----------------------------|---|
| | Tipos de cuidado | | |
| | Orientación de la actividad docente | Programas de asignaturas | Análisis de contenido |
| | Respuestas de la dinámica en el aula | Espacio web "Patata Brava" | Análisis de contenido |
| Autoridades académicas | Trayectoria personal Percepción del cargo | Entrevista en profundidad | Análisis de contenido y análisis del discurso |
| Interacciones - profesorado y alumnado | Tipo de acción: cuidado y provisión | | |
| Principales rasgos de subjetividad - alumnado, autoridades académicas y profesorado | Orientación ética | Entrevista en profundidad | Análisis de contenido y análisis del discurso |
| | Disposición respecto de la actividad | | |
| | Móvil de las acciones | | |
| Manifestaciones de la subjetividad - alumnado | Régimen de relaciones | Entrevista en profundidad | Análisis de contenido y análisis del discurso |
| | Contenido y sufrimiento | | |
| | Obligaciones | | |

Instrumentos de obtención de información

Observación en el aula

La aplicación de la técnica de observación directa tiene como objetivo identificar las características de la interacción y la dinámica docente en el aula atendiendo a la dimensión ética e instrumental de la acción.

De manera más detallada, la técnica en cuestión nos ha permitido obtener parte de la información sobre las *prácticas docentes* del profesorado universitario. A partir del análisis de las interacciones que se producen dentro del aula podemos determinar estilos de docencia de las profesoras y profesores de cada titulación. Se persigue analizar también los comportamientos del alumnado en función del sexo. Al mismo tiempo, se propone detectar interacciones que muestren desigualdad de género. Las distintas titulaciones que forman parte del estudio han sido analizadas con el fin de detectar diferencias en función de su orientación al cuidado o a la provisión. A continuación presentamos las dimensiones e indicadores considerados para el análisis de las prácticas docentes del profesorado, estructurados según si las variables se han tomado como independientes o explicativas, o dependientes o a explicar.

| Aspectos | Dimensión | Indicadores | Tipo de variables |
|------------------------------------|--------------------------------------|------------------------|-------------------|
| Contexto | El tamaño del grupo | | Control |
| | Las dimensiones del aula | | Control |
| | Elementos del aula y su disposición | | Control |
| Género | Tipo de docencia que se imparte | Teórica Práctica | Independiente |
| | Sexo | Mujer Hombre | Independiente |
| | Titulación | MEEI | Independiente |
| | | Pdg | |
| | | RRLL | |
| | | Dch | |
| ETIS | | | |
| ET | | | |
| Dirección de la interacción | Sujeto emisor* | Profesor | Independiente |
| | | Profesora | |
| | | Grupo-clase | |
| | | Alumno | |
| | | Alumna | |
| | | Grupo de alumnas | |
| | Grupo de alumnos | | |
| | Sujeto receptor | Grupo mixto | Dependiente |
| | | Profesor | |
| | | Profesora | |
| | | Grupo-clase | |
| | | Alumno | |
| Alumna | | | |
| Grupo de alumnas | | | |
| Grupo de alumnos | | | |
| Grupo mixto | | | |
| Grado de sexismo en la interacción | Frecuencia de interacciones | | Dependiente |
| Tipo de interacción | Femenina o masculina | | Dependiente |
| | Competitiva o cooperativa | | Dependiente |
| Estilos de docencia | Tipo de organización de la actividad | Espontánea | Dependiente |
| | | Receptiva | |
| | | Impositiva democrática | |
| | Autoridad | Impositiva autoritaria | Dependiente |
| | | Uso del silencio | |
| | | Uso del espacio | |
| Autoridad explícita | | | |
| Tipos de cuidado | Aproximación en el aula | | Dependiente |
| | Orientación de la acción | Reafirmación del | Dependiente |

| | | |
|---------------------|---|-------------|
| | profesorado de sí mismo | |
| | Sumisión o entrega del profesorado al alumnado | |
| Recursos utilizados | Físicos no verbales Conceptuales o intelectuales Recursos de carácter emocional | Dependiente |

Encuesta

Con el objetivo de determinar las diferencias y similitudes en el proceso de socialización del alumnado de las titulaciones estudiadas, atendiendo especialmente a la incidencia de la formación universitaria en el *deber ser* de los y las estudiantes como futuros profesionales, se distribuyó, en una sesión previa a la observación en aula, un cuestionario estructurado con preguntas cerradas al alumnado que cursaba las asignaturas seleccionadas.

Las preguntas del cuestionario se estructuran en dos bloques, el apartado A, que contiene un total de quince preguntas relacionadas con las características y situación personal del alumnado, y el apartado B, formado por 62 preguntas, en el caso de primero y de 102 preguntas para el último curso. Este último apartado contiene a su vez cuatro aspectos de análisis: motivos de la elección de la titulación, valoración de la titulación y de uno mismo a partir de habilidades y competencias, percepción de las actividades de cuidado y provisión definidas también a través de habilidades, y opinión sobre el “buen profesor/as” y el “buen compañero/a”

A continuación, presentamos una tabla con los aspectos analizados a partir de la información obtenida de los cuestionarios, agrupada según conceptos o aspectos considerados en la investigación, las dimensiones y el tipo de variable según su uso en el análisis (dependiente o independiente).

| Aspectos | Dimensiones | Tipo de variable |
|---|--|------------------|
| Género | Sexo del alumnado | Independiente |
| | Titulación | Independiente |
| Situación socio – económica | Edad | Independiente |
| | Situación socio económica - actual | Independiente |
| | Situación socio económica - origen | Independiente |
| | Nivel educativo de los padres | Independiente |
| | Situación laboral de los padres | Independiente |
| | Tipo de familia | Independiente |
| Subjetividad del alumnado | Motivos de la elección de la titulación | Dependiente |
| | Valoración: el “buen compañero/a” | Dependiente |
| | Valoración: el “buen profesor/a” | Dependiente |
| Percepción de las titulaciones – Definición del cuidado y la provisión | *Percepción del cuidado según las habilidades | Dependiente |
| | *Percepción de la provisión según las habilidades | Dependiente |
| Percepción de las titulaciones – El perfil según competencias y habilidades | Valoración de habilidades que se dan en uno mismo | Dependiente |
| | Valoración de las titulaciones a partir de las habilidades | Dependiente |

*Para primer curso no disponemos de esta información, dado que se puso en evidencia su necesidad después de haber realizado la encuesta.

Nota: No hemos incluido los indicadores para cada una de los aspectos y dimensiones consideradas, dado el elevado número de indicadores totales utilizados. Incluimos una tabla en el anexo en la cual detallamos los variables recogidas a través de la encuesta.

Entrevistas en profundidad

La entrevista es un procedimiento basado en la obtención de información a través de la interacción entre entrevistado e investigador, por lo que los datos que acabamos obteniendo dependen de factores como la distancia social entre el entrevistado y el entrevistador o el propio contexto en el que se produce la interacción. Por este motivo, según el colectivo de pertenencia del entrevistado, puesto que se realizaron a tres grupos distintos alumnado, profesorado y autoridades académicas, el entrevistador es un miembro del equipo de investigación próximo al entrevistado en tanto que edad y posición en la universidad.

Las entrevista al **alumnado** tiene como objetivo el análisis de las diferencias entre sexos y entre titulaciones en el proceso de socialización que se produce en las diferentes carreras atendiendo a diversos aspectos vinculados con la opinión sobre la titulación y la experiencia del paso por la universidad.

El criterio para seleccionar el alumnado de último curso ha sido el siguiente:

- En el cuestionario cerrado, distribuido a todo el alumnado de un grupo, se pedía indicaran su disponibilidad a ser entrevistados y teléfono de contacto.
- De los que manifestaron su disponibilidad, se contactando aquellos chicas y chicos que en el cuestionario previo se desviaban menos de la media en sus respuestas al cuestionario respecto al global del aula.
- En el caso de Ingeniería Técnica Informática de Sistemas ningún alumno ni alumna manifestó su disponibilidad para ser entrevistado. En este caso el Coordinador de Titulación nos ofreció una relación de alumnos con los que nos pusimos en contacto.

Para el alumnado de primero, se contactó directamente con los estudiantes a entrevistar.

La muestra final para último curso se compuso de dos chicas estudiantes de Magisterio en Educación Infantil, una de Pedagogía, una chica y un chico de Relaciones Laborales, un chico y una chica de Derecho, dos chicos de Ingeniería Informática, y dos chicos de Ingeniería técnica Informática de Sistemas.

En total, se han realizado entrevistas individuales a 24 alumnos y alumnas de las facultades implicadas.

En relación a las entrevistas al **profesorado**, se llevan a cabo con el objetivo de obtener información sobre las trayectorias, posicionamientos y opiniones del profesorado de las distintas titulaciones, y se realizan al profesorado de las asignaturas seleccionada y por consiguiente implicado en la observación en aula (un total de 23 entrevista pues hubo un profesor que finalmente no pudo hacerla).

Respecto a las **entrevista a las autoridades académicas** (directores y directoras de departamento y coordinadores y coordinadoras de las titulaciones que forman parte de la muestra), se realizan con el fin de recoger información sobre las lógicas de gestión de las titulaciones seleccionadas, y analizar el impacto del sexo en la dirección del departamento así como de las interacciones docentes, en referencia a la programación, seguimiento, gestión y evaluación de los planes de estudios y de la adjudicación de recursos, considerando que dichos aspectos pueden ayudar a explicar el modo en que el

ejercicio del cargo fomenta o consolida el sexismo, y el impacto que dicho ejercicio del poder tiene en la actividad socializadora de la Universidad.

ENTREVISTAS A AUTORIDADES ACADÉMICAS. CARGO, TITULACIÓN Y SEXO

| Cargo | Titulación | Sexo |
|-----------------------------|---|--------|
| Coordinador/a de titulación | Derecho | Hombre |
| | Relaciones Laborales | Mujer |
| | Ingeniería Técnica Informática de Sistemas | Hombre |
| | Ingeniería Informática | Mujer |
| | Pedagogía | Mujer |
| | Maestro/a. Especialidad en Educación Infantil | Hombre |
| Director/a de departamento | Derecho | Hombre |
| | Pedagogía | Mujer |
| | Maestro/a. Especialidad en Educación Infantil | Hombre |
| | Ingeniería Informática | Hombre |

Además, con el objetivo de disponer de la información contextual básica para cada entrevistado/a, se realizó un breve cuestionario cerrado con preguntas sobre su situación socio económica.

A continuación, presentamos una tabla con los aspectos analizados a partir de la información obtenida de las entrevistas en profundidad, agrupada según conceptos o aspectos considerados en la investigación, las dimensiones y el tipo de variable según su uso en el análisis (dependiente o independiente).

| Aspectos | Dimensión | Indicadores | Tipo de variables |
|-----------------------------|----------------------|---|-------------------|
| Género | Sexo | Mujer | Independiente |
| | | Hombre | |
| | Titulación | MEEI | |
| | | Pdg | |
| | | RRLL | |
| | | Dch | |
| Percepción de la titulación | Valoración | ETIS | |
| | | ET | |
| | | Perfil según competencias y habilidades | Dependiente |
| Autoridades académicas | Trayectoria personal | Deformaciones profesionales | Dependiente |
| | | Procesos de doctorado | Dependiente |
| | | Consecución de | Dependiente |

| | | | |
|---|--------------------------------------|--|-------------|
| | | plazas | |
| | | Acceso al cargo y los hechos relacionados con los mismos | Dependiente |
| | | Hechos familiares vinculados al acceso | Dependiente |
| | | Hechos profesionales vinculados al acceso | Dependiente |
| | Percepción del cargo | Definición del cargo | Dependiente |
| | | Estilo de ejercicio del poder | Dependiente |
| | | Actividad de las autoridades académicas | Dependiente |
| | | Relaciones con el resto de colectivos | Dependiente |
| Interacciones profesorado - y alumnado | Tipo de acción: cuidado y provisión | Objetivos de las asignaturas | Dependiente |
| | | Contenido de las asignaturas | Dependiente |
| | | Las didácticas de las asignaturas | Dependiente |
| | Orientación ética | Provisión | Dependiente |
| | | Cuidado | Dependiente |
| Principales rasgos de subjetividad - alumnado, autoridades académicas y profesorado | Disposición respecto de la actividad | Control de la realidad | Dependiente |
| | | Consciencia de límites | Dependiente |
| | | Carencia de control de la realidad | Dependiente |
| | Y Móvil de las acciones | Querer | Dependiente |
| | | Poder | Dependiente |
| | | Deber | Dependiente |
| Régimen de relaciones | Guerra | Dependiente | |
| | Justicia | Dependiente | |
| | Justeza | Dependiente | |
| | Paz | Dependiente | |
| Manifestaciones de la subjetividad - alumnado | Contenido y sufrimiento | Centro del contenido | Dependiente |
| | | Fuentes del contenido | Dependiente |
| | | Centro del sufrimiento | Dependiente |
| | Obligaciones | Fuente del sufrimiento | Dependiente |
| | | Quién o qué establece las obligaciones | Dependiente |
| | | Consecuencias de no cumplirlas | Dependiente |
| | | Los afectados por el incumplimiento | Dependiente |

| | | |
|--|---|-------------|
| | Ámbito de relaciones a las que se refieren las obligaciones | Dependiente |
|--|---|-------------|

Grupos de discusión

Con el objetivo de ampliar la información obtenida a través de la encuesta al alumnado y relativa a la percepción del cuidado y la provisión a partir de las habilidades (ver anexo), se diseñó una dinámica de grupo de discusión que reproducía ciertas preguntas del cuestionario en formato de tarea grupal. El objetivo fundamental era obtener la construcción social de los estudiantes de las seis titulaciones sobre las actividades vinculadas con la atención y dedicación de los demás (cuidado), y las relacionadas con la resolución de problemas (provisión).

En un principio, se establecieron cuatro grupos de discusión, atendiendo a los criterios de selección de titulaciones y sexos. Finalmente, debido a la falta de disposición de los alumnos de Ingeniería Técnica Informática de Sistemas y de Derecho quedaron modificados de la siguiente forma:

| | Propuesta inicial | Integrantes finales |
|---------|--|--|
| Grupo 1 | -Dos alumnas de Magisterio en Educación Infantil. -Dos alumnas de Pedagogía. | -Dos chicas de Magisterio en Educación Infantil. -Dos chicas de Pedagogía. |
| Grupo 2 | -Dos alumnas de Relaciones Laborales. -Dos alumnas de Derecho. | -Dos chicas de Relaciones Laborales. -Dos chicas de Derecho. |
| Grupo 3 | -Dos alumnos de Relaciones Laborales. -Dos alumnos de Derecho. | -Un alumno de Relaciones Laborales. |
| Grupo 4 | -Dos alumnos de la titulación de Ingeniería informática. -Dos alumnos de la titulación de Ingeniería Técnica Informática de Sistemas. | -Tres alumnos de la titulación de Ingeniería Informática (uno de estos alumnos ha cursado anteriormente la Ingeniería Técnica Informática de Sistemas. |

El alumnado implicado se contactó gracias a las referencias que nos dejaron ellos mismos en el cuestionario administrado al alumnado de cuarto curso. El criterio de selección para contactarlos fue el de escoger aquellos y aquellas que menos desviaciones típicas mostraban en sus respuestas al cuestionario.

Se reprodujeron las preguntas del cuestionario que se referían a la valoración de la lista de habilidades según su importancia para desarrollar actividades de cuidado o provisión: Se construyó un tablero con columnas numeradas (del 1 al 7). Se prepararon etiquetas que contenían la descripción de las habilidades (por ejemplo, "Atención numérica y cálculo").

En primer lugar, el grupo debía de colocar las etiquetas en las columnas según que las habilidades a las que referían fueran más o menos importantes para desarrollar actividades relacionadas con la atención a las personas y a su bienestar.

En segundo lugar, el grupo debía de colocar las etiquetas en las columnas según que las habilidades fueran más o menos importantes para resolver problemas y alcanzar objetivos.

La dinámica se registró audiovisualmente, a dos cámaras.

Otras fuentes de datos

Además de la obtención de información a través de las distintas técnicas expuestas anteriormente, hemos recogido datos utilizando fuentes distintas:

- Programas de asignaturas
- Catálogo de bibliotecas
- Base de datos del PDI de la UAB
- Espacio web "Patata Brava"
- Codigas deontológicos de los colegios profesionales

BASE DE DATOS DEL PDI DE LA UAB Y CÓDIGOS DEONTOLÓGICOS

En el estudio presentamos una descripción de las características de las titulaciones respecto a las particularidades de su profesorado y alumnado, el perfil profesional que establece la propia universidad, y la descripción de los colegios profesionales. Los datos del profesorado y del alumnado, provienen respectivamente del plan docente y de la información sobre la matriculación de la propia universidad. Para estudiar la concepción del perfil profesional se han

utilizado datos procedentes de dos fuentes distintas: las *habilidades requeridas* para el estudio de una determinada profesión descritas por la UAB y el *código deontológico* elaborado por los colegios profesionales.

Estos distintos aspectos delimitan el contexto en el cual tiene lugar la formación del alumnado, nos permite disponer de información estructural básica en cuanto al colectivo implicado se refiere, y de la definición de los propios profesionales de aquellas profesiones caracterizadas por la fuerte presencia femenina o masculina,

Para el análisis de los **perfiles profesionales**, hemos desarrollado una tipología de competencias y actitudes que nos permite clasificar las profesiones y ubicarlas según su orientación de género, más próximas a los dos tipos ideales o más extremos (cuidado y provisión) o a su punto intermedio. Entendemos los componentes de dicha tipología como las dimensiones de la provisión y el cuidado en la definición del perfil socialmente asignada a las titulaciones.

La Universitat Autònoma de Barcelona, en la presentación de las titulaciones que ofrece, establece un conjunto de competencias y actitudes requeridas para el estudio de una determinada carrera y el ejercicio de la actividad profesional que le corresponde. Por consiguiente, se definen perfiles profesionales concretos y previos a la formación de una u otra profesión que nos permiten observar la existencia o no de diferencias de género en la definición por parte de la universidad de los requisitos profesionales que debe satisfacer cada titulación.

Para la descripción de los perfiles, se ha recogido, para cada una de las titulaciones impartidas, la información contenida en la página web de la Universitat Autònoma de Barcelona: (<http://www.uab.es/>), apartado de “Estudios de primero y segundo ciclo”, subapartado de “Habilidades requeridas”.

El análisis de los **códigos deontológicos** de los colegios profesionales, nos permite definir las características de las profesiones seleccionadas una vez finalizada su formación. Entendemos que la formación de los estudiantes no debe desarrollarse de espaldas a su inserción laboral y es importante constatar el grado de afinidad entre los perfiles de las titulaciones en términos de competencias y actitudes y el compromiso explícito que asume el profesional

mediante el código deontológico que rige su actividad. El criterio que se ha seguido es acudir a los distintos colegios oficiales de Cataluña como fuente de información, en aquellos casos en que no existe colegio profesional en Cataluña hemos recurrido al colegio oficial nacional. Finalmente, y en aquellos casos en que tampoco existe colegio de ámbito nacional, hemos recurrido a la asociación profesional más cercana a la titulación.

Para la titulación de Maestro/a en Educación Infantil y Pedagogía, dado que se trata de actividades profesionales que carecen de colegio oficial, hemos analizado el Código Deontológico de los Profesionales de la Educación del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid (CDLM); se señalan la orientación teleológica de los principios éticos y su gran importancia para regular la profesión a través de su código deontológico.

La titulación de Ingeniería Informática e Ingeniería Técnica Informática de Sistemas, tiene como punto de referencia el Colegio Oficial de Ingeniería en Informática de Cataluña (COEIC). El colegio está integrado en la Federación de Colegios Oficiales de Ingenierías de la Sociedad de la Información de Cataluña (COESIC), federación que agrupa a los colegios oficiales u organizaciones tales como: Ingenieros/as Técnicos de Telecomunicaciones (COETTC), Ingenieros/as Electrónicos (ACEE) e Ingenieros/as en Informática.

La titulación en Derecho, tiene su expresión profesional en el Ilustre Colegio de Abogados de Barcelona (ICAB) que vela por los intereses de los ciudadanos a través del control del cumplimiento por parte de los abogados de las normas de deontología que regulan la profesión.

Por último, Relaciones Laborales se acoge a los principios éticos que regulan la actividad de los Graduados/as Sociales por lo que hemos analizado el código deontológico del Ilustre Colegio Oficial de Graduados Sociales de Barcelona.

CATÁLOGO DE BIBLIOTECAS Y PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS

Los datos del catálogo de bibliotecas y los procedentes de los programas de las asignaturas han proporcionado información relativa a la presencia y reconocimiento de las mujeres entre el propio profesorado y el alumnado. Por otra parte, la manera como el profesorado informa sobre el contenido y

evaluación de las asignaturas que imparte, aspecto que forma parte del análisis de estilos de docencia distintos entre mujeres y hombres.

Para el análisis de la **presencia y reconocimiento** se han considerado las dimensiones: en qué proporción se recomiendan materiales producidos por mujeres, en los programas de las asignaturas, en qué proporción las mujeres son autoras de los materiales disponibles en las bibliotecas y de los libros prestados, y las relaciones que se establecen entre los profesores de una misma titulación, consideradas a partir de su participación en publicaciones colectivas.

Para la obtención de los datos correspondientes a las referencias en las bibliografías, se ha seleccionado una muestra de programas a partir de los datos recogidos en el Plan docente del curso 2004-2005, contabilizando a partir de esta fuente la distribución por sexos de las referencias bibliográficas. Cabe señalar que en este caso se han contabilizado todas las referencias, considerando el profesorado de la titulación referenciado pero también las otras referencias que constan en las bibliografías. Este procedimiento se ha realizado con el fin de detectar la distribución por sexo de las referencias que incluye el profesorado de cada titulación en la bibliografía de sus programas.

Para los datos **referentes a la autoría de materiales bibliográficos** y a los **préstamos** se ha hecho una extracción de los datos del catálogo de bibliotecas. De este modo, hemos obtenido la información de los materiales disponibles en el catálogo de las bibliotecas de la UAB correspondientes al profesorado de dicha universidad así como el número de préstamos realizados para cada título.

A su vez, a partir del material obtenido del catálogo de las bibliotecas se ha podido realizar un análisis de la estructura de poder/autoridad de las distintas titulaciones y de las posibles diferencias según el sexo del profesorado y la orientación de género de la carrera. Para dicho el análisis se ha tomado como indicador colaboración en una misma publicación. En la práctica de la investigación, el profesorado desarrolla estructuras de poder en función de cómo se organiza para publicar sus trabajos. De esta forma se muestran organizaciones más jerárquicas, donde hay una parte del profesorado que ocupa una posición central. En contra, se visualizan también estructuras más descentralizadas que denotan que la influencia y el poder está más repartido.

Se parte de la idea que el profesorado que goce de una posición más central en la red de relaciones tendrá más poder respecto a los demás. En este sentido, la finalidad es determinar el grado de jerarquización en la distribución del poder en las titulaciones y su relación con el sexo.

Finalmente y respecto al análisis de la manera en que el profesorado informa del **contenido y estructura de la asignatura**, y del modo de evaluación de la misma, se recogen los programas de las asignaturas impartidas en las titulaciones estudiadas para la obtención de información sobre los propósitos y el planteamiento de la forma de actuar que el profesorado manifiesta en la programación de una asignatura.

Los distintos aspectos que conforman los programas de las asignaturas aportan indicios de los elementos de provisión y cuidado de las diferentes titulaciones. Así, partiendo del marco teórico general que atiende al cuidado y a la provisión se apuntan consideraciones en relación con el planteamiento de las asignaturas según la titulación. Para la obtención de los datos se ha recogido información de los diferentes programas de las asignaturas impartidas a las seis titulaciones estudiadas, atendiendo a las diferentes variables presentadas en la tabla.

El conjunto de programas sobre los que debía realizarse el estudio es de 329, correspondientes a todas las asignaturas de las seis titulaciones. Sin embargo, ha sido del todo imposible obtener algunos de ellos, concretamente 17, por lo que el conjunto examinado se ha visto reducido a 312. Por otra parte, se han excluido los casos en que falta información por lo que los totales resultantes varían de una tabla a otra, ya sea por la ausencia del programa, ya sea porque dicho programa no disponía la información referida a una cierta variable.

ESPACIO WEB "PATATA BRAVA"

Uno de los aspectos analizados en la investigación es el modo en que el profesorado desarrolla su función docente dentro del aula, señalando el tipo de interacciones y los estilos de docencia. Para completar el análisis, en este apartado se persigue atender a la percepción que tiene el alumnado de la dinámica que se crea en el aula, cuando se expresa de modo espontáneo y no como resultado de una encuesta o una entrevista. De esta forma, se persigue analizar las situaciones que destaca el alumnado y entrever los impactos que

tiene la actividad del profesorado en el aula. Como se ha apuntado anteriormente, la universidad tiene dos funciones que se pueden ejercer dentro del aula: 1) adquisición de competencias, conocimientos y capacidades; 2) formación y socialización.

Para obtener información sobre la expresión del alumnado referente a la dinámica en el aula se ha analizado la sección de “frases míticas” de la página web *Patatabrava*⁵⁰, que tiene origen en la Facultad de comunicación de la UAB pero que se ha extendido en el ámbito estatal en otras universidades, donde los alumnos introducen frases, comentarios o situaciones que se dan en el contexto de interacción en el aula.

Ésta información complementa las observaciones realizadas en el aula ya que recoge intervenciones introducidos espontáneamente por el alumnado que hacen referencia directa a hechos o situaciones que se han manifestado en el aula. Además, al estar introducidos por el alumnado nos dan la propia visión genuina de este colectivo en relación con del profesorado y de la dinámica que se crea en el aula, por más que somos conscientes de que no tiene por qué ser fiel reflejo de las opiniones del alumnado respecto del profesorado.

El procedimiento de obtención de datos ha consistido en extraer de la mencionada página las frases que hacen referencia a las seis titulaciones analizadas en el presente estudio. Así se han obtenido un total de 431 frases como material base.

Las frases que se recogen en las Frases Míticas hacen referencia a los siguientes aspectos:

| |
|---|
| <u>Alabanza</u> |
| <u>Broma o chiste (sobre la materia, los alumnos, los otros o sobre si mismo)</u> |
| <u>Comentarios sobre otros profesores</u> |
| <u>Consejos</u> |
| <u>Disciplina</u> |
| <u>Equivocaciones</u> |
| <u>Experiencia personal</u> |
| <u>Extra contexto con/sin relación</u> |
| <u>Límites a la ayuda</u> |
| <u>Ofrecer ayuda</u> |
| <u>Pedir participación respecto materia</u> |
| <u>Saberes generales</u> |

⁵⁰ La dirección electrónica de la sección “Frases Míticas” de la página web Patata Brava es: <http://www.patatabrava.com/miticas/>

Cabe subrayar que esta fuente de información permite atender a los elementos que el alumnado destaca por considerarlos atípicos o sorprendentes. Es el alumnado quien selecciona los comentarios efectuados en clase que luego serán frases míticas.

Así, definimos como frase mítica aquel comentario detectado por el alumnado que hace referencia a una actuación del profesorado que es singular o excepcional por el hecho de que o bien se sale de las normas implícitas en el contexto del aula, o bien es fruto de alguna equivocación o elemento no esperado por el alumnado.

ASPECTOS, DIMENSIONES Y VARIABLES

A continuación presentamos una tabla con la relación de los aspectos, dimensiones y variables analizados a partir de la información obtenida a través de estas fuentes.

| Aspectos | Dimensión | Indicadores | Tipo de variables | |
|--|-----------------------------|---|-----------------------------|-------------|
| Género | Titulación | | Independiente | |
| | Sexo | | Independiente | |
| Características de las titulaciones estudiadas | Organización de la docencia | Número de créditos | Dependiente | |
| | | Años establecidos | Dependiente | |
| | | Porcentaje de créditos troncales y obligatorios | Dependiente | |
| | | Número de matriculados | Dependiente | |
| | Docencia y profesores | Diferencia entre la proporción de asignaturas troncales y obligatorias impartidas por las mujeres en relación a los hombres | Dependiente | |
| | | Diferencia en la media de horas por grupo asignatura de las mujeres en relación a la de los hombres | Dependiente | |
| | Alumnado | Expediente | Dependiente | |
| | | Proporción de las asignaturas superadas respecto de las matriculadas | Dependiente | |
| | Perfil profesional | Competencia y aptitudes definidas por la UAB | Instrumentales-cognitivas | Dependiente |
| | | | Instrumentales-lingüísticas | Dependiente |
| Instrumentales-prácticas | | | Dependiente | |
| Instrumentales-técnico científicas | | | Dependiente | |
| Intereses profesionales | | | Dependiente | |
| Interpersonales | | | Dependiente | |

| | | | | |
|--|---|--|----------------------------|-------------|
| | | Sistémicas y personales-apertura | Dependiente | |
| | | Sistémicas y personales-impacto | Dependiente | |
| | Código deontológico | Condiciones laborales | Dependiente | |
| | | Obligaciones éticas y deontológicas | Dependiente | |
| | | Relación interprofesional | Dependiente | |
| | | Relación entre el/la profesional y el/la cliente o usuario | Dependiente | |
| | | Relación entre el/la profesional y sociedad | Dependiente | |
| | | Responsabilidad del/la profesional | Dependiente | |
| | | Sobre la profesión | Dependiente | |
| Presencia, producción y reconocimiento del profesorado | | Reconocimiento: ser referente y tener autoridad | Profesorado (% de mujeres) | Dependiente |
| | Presencia en el catálogo de bibliotecas | | Dependiente | |
| | Préstamos bibliográficos | | Dependiente | |
| | Referencias en los programas | | Dependiente | |
| | Relaciones y posiciones de poder | Centralidad Global de Rango (Dicotomizada) | Dependiente | |
| | | Centralidad Global de Rango (Valuada) | Dependiente | |
| | | Grado de Intermediación Global (Betweenness) | Dependiente | |
| | | Grado de poder (centralidad de los nodos) | Dependiente | |
| Orientación de la actividad docente | Manifestación de objetivos | Existencia de objetivos | Dependiente | |
| | | Grado de precisión: alto o bajo | Dependiente | |
| | | Orientación de objetivos: presencia de cuidado | Dependiente | |
| | Evaluación de los resultados del alumno | Se mencionan los criterios | Dependiente | |
| | | Grado de precisión: alto o bajo | Dependiente | |
| | | Itinerarios: único o plural | Dependiente | |
| | | Topología de evaluación | Obligatoriedad de examen | Dependiente |
| | Respuestas de la dinámica en el aula | Imagen del profesorado | Recursos voluntarios | Dependiente |
| | | | Porcentaje de profesoras | Dependiente |
| Porcentaje de profesoras en las frases míticas | | | Dependiente | |
| Relación entre el número de frases y el volumen del alumnado | | Porcentaje de entradas de frases míticas de profesora | Dependiente | |
| | | Frecuencia de frases míticas | Independiente | |
| | | Alumnos/as matriculados | | |
| | | Proporción de alumnado por frase | | |
| Peso del profesorado | Peso de la mujer principal | Dependiente | | |
| | Peso del hombre principal | Dependiente | | |

| | | |
|---------------------------|--|-------------|
| Componentes del carisma | Elementos de fortaleza | Dependiente |
| | Elementos de debilidad | Dependiente |
| Reacción al uso del poder | Censura al poder | Dependiente |
| | Censura al profesorado | Dependiente |
| | Humor como mediador entre la autoridad y la aproximación | Dependiente |

Técnicas de análisis

Análisis estadístico bivariable

El análisis estadístico permite procesar información cuantitativa, en nuestro caso, obtenida a través de la encuesta y la base de datos del PDI de la UAB. Tanto para la información recogida a través de la encuesta como la obtenida por medio de la base de datos, las técnicas de análisis estadísticas utilizadas han sido las tablas de contingencia y la comparación de medias aunque sin entrar en pruebas estadísticas, por lo que podemos afirmar que nos hemos limitado a al uso de estadísticos descriptivos, el porcentaje y la media.

Para el proceso de datos hemos utilizado el programa estadístico SPSS. Previo a la explotación de datos, hemos preparado y depurado un total de 3 matrices utilizando para el proceso el programa Excel. Las matrices son las siguientes: encuesta a primer y último curso, datos del profesorado en relación al plan docente del curso 2005-2006, datos del alumnado matriculado en el curso 2005-2006.

No obstante, para el análisis de los aspectos recogidos a través de las entrevistas en profundidad y con el objetivo de mostrar una descripción primera de la significación de ciertas dimensiones entre los distintos sexos, titulaciones o colectivos, se han procesado estadísticamente las unidades de análisis o registros. Para ello, hemos preparado una única matriz con todas las entrevistas realizadas. Cada pregunta junto con su respuesta forma la unidad de análisis, registro o caso llegando a un total de 4.901. Previo al análisis, cada registro se ha codificado conforme a los aspectos contenidos en dicho registro pudiendo cada uno de ellos contener más de un aspecto, o ninguno. Este último caso se ha eticado como registro no significativo, distinguiendo por lo tanto entre unidades significativas y no significativas. Lo que denominamos como unidades significativas son aquellos fragmentos de las entrevistas con elementos susceptibles de análisis, los que hemos descartado son las que se

refieren a aclaraciones a las preguntas que se han formulado, o expresiones no discursivas y difícilmente interpretables.

Análisis de contenido y discurso

El análisis de contenido y discurso nos ha permitido analizar los discurso resultantes de las entrevista en profundidad, considerando tanto el contenido *manifiesto* (aquello expresado de manera explícita) como el *latente* (lo expreso de manera implícita). El tipo de análisis utilizado ha sido inductivo puesto que las categorías utilizadas estaban previamente construidas a partir de nuestro modelo de análisis.

El análisis del discurso se han centro en el modo en que las personas entrevistadas transmiten aquello sobre lo que hablaban. Dado que hablar no es sólo relatar acciones, opiniones, expectativas, etc., sino que también se *hace* al hablar, hemos entendido que para acceder a la subjetividad de las personas entrevistadas se requería atender, no sólo al contenido, sino también al modo en el que se construye el discurso.

Para el análisis de la información, hemos transcrito la totalidad de las entrevistas y hemos construido una matriz en Excel donde cada registro o caso a analizar venia dado por la respuesta a una pregunta del guión de la entrevista. Al tratarse de un tipo de entrevista estructurada consideramos que una unidad de análisis o registro correspondía a una pregunta. Por otro lado, definimos como unidad de contexto las distintas temáticas tratadas en el guión cada una de las cuales agrupaba más de una pregunta. El paso siguiente fue la categorización de la totalidad de los discursos según las categorías correspondientes a los distintos aspecto objeto de estudio de la investigación. La categorización nos ha permitido organizar la información para la posterior selección y análisis. Y finalmente, la identificación de los registros significativos, aquellos cuyo contenido no fuera pura reiteración de lo ya dicho, o simplemente aclaraciones a las preguntas puramente instrumentales a las preguntas que se habían realizado.

Análisis de redes

El **análisis de redes** es un tipo de aproximación empírica a los fenómenos sociales que, a diferencia de la visión atributiva, toma como factor causal de la acción las relaciones establecidas entre los sujetos. Este tipo de análisis permite prestar atención a las relaciones que los individuos tienen entre sí para

explicar su comportamiento. Se parte de la idea que los individuos actúan en función de las relaciones que establecen con los demás y, por lo tanto, son las relaciones las que dan cuenta de las pautas de actuación (Lozares, 1996). En este caso se han analizado las relaciones que establece el profesorado en el momento de publicar documentos.

El análisis de redes nos ofrece información sobre el conjunto de la red (en este caso sobre el conjunto de las titulaciones) y además proporciona información sobre cada individuo concreto que pertenece en la red. El primer análisis permite atender, de forma global, las relaciones de poder en cada titulación. Y el análisis sobre cada individuo da pie a considerar el sexo de los individuos concretos que concentran más poder.

El proceso de los datos ha requerido elaborar 6 matrices relacionales y 6 atributivas, una para cada titulación, a partir del catálogo de las bibliotecas de la UAB que contiene la información de las relaciones que se establecen entre el profesorado de cada titulación por publicación conjunta, es decir quien publica con quien. Los datos se han procesado a través del programa UCINET.

En cuanto análisis se han utilizado distintas medidas referentes a la centralidad, a la cohesión y a la posición.

Por **medida de centralidad** se entiende un conjunto de algoritmos calculado sobre cada red que nos permite conocer la posición de los nodos en el interior de dicha red así como su estructura (Quiroga, 2003:31). Además del análisis de la red en su conjunto también resulta oportuno atender a los posibles grupos que surgen dentro de la propia red.

En relación a las medidas de centralidad se ha considerado la **medida de Rango (Degree)**. El Rango es el número de vínculos directos que establece un actor (o nodo) con el resto de la red. Nos informa del número de vínculos que tiene cada nodo, en el caso que nos ocupa, el número de profesores/as con los que publica cada profesor/a.

La **medida de distancia (Closeness)** nos indica la proximidad de un nodo respecto el resto de la red. Representa la capacidad que tiene un nodo para alcanzar a los otros y, por lo tanto, nos informa del número de segmentos entre un nodo y otro. Es relevante apuntar que se toma como referencia la distancia geodésica que contempla el menor recorrido entre dos nodos sin pasar dos veces por el mismo nodo. Esta medida nos permite saber el capital relacional

que tienen los actores. A más proximidad que se tiene con el resto de la red, más capital relacional se establece.

El **grado de intermediación (betweenness)**, nos indica la frecuencia con que aparece un nodo en el tramo más corto que conecta a otros dos. Nos informa de la capacidad que tienen un nodo para ser intermediario entre dos nodos que no se conectan directamente entre sí.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| Introducción: El sesgo de género en la socialización | 3 |
| Orientación de género de las titulaciones seleccionadas..... | 13 |
| Selección de las titulaciones según la posición en los ejes conceptual y estadístico | 14 |
| Cuidado y provisión..... | 15 |
| Grado de sexismo en la composición del alumnado y el profesorado..... | 16 |

| | |
|--|-----------|
| La posición de las titulaciones. Orientación de género..... | 18 |
| CONSIDERANDO LA DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO EN EL EJE DE GRADO DE SEXISMO..... | 19 |
| CONSIDERANDO LA DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN EL EJE DE GRADO DE SEXISMO..... | 20 |
| Características de las titulaciones seleccionadas..... | 22 |
| Introducción. Notas históricas | 22 |
| Sobre el origen de las titulaciones | 22 |
| Sobre la distribución del alumnado | 24 |
| Características académicas de las seis titulaciones..... | 26 |
| Organización docente..... | 26 |
| Docencia y profesorado..... | 28 |
| Alumnado..... | 30 |
| Perfil profesional | 32 |
| Perfil profesional según las habilidades requeridas en el acceso de las titulaciones..... | 35 |
| Perfil profesional según el código deontológico de los distintos colegios profesionales | 38 |
| Principales características | 39 |
| Conclusiones..... | 43 |
| Pedagogía y Maestro. Especialidad en Educación Infantil | 44 |
| Derecho y Relaciones Laborales | 46 |
| Ingeniería Informática e Ingeniería Informática de Sistemas..... | 47 |
| Género y ejercicio del poder: las autoridades académicas | 51 |
| Género y acceso al cargo | 57 |
| El ejercicio de los cargos en la Universidad..... | 62 |
| Definición del cargo | 63 |
| Relaciones de poder con los colectivos de la Universidad: alumnado, profesorado y las propias autoridades académicas..... | 68 |
| Relaciones con el alumnado..... | 69 |
| Relaciones con el profesorado | 70 |
| Relaciones entre las autoridades académicas..... | 74 |
| Ejercicio del cargo y subjetividad | 80 |
| Cuidado y provisión en el ejercicio de los cargos académicos | 87 |
| Conclusiones y recomendaciones | 93 |
| Conclusiones | 93 |
| Recomendaciones..... | 96 |
| Del lugar del cuidado y la provisión en la formación del alumnado | 98 |
| El perfil de las titulaciones desde las capacidades interpersonales y las instrumentales..... | 99 |
| El proyecto Tuning | 99 |
| Habilidades interpersonales e instrumentales en las titulaciones de ingeniera y educación | 103 |

| | |
|---|------------|
| Habilidades interpersonales e instrumentales y su relación con el cuidado y la provisión..... | 112 |
| La atención y dedicación a los otros | 113 |
| Los límites de la atención y dedicación a los otros y el maltrato..... | 116 |
| Resolver problemas y alcanzar objetivos..... | 120 |
| Posibles efectos de la situación que se describe: las deformaciones profesionales que se asocian al género y la desvalorización de los ámbitos femeninos..... | 125 |
| Las deformaciones profesionales que se asocian al género..... | 125 |
| El valor de la carrera | 132 |
| Conclusiones y recomendaciones | 136 |
| Conclusiones..... | 136 |
| Recomendaciones..... | 137 |
| Las prácticas en la Universidad (I): Presencia, producción de conocimiento y orientación de la actividad docente..... | 138 |
| Presencia, producción y reconocimiento | 140 |
| Presencia y producción del profesorado..... | 141 |
| Reconocimiento: ser referente y tener autoridad | 142 |
| Relaciones y posiciones de poder del profesorado | 146 |
| Conclusiones..... | 151 |
| Las prácticas en la Universidad (II): Orientación de la actividad docente..... | 153 |
| Manifestación de objetivos..... | 153 |
| Evaluación de los resultados del alumnado..... | 155 |
| Tipología de evaluación | 159 |
| Conclusiones..... | 163 |
| Las prácticas en la Universidad (III): Dinámica en el aula | 165 |
| Interacción en el aula..... | 167 |
| Agentes de las interacciones | 167 |
| Dirección de las acciones del profesorado | 167 |
| Dirección de las acciones del alumnado..... | 173 |
| Competitividad y cooperación que se desprende de las acciones | 176 |
| Estilos de docencia | 178 |
| Organización de la actividad: del trabajo y de la participación | 178 |
| Ejercicio de autoridad y aproximación en el aula..... | 184 |
| Autoridad en el aula..... | 184 |
| Aproximación en el aula..... | 190 |
| Tipos de cuidado en el aula | 196 |
| Conclusiones..... | 198 |

| | |
|--|------------|
| Las prácticas en la Universidad (IV): Respuesta espontánea de las y los estudiantes a la dinámica en el aula..... | 201 |
| Imagen del profesorado | 202 |
| Componentes del carisma..... | 206 |
| Reacción al uso de poder | 209 |
| Censura al alumnado | 209 |
| Censura al profesorado..... | 210 |
| El humor como mediador entre la autoridad y la aproximación..... | 212 |
| Conclusiones | 214 |
| Las prácticas en la Universidad: Conclusiones generales y propuestas de actuación | 216 |
| Presencia, producción y reconocimiento | 216 |
| Orientación de la docencia..... | 218 |
| Dinámica en el aula..... | 219 |
| Respuesta a la dinámica en el aula | 222 |
| Las relaciones de cuidado y provisión en los fines y los contenidos de las asignaturas..... | 224 |
| Los fines de las asignaturas..... | 229 |
| La provisión como dimensión transversal de los objetivos de la formación universitaria. | 230 |
| Del cuidado a la provisión en los objetivos de la formación universitaria..... | 236 |
| Los contenidos de las asignaturas..... | 250 |
| Conclusiones y recomendaciones | 254 |
| Conclusiones | 254 |
| Recomendaciones..... | 256 |
| Las relaciones de cuidado y provisión en las didácticas de las asignaturas | 258 |
| La didáctica centrada en las personas..... | 263 |
| La tensión entre el cuidado y el servicio en la didáctica y sus paradojas..... | 273 |
| La didáctica como provisión de conocimientos..... | 283 |
| Las dinámicas informales en las didácticas | 288 |
| Los principios universales en las didácticas | 293 |
| Conclusiones y recomendaciones | 299 |
| Conclusiones..... | 299 |
| Recomendaciones..... | 301 |
| La subjetividad de las y los estudiantes | 303 |
| Las disposiciones éticas | 304 |
| Una visión cuantitativa de las orientaciones éticas..... | 305 |
| La presencia de la ética en los discursos | 307 |

| | |
|--|------------|
| El cuidado | 307 |
| La provisión | 313 |
| Las manifestaciones de la subjetividad..... | 316 |
| El contento y el sufrimiento | 316 |
| El sentimiento de contento y sus causas | 318 |
| Lo que hace sufrir | 323 |
| La vivencia de las obligaciones..... | 329 |
| Los estudios..... | 331 |
| El trabajo doméstico y las obligaciones familiares | 335 |
| El relato de las obligaciones | 338 |
| Las expectativas..... | 344 |
| Conclusiones y recomendaciones | 353 |
| Conclusiones | 353 |
| Recomendaciones..... | 356 |
| Bibliografía..... | 357 |
| Anexo..... | 362 |
| Anexo metodológico | 383 |
| Revisión bibliográfica | 384 |
| Trabajo de campo | 385 |
| Población objeto de estudio | 385 |
| Muestra..... | 386 |
| Técnicas de recogida y análisis de datos | 389 |
| Instrumentos de obtención de información | 390 |
| Observación en el aula | 390 |
| Encuesta | 392 |
| Entrevistas en profundidad | 393 |
| Grupos de discusión | 397 |
| Otras fuentes de datos..... | 398 |
| Técnicas de análisis | 406 |
| Análisis estadístico bivariable | 406 |
| Análisis de contenido y discurso..... | 407 |
| Análisis de redes..... | 407 |
| Índice | 409 |