

De la universidad del derecho y la calidad hacia una universidad del cuidado

From the university of right and quality to a university of care

Ester CAPARRÓS MARTÍN*

Emma QUILES-FERNÁNDEZ**

Clara ARBIOL I GONZALEZ***

RESUMEN

El presente artículo nace de la necesidad de detenernos a pensar acerca de lo que nos está ocurriendo en este tiempo de crisis. La universidad “patas arriba” evidencia una pregunta por lo educativo: ¿qué vale la pena cuidar? Una cuestión que parte de un pensar sobre el asombro por ver cómo, la universidad y quienes la conformamos, componemos el paisaje educativo en una situación que trastoca y conmueve todas las dimensiones de nuestras vidas. El texto presenta tres hilos de sentido: a) la docencia universitaria en tiempos de no presencialidad; b) una clase de rostros, pero no de cuerpos; y c) un curso sin final. Todos ellos se desarrollan a partir de fragmentos de *diarios de confinamiento*, narrativas docentes e interrogantes que muestran cómo, en el espacio universitario, además de existir posturas que apuestan por un modelo formativo neoliberal, existen también historias, experiencias y reflexiones que nos permiten gestar, cultivar y vivir la universidad desde su sentido radical. Un sentido que, desde la perspectiva relacional, permite recuperar cualidades y disposiciones educativas fundamentales para una formación universitaria del cuidado.

Palabras clave: calidad educativa; universidad; formación inicial; ética del cuidado; covid-19.

ABSTRACT

This article originates from the need to stop and think about what is happening to us at this time of crisis. The ‘upside-down’ university poses a question for education: What is worth caring of? This is a question that arises from thinking of the way in which universities and their members compose the educational landscape in a situation that disrupts and shakes all aspects of life. This article presents three issues: a) university teaching in online contexts; b) a class made of faces and no bodies; and c) an endless course. All topics are developed alongside fragments of our lockdown diaries, teaching narratives and questions that show – along with positions supporting a neoliberal education model in university contexts – the existence of stories, experiences and reflections that allow us to develop, cultivate and live university from its radical sense. This is a sense that, from a relational perspective, allows for

* Doctora en Educación. Universidad de Málaga (España). Contacto: ester.caparros@uma.es

** Doctora en Educación y Sociedad. Universitat de Barcelona (España). Contacto: emma.quiles@ub.edu

*** Doctora en Pedagogía. Universitat de Valencia (España). Contacto: clara.arbiol@uv.es

the recovery of educational decisions and qualities aimed at a pedagogy of care in our programmes.

Key words: educational quality; university; undergraduate education; ethics of care; covid-19.

Introducción: prestar atención a lo que nos pasa

Escribo estas líneas en plena desolación, con una especie de tristeza y desconsuelo que me superan, y en la que me sostengo, y a la que resisto, leyendo mis amados libros y escribiendo en mi diario, en pleno confinamiento (Fernando Bárcena, 2020: 194).

La universidad es nuestro espacio habitual de trabajo, donde nos movemos, pero también donde nos conmovemos. Eso significa que más allá de ser un espacio donde cumplimos con nuestra jornada laboral y nos desarrollamos profesionalmente, es el lugar en el que nos pensamos a muchos niveles: como madres, como compañeras, como docentes, como investigadoras, etc. La universidad es para nosotras un lugar de pensamiento, donde *estudiar* y dar a estudiar (Bárcena, 2020); un lugar donde lo *político* reside más allá del “hacer por el deber” - a veces concretado en un “hacer por hacer”-. Se trata de un espacio de recreación de la cultura y el conocimiento en el que tener la posibilidad de deliberar acerca de lo que vivimos y cómo lo vivimos. Donde tratamos de despertar el deseo por el saber y cultivar relaciones fructíferas que tengan en cuenta la subjetividad, pero sin perder de vista la comunidad (Caparrós y Sierra, 2019); relaciones en el que tan importante es lo que cada sujeto en sí elabora singularmente, como lo que es capaz de poner en relación con otros y otros. Un lugar donde creamos ciertos modos de pensar y sentir el oficio docente, formando a futuros profesionales de la educación; unos modos de pensar que tratan de posibilitar a nuestras y nuestros estudiantes vivir la formación como *trans-formación de sí*, abriendo nuevos caminos desde los que pensar con el propósito de ir más allá de las prácticas que encorsetan el conocimiento profesional como mera técnica (Sierra y Caparrós, 2018).

Son muchos los momentos que hemos compartido conversando acerca de esto en el proyecto de investigación¹ del que formamos parte, así como en diferentes seminarios y foros académicos. Pues desde hace tiempo, hemos visto como la universidad ha ido transformando su sentido político -entendiendo por sentido político, eso que venimos diciendo: el cultivo de pensamiento propio, el compromiso con la comunidad, crear espacios para el estudio, etc.-, en aras de otras cuestiones que tienen más que ver con la burocracia, la calidad de la institución y su excelencia.

Como es algo que nos interroga y nos duele (porque nos toca en la propia piel), no podemos dejar pasar la oportunidad de alzar la voz y compartir, a través de este texto, cómo nos estremece la situación en la que actualmente nos estamos viendo implicadas con la crisis de la Covid-19. Una pandemia totalmente nueva e inesperada que está desarticulando lo cotidiano -o la bien creída y considerada “normalidad”-. La universidad como institución no ha sido menos y también se ha visto envuelta en un marasmo de nuevas exigencias tratando de reinventarse para atender las necesidades y las dificultades sobrevenidas. Pero, y aunque nos apena admitirlo, esos cambios exigidos -llenos de incertidumbre y urgencia- a lo que nos hemos visto sometidos todas las ciudadanas y todos los ciudadanos en tan poco tiempo han

¹ Este artículo es fruto del proyecto de investigación “Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas” (EDU2016-77576-P) (AEI/FEDER, UE).

provocado, en el caso concreto de la universidad, que la neoliberalización haya explotado; y lo peor de todo, es que ahora lo ha hecho con una buena excusa.

En este sentido, y como docentes implicadas en diversos procesos de enseñanza y aprendizaje, una de las cuestiones más significativas es: “¿dónde quedan nuestras estudiantes en esta nueva realidad, en esta formación de urgencia?”. Aisladas en nuestros hogares hemos desarrollado un conjunto de programaciones docentes que parecieran no poder ser interrumpidas ni en su formato ni en su fondo. Encerradas en nuestros estudios, la vida personal se iba colando por las puertas, como los haces de luz matutinos que entran en el comedor a través de las rendijas de las persianas. La vida personal de nuestras estudiantes también se mostraba a través de mensajes en foros y espacios de debate: “no puedo asistir a clase porque a las doce debo ir a hacerle la compra a mi abuela”, “hoy me toca ayudar a mi hermano con el sistema solar”, “mi padre necesita que le eche una mano en la pescadería” (Orozco-Martínez y Quiles-Fernández, en prensa).

Y, así, sentadas frente a las pantallas, sintiendo cómo esa neoliberalización explotaba en las casas de todos, nos dimos cuenta de la necesidad de la pausa. El deseo de pausar, de parar, de tomarnos un respiro o una bocanada de aire fresco viene dado, también, por la necesidad de no sentirnos arrastradas por esta inercia neoliberal que lo ocupa todo. Frente a ello, nos preguntamos si es posible estar en este mundo [universitario] sin traicionar-se, sin convertirse en algo que no queremos ser.

Recordamos, a su vez, cómo los inicios inminentes de la pandemia provocaron algunos sentimientos encontrados: por un lado, sentimos un alivio tremendo por tener que “parar” el ritmo al que estábamos sometidas en nuestra labor como docentes e investigadoras en la universidad, pero también en nuestra vida personal. Y no solo por tener que parar, sino por poder parar; pues solo algo como la Covid-19 ha frenado en mucho tiempo a todo un sistema complejo lleno de inercia. Por otro lado, vivimos con miedo por la incertidumbre que se nos venía encima, por saber afrontar las tareas desde nuevos escenarios de trabajo (la virtualidad y el teletrabajo) que exigían rapidez y creatividad para que esto no influyera en la caída del sistema. A lo que cabe añadir como la naturaleza económica de dicho sistema se ha ido imponiendo rápidamente por encima de otras necesidades humanas (digamos la sanidad, la educación, lo humanitaria y ecológico...).

En momentos de sosiego, hemos conseguido poder hacer uso de la escritura como medio a través del cual expresar aquello que confluía entre lo que vivimos y lo que nos da a pensar y a sentir; tratando que ésta nos ayude a colocarnos en este marasmo de locura y poder dar algo de sentido y de luz a nuestro hacer en la universidad en este tiempo de pandemia. Por ello, lo que tratamos de abrir aquí, son algunos hilos de sentido que nos parecen clave para entender desde dónde nos posicionamos para reflexionar sobre nuestro oficio, sobre cómo tratamos de ocupar la universidad y de qué manera deseamos que esta nos ocupe, aunque su tendencia neoliberal se evidencie tanto.

Todo ello nos lleva a elaborar el presente artículo. Un texto que nace, por un lado, de *la necesidad de detenernos* para comprender la complejidad de lo que nos está sucediendo; por otro, del deseo de *pensar sobre el vivir* en tiempos de crisis, cuando todo se hace más difícil y parece que cambiar es más complicado. Pero también parte de un *pensar sobre el asombro*: por ver cómo, a pesar de las posturas neoliberales, nuestro oficio se vincula con las historias, experiencias y reflexiones que hacen una fuerte apuesta por la universidad desde su sentido radical².

² Tomamos para pensar en el sentido radical de la universidad la postura que plantea la filósofa alemana Hannah Arendt (1996) cuando considera a la educación como una de las actividades “elementales” y más necesarias para la sociedad. Para la autora, la escuela tiene una función eminentemente política, entendiéndolo por político, el hecho de que la escuela sea un espacio que garantice la continuidad de la cultura dentro de nuestras sociedades y no solo espacios en el que capacitar o entrenar a los niños y a las niñas en el desempeño de tareas. Esta cuestión nos parece reveladora, pues, para nosotras, la universidad y los espacios de formación que habitamos como formadoras, no pueden separarse de esta idea radical de la educación. Si nuestra responsabilidad es formar maestras y maestros, adultas y adultos comprometidos con: cuidar la continuidad del mundo y proteger la radical

La universidad “patas arriba”

La universidad (nos) ha estallado. Son muchas las preguntas que nos han ido surgiendo desde que iniciamos el estado de alarma: ¿Cuánto durará? ¿Cómo cambiará la forma de dar clase o de entender la formación universitaria? ¿Se podrá sostener una universidad que no se para a pensar en su sentido radical? Si algo tenemos claro es que, ahora más que nunca la universidad está “patas arriba”. Y aunque quizás esto pueda generar miedo o incertidumbre, lo que parece ser una evidencia es que quizás haya que aprovechar para repensar lo que hasta ahora veíamos como “normal. En el siguiente fragmento, titulado “*El reto de habitar el aula virtual*”, recogemos lo que nos ha ido provocando ese estar en la universidad sin “estar” presencialmente.

Nunca me había imaginado que esto nos pudiera pasar. De repente, la universidad, la Facultad, las aulas, están vacías. Nunca había pasado tanto tiempo alejada de las clases. Y hablo del hecho de no poder habitar las clases, eso que tanto les digo a mis estudiantes cada curso cuando empezamos las asignaturas y tratamos de colocarnos en un espacio que nos es dado y que necesitamos dar forma con nuestros cuerpos. Recuerdo las palabras de Asunción López (2017) en relación a lo importante que es cuidar el ser en el aula atendiendo a las relaciones que establecemos con las otras y los otros, más allá de un estar en ella ocupándola físicamente junto a esas otras y otros.

Mirarse a la cara al hablar, escuchar y escuchar-se, estar con una presencia vital, esperar aprender de las demás personas del aula, estar atentas/os a lo que dicen los demás, interesarse por sus experiencias, son, todas ellas, disposiciones que facilitan el encuentro imprescindible en la relación educativa (López, 2017: 56).

Eso que tanto me ha preocupado en mis clases, de repente no sé muy bien cómo afrontarlo; cómo hacerlo presente en esta docencia virtual que se nos ha impuesto. De repente parece que la universidad, que trata de dar una respuesta rápida a todo esto, que trata de atender a los estudiantes para que no se queden sin sus clases, me está retando. Siento que no sé hacer frente a esta nueva forma de pensar la docencia y la formación sin caer en la lógica de la programación por encima de la planificación, en la enseñanza de contenidos por encima del cuidado de las relaciones. Y es que, aunque quiero atender a mis estudiantes ¡la vida me está poniendo frente a una forma de enseñanza que no se sostiene desde lo pedagógico! Y mientras tanto, las veo en la pantalla; bueno, ¡no las veo! Veo sus fotos (¡con suerte!); o un símbolo: la inicial de sus nombres, cuando no encienden la cámara de sus ordenadores (bien porque no tienen, bien porque acuden a las clases en pijama o sin arreglarse...). Esto de la universidad online da para pensar mucho: ¿les he de exigir estar presentes ante la pantalla, aun estando en sus casas? ¿Encender o no la cámara dificulta el desarrollo de las clases? O la cuestión está en si esto merece la pena o no... ¿Qué universidad es esta en la que estamos siendo ahora? ¿Cómo les enseño yo a habitar las clases si no las veo? ¿Cómo les abro a pensar en la universidad como un lugar para ser, para implicarse, que vaya más allá de la capacitación profesional si no estamos presencialmente en la universidad? ¿Cómo aprenderán a ser maestras sin cuidar las relaciones, sin reflexionar

originalidad de cada criatura, (de cuya acción depende la renovación del mundo, como diría Arendt, la radicalidad en la formación universitaria iría en este sentido: en crear lugares de formación que inviten a la transformación de sí, al cultivo del pensamiento, al cuidado de las relaciones, a la reflexión y a la recreación cultural; todo ello, como postura política más allá del propósito -casi asumido- de que la universidad se va para aprender a trabajar (Ledó, 2015).

sobre lo que nos significan en nuestro oficio? (Diario de confinamiento, Ester, abril de 2020).

En España se decretó el estado de alarma a causa de la Covid-19 el 15 de marzo de 2020. A partir de ahí, la sociedad al completo fue confinada a sus hogares; solo las profesiones de primera necesidad mantuvieron abiertos sus establecimientos, siguiendo nuevos protocolos determinados por el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social de España, para el desarrollo de sus tareas de cara a la sociedad en general. Como era evidente, la Covid-19 también puso “patas arriba” nuestro trabajo y, con ello, todo el sentido con el que diseñamos, desarrollamos, cultivamos y pensamos nuestro oficio educativo. Y es que en la universidad la cosa no fue muy distinta a otras etapas educativas: de la noche a la mañana nos vimos abocadas a convertir nuestros espacios educativos presenciales, en espacios virtuales donde todo cambió: los cuerpos se ocultaban tras la pantalla; veíamos las caras de nuestras estudiantes en forma de imágenes, fotos e iconos que eran sustituidas en cuestión de un clic. Por otro lado, experimentamos como cambiar a docencia online nos obligaba a repensar lo pedagógico, las metodologías, las relaciones educativas y la enseñanza; también sentimos en la propia piel cómo tener conexión a internet permitía alargar los tiempos, que cada vez se mostraban más y más infinitos (¡a cualquier hora, en cualquier momento!).

Así fue como pasamos de impartir nuestras clases en las aulas universitarias a hacer “encajar” todas nuestras tareas (docentes, investigadoras y de gestión) dentro del espacio de nuestra vida privada. Somos conscientes de que el estado de alarma no solo abrió un debate sobre lo sanitario, lo educativo, lo humanitario o lo ecológico; estas cuestiones que en algún momento del estado de confinamiento parecieron surgir para ayudarnos a repensar nuestras vidas de otras maneras, -más saludables, más cuidadosas con el medio ambiente y con nuestras propias relaciones y vidas privadas-, rápidamente se diluyeron, dejando paso a un debate intenso por cómo hacer para continuar la “normalidad” de la vida pública, cómo sostener al país económicamente sin caer en una crisis financiera de magnitudes similares a las que vivimos en España en 2008. El fantasma de lo económico se hizo presente en medio de la crisis, reduciendo todo el análisis social y político a la cuestión de la rentabilidad.

En esta misma línea surgió el debate académico por la continuidad pedagógica, pero desde una lógica clara: la necesidad de seguir con el curso escolar y el derecho a la educación, tal y como sostiene Cannellotto (2020) concretamente acerca de cómo han vivido en Argentina el paso de la universidad presencial a la universidad modo online. Y es que lo que queda claro es que esto es un estallido global, con implicaciones que se sitúan bajo el paraguas de la globalización.

Como si nada complejo, difícil y desconocido lo impidiera, se incorporó rápidamente en la política universitaria el discurso de cómo hacer para que nuestros estudiantes no perdieran clase, aludiendo a su derecho a recibir formación (¡habían pagado la matrícula!) y a nuestra responsabilidad por ofrecer una enseñanza de calidad (¡los docentes trabajamos a pesar de todo!); todo ello, como una respuesta eficiente a la época que nos ha tocado vivir³.

³ Resulta llamativo como en esos discursos donde primaba la eficacia en nombre de la calidad y el derecho a la educación y la formación, se aludía a otros tiempos históricos de crisis sanitaria similares como la peste española (curiosamente, una época poco tratada y en la que poco hemos pensado con anterioridad) para alentarnos a continuar haciendo vida lo más normal posible. Esa rapidez con la que se nos incitaba a “seguir adelante” estaba dejando de lado cuestiones tan vitales y humanas como que la Covid-19 ha provocado que miles de personas mueran, a lo que hay que sumar como los fallecimientos se han naturalizado a través de las cifras; y que hay familias que no han podido mostrar su pena por ello, ni visitar a sus enfermos cercanos. Parece que vivir se ceñía sólo a las paredes de nuestras casas y que la única libertad que teníamos estaba mediada por la pantalla de nuestros ordenadores (vida online, sedentaria y solitaria). Todo se reducía a un ¡venga, vamos “salir adelante”! Un afirmación que escondía los anhelos y los deseos de volver a la presencia, al cuerpo a cuerpo, y convertía las “viejas” rutinas, las quedadas, las salidas, los paseos, la vida en general, en nuevas formas de vida en casa; formas de vida vestidas de chándal y teletrabajo, reuniones virtuales, conversaciones, encuentros aislados y puntuales dirigidos por la pantalla de nuestros ordenadores.

En poco tiempo la lógica de la calidad y el derecho a la formación tomaron posiciones, tan rápido que impusieron un orden totalmente alejado de lo pedagógico que, al contrario, necesita de una respuesta sosegada, pausada y deliberada. Y es que, como sostienen Dussel, Ferrante y Pulfer (2020), hemos vivido a nivel mundial un estallido que nos ha llegado sin previo aviso, donde se hace inminente pararse a pensar cómo se ha ido afrontando la vida en este tiempo de crisis sanitaria. Estos autores nos advierten como “este tiempo” o “esta época” de emergencia que sienten como una catástrofe, en el que la vida se ha sacado de “quicio” -en el sentido de que están fuera de sí, fuera de nuestro control-, ya fue narrada en tiempos *hamletianos*:

La experiencia del desquicio no es nueva en la vida moderna. Shakespeare habla de un mundo enrarecido, descoyuntado, *out of joint*. En varios pasajes del drama hamletiano pone en boca de los personajes expresiones que aluden a esa experiencia. Refiere a «este tiempo», «estos días», «esta época» como un momento en el que los acontecimientos, las cosas y las palabras se salieron de eje. Esas expresiones no nos resultan extrañas ni extravagantes en este momento. Algunos de los rasgos de lo que estamos viviendo en esta emergencia pueden expresarse con la idea de la catástrofe, entendida como un «fenómeno perfectamente visible, una discontinuidad observable, un “hecho patente”» (Thom, 1976), distinto a otro proceso con el que estamos acostumbramos a convivir, como es la crisis, que «puede estar latente o disimulada» (ibíd.). El lazo entre una y otra parece claro: la crisis precede, provoca o anuncia la catástrofe. No es lo que sucedió en nuestro presente. La catástrofe nos abrazó sin «aviso de incendio» (Lowy, 2003) (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020: 11).

Por otro lado, Cannellotto (2020) plantea cuestiones importantes que nos hacen reflexionar más concretamente, sobre cómo hemos ido reconfigurando nuestro quehacer en la universidad en tiempos de una no presencialidad inminente. Así pues, dicho autor argentino, con el que nos sentimos en consonancia, narra lo siguiente:

Se tenía conciencia de que la velocidad con la que las universidades, los profesores y los estudiantes tuvieron que mudarse hacia la formación en línea no tenía precedentes. Como apuntan Hodges et al. (2020), las universidades se convirtieron en una suerte de MacGyver necesitado de resolver en poco tiempo y con escasas herramientas una situación inesperada. La virtualidad como dimensión de la realidad; la desigualdad de acceso, conexión y uso; las posibilidades y limitaciones pedagógicas de la virtualidad y sus herramientas recorrieron, entre otros temas, parte importante de los foros y webinar en todo el país (Hodges, 2020: 214).

Frente a este choque de realidad sobrevenida, nos encontramos pensando en nuestro oficio como formadoras de docentes. En una universidad que está, como decimos metafóricamente, “patas arriba”. Sentimos que está patas arriba como consecuencia del estallido -de la pandemia y sus efectos- y las restricciones; pero también porque, de repente, la universidad que conocemos desaparece, como desaparece la escuela, y la sustituye una cosa en la que no nos reconocemos, o nos cuesta. Así, esta crisis no visibiliza lo que no va, lo que no se puede sostener: las desigualdades crecientes, lo insostenible de un modelo productivista y extractivista que se salta los límites de los cuerpos y de la tierra. Aludimos a esta metáfora “patas arriba” para hablar y pensar la universidad hoy porque también aparece -se nos aparece- la posibilidad de problematizar lo normalizado, de pensar de otro modo, de atender de otro modo. Y, también, porque a veces, incapaces de habitar ese espacio vacío del pensar, nos lanzamos a la dinámica amnésica y ciega del “echar para adelante”, banalizando la

gravedad de lo que nos ocurre, saltando, una vez más los límites: las muertes, la precarización o la saturación de los servicios públicos de atención.

Es por ello por lo que, siguiendo la línea de pensamiento de Dussel, Ferrante y Pulfer (2020), tratamos de poner en el centro del pensamiento lo que sí hemos podido hacer -a pesar de la dificultad-. Contar cómo nos hemos ido viviendo en nuestras tareas universitarias en este tiempo, tratando de cuidar y respetar la mirada pedagógica por encima de la lógica de la rentabilidad. Porque esta lógica neoliberal que todo lo impregna se encuentra enmascarada de un discurso “trastocado” sobre la necesidad de mantener la calidad y garantizar el derecho a la formación. Pero ¿de qué nos hablan realmente este discurso que apuestan por la calidad y el derecho en tiempos de crisis sanitaria? ¿desde qué lugar lo hacen? ¿de qué se olvidan y qué refuerzan?

La docencia universitaria en tiempos de no presencialidad

Durante los meses de confinamiento nos hemos visto inmersas en la necesidad de reconectarnos con la escritura. Con una escritura menos academicista y más personal, con frases a medias, con preguntas garabateadas, con reflexiones de colegas intercambiadas por email, etc. Esa escritura, nacida en silencio y soledad, nos ha permitido hacernos conscientes de preguntas y reflexiones que habitaban ya en nosotras desde hacía algún tiempo y que, de un modo u otro, necesitaban aflorar en una distancia física y simbólica de las aulas. Porque, como sostiene María Zambrano, escribir “es una acción que sólo brota desde un aislamiento efectivo, pero desde un aislamiento comunicable, en que, precisamente, por la lejanía de toda cosa concreta se hace posible un descubrimiento de relaciones entre ellas” (2008: 35).

Y es desde ese juego entre lejanía y cercanía, desde donde deseamos iniciar este apartado; con un fragmento de lo que hemos denominado “*Acerca de la presión institucional en los procesos de virtualidad*”.

8:00 de la mañana. 7 correos electrónicos cuyos asuntos están vinculados a la pandemia. Cursos, programas y charlas de herramientas y plataformas virtuales para emplear en las siguientes semanas. Me apunto a todas, porque siento que necesito aprender y pensar con otras en este presente histórico. Y porque es, sin duda, la apuesta a la que me siento arrojada por la institución. La esperanza pedagógica a la que Van Manen (2004) hace referencia, todavía habitaba en mí, curso tras curso. ¿Pero nadie piensa hablar de la relación educativa, del cuidado, de nuestra voz como docentes? Todo ello, el cuidado, la relación y la voz, nadie nos la enseña, la aprendemos. O la encontramos en el recorrido que transitamos, clase tras clase. Pero es algo que aprendemos también en relación a nuestras colegas de profesión [...] En uno de los cursos por fin me atrevo a plantear dudas vinculadas al cuidado y al modo en que me cuesta hallar una voz propia tras la pantalla. En el chat nadie responde, nadie me sigue. Criterios de evaluación, feed-back entre iguales, canvas y no sé cuántas más herramientas. Todas ellas interesantes, pero (para mí) demasiado dentro de lo institucionalizado. O demasiado fuera de la esencia y corazón de nuestro oficio. Acaban los cursos de formación y me recojo en mí. Me recojo para hacer y deshacer, como Penélope, la tela de mis clases; buscando tejer otra nueva trama que me envuelva y que sea fructífera para mis estudiantes (Diario de confinamiento, Emma, marzo de 2020).

Desde nuestra posición como docentes hemos percibido cómo la universidad es, ahora más que nunca, un lugar cada vez más alejado del cultivo del saber y el pensamiento, del estudio y la reflexión sobre la cultura (Rechia y Cubas, 2019); un lugar alejado de las relaciones físicas y la re-creación comunitaria y cultural. En este sentido nos preguntamos: ¿Cómo podemos aprender “en un mundo que constantemente nos abandona, arrastrando todo cuanto

queremos y a nosotros mismos en la corriente, sin dejarnos acabar nada de lo que habíamos empezado”? (Pardo, 2004: 53) ¿De qué manera la universidad posibilita y hace fructífera la continuidad de la vida y de la experiencia educativa? Frente a ello, Amador Fernández Savater (2020b) diferencia dos caminos. Por una parte, nos invita a pensar acerca de la lógica de la gestión; en la que lo que nos pasa no es algo a superar o un hecho aislado sin importancia ni significación. La lógica de la gestión está orientada por la búsqueda de la normalidad, por volver a la normalidad a expensas de tapar y de acallar la posibilidad de la pregunta. Del vacío. Contraponen a la lógica de la gestión, la posibilidad de habitar la situación para, desde ahí, poder abrir la pregunta. La lógica del habitar es también un espacio de custodiar la vida, pues la coloca en el centro con las tensiones, malestares, preguntas y necesidades que la atraviesan. La lógica de la gestión es la mecánica del movimiento continuo, la potencia del habitar podría residir, justamente, en el poder parar para hacer espacio a las preguntas. El detenimiento necesario para repensarnos nos lleva a la creación de tiempos y espacios donde las cualidades de lo humano se hagan presentes, donde exista un otro u otra, en presencia y en presente, que nos ayude a experimentar el tránsito y el abismo del saber. Como docentes, la búsqueda por un espacio de verdad y autenticidad nos tensiona al sentirnos arrastradas hacia un automatismo academicista preocupante. Como sostenemos en el fragmento del diario, el cuidado parece haber quedado en un segundo lugar, pero es precisamente la educación desde su sentido radical, entendida y vivida como encuentro, lo que nos coloca frente a la vinculación cuidadosa entre la alteridad y el saber.

Una clase de rostros, pero no de cuerpos

En otros escritos (Arbiol, 2020; Quiles-Fernández, 2016; Caparrós, 2015) hemos recogido lo importante que es para la relación educativa la presencia de los cuerpos, la necesidad de lo material. Y es que formar para el oficio docente no solo implica decir a nuestras y nuestros estudiantes qué han de hacer cuando sean maestras y maestros en una escuela; requiere que la formación cuide la forma y el contenido, los modos en los que les enseñamos a pensar y reflexionar sobre el magisterio. En el siguiente fragmento, titulado “*Estar y ser en la universidad de urgencia*”, tratamos de poner de relieve cómo ser en una universidad en cuarentena, que trata de seguir caminando y que, en muchas ocasiones, avanza a costa de los tiempos, los ritmos y la presencia ausente de los cuerpos:

¿Cómo ser en esta universidad de urgencia? ¿De qué manera continuar siendo honestas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que abrimos, exploramos, acompañamos y sostenemos en presencia, estando juntas, en clase? Al finalizar la clase virtual, me preguntaba precisamente por esos movimientos bruscos a los que nos está llevando esta modificación en el modo de habitar el aula. Y no me refiero a vivirla desde casa o desde la facultad, sino a poder vivirla en desde la posibilidad de sentirnos, de escucharnos y de pensarnos con todo nuestro cuerpo. Esto me lleva a pensar en lo que Steiner (2020) sostiene en su autobiografía.

Una universidad digna es sencillamente aquella que propicia el contacto personal del estudiante con el aura y la amenaza de lo sobresaliente. Estrictamente hablando [...] [llegando a convertirse en un proceso de] contaminación implosiva y acumulativa.

Nuestra narrativa académica parece apostar por otros recorridos que difieren de ese contacto, de ese cuidado, de esa atención. Así, los espacios de clase virtualizados dejan de ser espacios de conversación; son ahora espacios donde nuestras miradas como docentes no son libres, pues las pantallas nos muestran rostros cuya direccionalidad está prefijada. Y es precisamente la pérdida del paisaje educativo, del holismo del ser y dar clase, lo que realmente se desvanece. Las webcams deciden qué y cómo

mostrarnos a nuestras estudiantes (siempre que ellas accedan a ser vistas en ese medio). “¿Podrías retirarte un poco más de la cámara?”, señala Marta. “Disculpa, Martí, no consigo escucharte, ¿tienes encendido el micrófono?”, le comento al ver que mueve sus labios, pero no se recibe el sonido. “Emma, no me voy a poner la cámara porque, aunque me funcione, no quiero que todos veáis dónde estoy o cómo es mi espacio íntimo. ¿No os parece violenta la intromisión?”, plantea Anna al inicio de clase. Y, con todo ello, seguimos intentando dar clase. Seguimos tratando de propiciar algún tipo de contacto mediado por la palabra. Pero sabemos, las estudiantes y yo, que dar clase requiere de otras disposiciones que aquí necesitamos todavía visibilizar (Diario de confinamiento, Emma, abril de 2020).

El paso a la docencia virtual en universidades presenciales ha permitido seguir con las clases, poder responder al derecho de las estudiantes y de los estudiantes a recibir la enseñanza. Y casi nos viene a continuación, como algo asumido, la enseñanza *por la que han pagado*. Esta máxima del derecho a la educación, previo contrato de la misma, puede problematizarse desde muchas aristas, por ejemplo, la que tiene que ver con las condiciones; sabemos que hay estudiantes que justamente por las condiciones de virtualidad no han podido acceder a la docencia. Estudiantes que han realizado sus Trabajos de Final de Grado en sus móviles con los datos de dichos dispositivos, porque no tenían en sus lugares de confinamiento, acceso ni a una conexión a internet con mínimas garantías ni, en ocasiones, a un dispositivo más cómodo para la escritura.

Sin embargo, queremos problematizar desde otro lugar, el que se pregunta por la relación que se establece en el discurso -o la lógica- de la calidad y el derecho ¿Quién es el otro, la otra, en esta situación? Las estudiantes y los estudiantes, en las reglas de la calidad se colocan en el lugar del cliente, desvirtuando así toda posibilidad de relación educativa que es, entendemos, una relación de gratuidad y de amor: al mundo y a los otros y las otras (Arendt, 2016). No sólo se nos pierde la presencia del otro y su cuerpo -en esta universidad virtual-, sino que se nos pierde también el otro como sujeto de relación porque quien está en el lugar del otro es alguien a quien hay que satisfacer, de quien hay que protegerse con protocolos y a quien hay que ofrecer el producto por el que ha adquirido el derecho. Lo que se instala en esta lógica es un sentido externo, que se construye por fuera de la relación singular que sabemos que es toda relación educativa (Biesta, 2017; Van Manen, 1998). Un sentido que en tanto que viene de fuera no nos deja estar, presentes y con autoridad, en la relación con el otro y con la otra, y con el saber.

Un curso sin final: no podemos despedir

“Hoy es el último día de clase y no consigo imaginar cómo podemos despedirnos. La despedida es una de las clases, junto con la de apertura, que intento cuidar y atender con detalle. No me gustaría caer en el “antes habríamos hecho esto y ahora no podemos”. Y no quiero caer ahí porque siento que no nos llevaría a ningún lugar. Porque despista y nubla la pregunta educativa que me orienta como docente: “¿por qué resulta significativo despedirnos?” (...) Retomo uno de los últimos correos de Gemma: “¿qué vamos a hacer el último día de clase?”. Siento que para ellas también es importante pensar en ese último día del curso académico porque, aunque haya sido diferente, nos ha calado y ha dejado una huella diversa en cada una de nosotras. Cuando les pregunto, a través de BB Collaborate, que quieren celebrar o qué desean compartir en esta última clase, algunos de sus comentarios son: “Hubiera necesitado decirle adiós a la clase” (Ana); “Me he vestido para vosotras, como si fuera a ir a clase, ¿os gusta [el vestido]?” (Araceli); “Creo que podríamos

juntarnos fuera de la universidad, en verano, y despedirnos con una birra” (Eric); “Alba y yo, hablando por Whatssap, decíamos que nos gustaría compartir una canción al final de clase” (Ferran); “Me gustaría que nos sentáramos en círculo, mirarnos, y luego abrazarnos todos” (Núria); “¿Podríamos hacer como una cita de reencuentro en septiembre y encontrarnos enfrente de la clase de Plani?” (Carla) (Diario de confinamiento, Emma, mayo de 2020).

Revisitar conjuntamente este fragmento nos lleva a recordar que el curso lo acabamos sin poderlo cerrar, sin poder encontrarnos con nuestras estudiantes, sin poder abrir ese espacio en el que hacemos un recorrido por el curso. El último día de clase podemos hablar de lo que ha nacido, de lo que se nos ha quedado pendiente, de cómo empezamos, e incluso, de qué nos gustaría seguir poniendo en práctica. Ese día es mágico. Es un momento importante en nuestras clases, pues nos sirve para poder recoger los hilos que se han ido desplegando en la materia. Poder recorrer el viaje, desde las diferentes trayectorias vividas en el aula (y más allá). Para nosotras es también un espacio de evaluación compartida con las estudiantes, de celebración respecto a qué hemos puesto en juego y qué hemos aprendido conjuntamente. En ese tiempo podemos preguntar, constatar o descubrir cómo han vivido la asignatura, qué actividades les han parecido interesantes y han “funcionado”, qué lecturas han tenido más potencia en la clase, con qué claves se quedan y les sirven para dar un sentido propio a su oficio, etc. En definitiva, qué han aprendido y cómo lo que se ha ido sosteniendo en la clase ha ayudado a ello. La relación educativa necesita, además, de estos momentos, un gesto de cierre, que no significa que la relación se termine, pero sí que se resitúa, que se redefine; pues el curso siguiente estaremos en otro lugar y ellas también. Tiene también cierto tono de ritual que nos parece importante y al que queremos dar espacio. Percibimos, así mismo que, para ellas y ellos, poder cerrar es algo importante. Este curso, sin embargo, no lo hemos podido clausurar.

A pesar de que hemos cerrado las actas, de que los procesos administrativos finalizaron, tanto los estudiantes como nosotras nos hallamos con la dificultad de cerrar: cerrar qué, cerrar cómo. Y junto a ello, con la necesidad de hacerlo. Tanto que el curso siguiente empezamos con la sensación de tener el otro todavía a cuestas. De la misma manera que en tiempos de confinamiento, vivíamos la porosidad de los límites entre el trabajo, el cuidado, la atención a las clases y a las estudiantes, el cuidado de la casa, de los otros, y experimentábamos un tiempo sin fin. El curso es un curso sin fin. Que permanece abierto. Y duele.

Decíamos que hemos cerrado las actas, y lo hemos hecho sabiendo de las dificultades, cuando no las imposibilidades de la evaluación tal como la vivimos y la sostenemos, en esta relación sin presencia. Cuando empezó el confinamiento, se nos demandó que revisáramos las guías docentes de las asignaturas, debíamos añadir una adenda a las guías en que explicáramos como se reorganizaban los contenidos de las asignaturas y, fundamentalmente, cómo se resolvería la evaluación de estas. No es éste el espacio para tratar de pensar qué significa en términos de práctica docente y de performatividad, los modelos de guías que se han establecido. Sin embargo, queremos recuperar la mirada a esa lógica de la calidad que nos saca fuera del sentido para colocarlo en un lugar otro. Quizás, ante esta pregunta la única respuesta podía ser como la de Teresa Punta (2013) un “iremos viendo” que no se desentiende y que asume la responsabilidad de acompañar el tiempo vivido. Un “iremos viendo” que también se hace cargo de lo que nos pasa, en la asignatura y fuera de ella porque eso que pasa fuera, también nos pasa. Un “iremos viendo” que, sobretodo, es la posibilidad de pensar, de darse tiempo para poder ofrecer algo honesto. De parte de la institución, sin embargo, recibimos recursos para poder llevar a cabo una evaluación con garantías; en que se coloca, de nuevo, al estudiante como alguien de quien sospechar.

Conclusión ¿Qué vale la pena cuidar en clase?

El pensamiento es en primer lugar un agujero, un boquete en el muro de los sentidos establecidos, en el macizo de las evidencias, una fisura y una grieta por donde podemos volver a respirar. Una vida sin pensamiento es una vida sin aire, una vida -sin- vida. (...).

Conspirar significa respirar juntos. Toda asociación de pensamiento -a dos, un grupo de amigos, un colectivo- es una pequeña conspiración contra la saturación del mundo, contra la saturación como forma privilegiada del mundo, contra el cierre de los sentidos (Fernández-Savater, 2019).

Para finalizar esta suerte de *conspiración*, intentamos abrir grietas que nos ayuden a coger aire y a inspirarnos en este habitar la universidad con la orientación del cuidado. En los medios -la televisión, la radio, la prensa- se adoptó el lenguaje de la guerra para hablar de la pandemia, creando una sensación de desprotección ante dicha situación problemática que parecía tener más tintes bélicos que de salud pública. En la universidad, en cambio, el lenguaje de la calidad lo inundó todo, lo justificó todo. Sin embargo, para nosotras, poder pensar significa también encontrar un lenguaje que nos diga, con el que poder nombrar y nombrar-nos. Hemos encontrado pistas en el lenguaje del cuidado. Un lenguaje que nos invita a pensar, a abrir nuestras particulares grietas en los muros saturados de la universidad neoliberal. El agujero, nuevamente, de la mano de la pregunta ¿qué vale la pena cuidar en clase? Queremos poner esta pregunta en el centro de nuestra reflexión y movilizarla al terreno de cómo cuidar aquello que nos vale la pena. Movilizarlo como un ejercicio político de volver a lo importante, de detenernos, de contemplar la revuelta de la universidad “patas arriba” y pensar. Recogemos aquí, nuestras grietas, pequeñas aperturas por donde dejamos entrar el aire. Se trata de tres “focos de atención”, es decir, elementos en los que nos interesa detenernos para explorarlos, pensarlos y respirarlos.

1) Una manera de vivir el tiempo

El tiempo que ha sido una constante en nuestros intercambios, en nuestro hacer durante la etapa del confinamiento: pasamos a la docencia virtual *sin tiempo* de prepararnos, parecía que de repente teníamos *todo el tiempo*. Sin embargo, la vivencia era, de nuevo, que no había suficiente, que no llegábamos. No era nuevo para nosotras. La universidad de antes de la pandemia demandaba un tiempo productivo, ininterrumpido y desmesurado. El estallido que supuso la crisis sanitaria no hace más que acrecentar esta vivencia del tiempo, paradójicamente cuando parece que se detiene. Sin embargo, se hace presente el tiempo del *always on* (Rosalind Gill, 2015). Y nos agota, nos hace mostrar la ilusión de la disponibilidad absoluta: cualquier día a cualquier hora. Pero no sólo para nosotras, sino también para nuestras estudiantes. Lo que nos falta, siempre, es el tiempo. Un tiempo que no quiere decir más horas de dedicación, ni intensificar la actividad ya saturada.

Necesitamos un tiempo que acompañe la vida. Un tiempo detenido. Un tiempo de sosiego que nos permita hacer experiencia del mundo. Un tiempo de atención que posibilite la práctica lenta del habitar. El cuidado necesita de tiempo para dejar poso en la experiencia, porque a través de él se crea un margen para la vivencia y el pensamiento. La cadencia del tiempo es importante en todo este proceso y se traduce en un respeto hacia los ritmos de la vida (Quiles-Fernández, 2016). Un tiempo que, además, es diferente en cada una.

Ahora que iniciamos el semestre nos preguntamos cómo será el tiempo en nuestras clases, si no nos invadirá la prisa, el miedo a un nuevo confinamiento o la aceleración en un intento de recuperar el tiempo (o de avanzar). ¿Cómo resistirnos a la prisa para vivirnos en un tiempo que restaure y que sostenga? ¿De qué manera el tiempo, el de la relación, que es de dedicación y entrega, nos puede dar medida si volvemos a la no-presencialidad? Nuestra mirada educativa desea crear espacios en los que el tiempo sea respetuoso con los cuerpos y con aquello que nos atraviesa. Nos hallamos en la búsqueda de un tiempo que pueda ser

auténticamente *nuestro*, común. Un tiempo de espera y de silencio que permita que aquello que vamos abriendo en la clase haga algo en nosotras.

2) La posibilidad del saber

Corríamos el peligro de que la universidad presencial se revelara una institución superflua en el paso a la docencia virtual, como advertía Biesta (2016) en relación a la escuela, la posibilidad de acceder a casi cualquier contenido a través de internet hace pensar en la institución escolar (y en la función docente) como algo prescindible. Sin embargo, hemos visto que algo pasa cuando la escuela, como la universidad, desaparecen. Hay algo que tiene que ver con la relación con el saber, con una forma de presentar, ofrecer, acompañar y recibir el conocimiento que no puede suplirse de un modo online. Y nos parece que esta cuestión es importante porque nos hace pensar que una cierta presencia, una cierta manera de estar y de ser no se puede desprender del conocimiento que se crea y se recrea en el aula. Y la relación con el saber no puede, tampoco, separarse de lo que nos pasa, por eso, creemos que atender al saber es, también, hacernos cargo, hacer espacio a las pérdidas, los miedos, porque eso, ahora está presente en nuestra relación con el mundo, ésa que aspiramos a representar en la clase. ¿Cómo pensar ese espacio común de recreación cultural sin separarnos del mundo? ¿Cómo recrear un saber pedagógico para el presente que vivimos? ¿Cómo poder conjurar un saber de lo educativo que nos ayude a disponernos para lo que será? ¿De qué modo podemos *afectar* el saber de la didáctica? ¿Qué mediación sería la que ofrece ese saber afectado? ¿Qué poner en juego como *objetos* culturales, qué textos, qué experiencias, qué preguntas?

Intuimos, en nuestras clases, que el trabajo de la lectura y la escritura facilita, aunque no asegura, esa posibilidad de un saber conectado, de un saber que nace de la pregunta y de la experiencia. Que nos coloca, a ellas y a nosotras, en el lugar del sujeto. Que nos abre la posibilidad de la conversación (Biesta, 2017, 2016). Para eso, atender a nuestra posibilidad de acompañar, a estar ahí, en un ejercicio de palabra y de escucha, un arte delicado que se funda en la confianza, en una escucha que acoge. Nuestra experiencia docente nos recuerda que el cuidado da medida a través de la escucha: ser escuchado no es únicamente una cura al mal-estar, sino una mediación educativa que necesita una escucha con medida. Dar medida es, en el fondo, dar sentido a la experiencia y a la relación en una realidad concreta (Núria Pérez de Lara, 2013).

3) Cuidar el estar ahí con otras y otros

Una atención a lo corpóreo y material de la relación, a la necesidad de hacernos cargo de que el cuerpo *importa*. Creemos que una de las cosas que ha puesto de manifiesto la pandemia es la ineluctable interdependencia de los cuerpos, la imposibilidad de escapar a la vulnerabilidad constitutiva de la vida humana. Si bien es cierto que esta vulnerabilidad afecta más a unos cuerpos que a otros, la crisis sanitaria advertía: ¡todas y todos podemos contagiarnos! Ante esta certeza, hay un peligro: el del miedo al otro, el del encierro en un sí mismo individualista que garantiza, si puede, su propio bienestar. Pero también hay una potencia, mi cuidado pasa por el cuidado del otro, el vínculo que me hace dependiente de los otros se mantiene desde la responsabilidad cuidadosa de la otra. Un cuidado de sí que es cuidado del otro. El cuidado, entonces, aparece en la relación. Nace de la disposición a crear un lugar para el otro y un lugar con el otro, desde el deseo de estar y sentir junto a (Quiles-Fernández, 2016). La relación de cuidado agrieta la lógica neoliberal en que el otro me importa en función del beneficio, y nos sitúa en una relación de responsabilidad: el otro me importa en tanto que otro. La relación educativa como relación de alteridad, nos pone en el encuentro -siempre difícil- con el otro y también, en la posibilidad de un nosotros que está por venir (Garcés, 2013). Articular un *nosotros*, un espacio común, necesita de la presencia. Del gesto. Un gesto de mirada, de silencio, de escucha. Un gesto en que está implicado el cuerpo.

En nuestras clases, explicitamos lo importante que es el espacio-tiempo en común. Con las estudiantes, ahora que hemos vuelto, compartimos esta importancia. Y a ellas se les hace todavía más importante y necesaria la presencia. Durante el confinamiento sentíamos una demanda de contacto muy a menudo, leímos en esta demanda una necesidad de saber que estábamos ahí. De un intento de mantener la presencia, sin cuerpos. La presencia entonces, el encuentro en cuerpo presente se nos muestra como algo a lo que atender, algo que cuidar. Volvemos a las aulas, pero con restricciones; separamos los grupos, separamos las mesas, la distancia ¿cómo cuidar entonces la presencia? ¿a qué condiciones atender para que el estar en el aula sea un estar significativo? Un estar donde medie el reconocimiento, el cuidado de sí y del espacio en común. Ese *nosotras*, todavía por hacer.

Pensar una asignatura, un cuatrimestre, en estas condiciones, es preguntarse constantemente qué tiene sentido hacer. Por eso, lo que sigue es una propuesta de lo que me gustaría trabajar con vosotras este curso, encontrando la manera de hacerlo que nos permita no reducirnos, no recortarnos, no limitarnos en la vieja normalidad, una normalidad reducida (Fernández Savater, 2020a). En contra de lo que parecería, sin embargo, esta intención no deriva en la intensificación de la actividad. Si no que intenta buscar una forma, un nombre, que nos permita encontrarnos, conversar, pensar, leer y aprender. Y hacerlo sin descontextualizarnos. Situándonos en un presente que nos reclama invenciones, atenciones, preguntas. (Carta a las estudiantes de este nuevo curso, Clara, septiembre de 2020)

Atender al tiempo, atender a la relación con el saber, atender a los cuerpos. En realidad, no se trata de algo que hayamos descubierto ahora. Las preguntas por el tiempo, por el saber y por la relación son preguntas habituales en nuestros intercambios y en nuestros escritos, forman parte de nuestras preocupaciones. Sin embargo, sentimos que estas preguntas también han estallado en este momento histórico, pues ya no se pueden eludir en esta universidad “patas arriba”. Se nos revelan necesarias, imprescindibles. Y lo que queremos es atenderlas. Sentimos que atenderlas nos sacan de la lógica de la calidad que abandera la universidad neoliberal; una vivencia de tiempo detenido nos permite parar frente a la hiperactividad agotadora; una relación reposada con el saber nos permite sacarlo de la inmediatez del valor de cambio y una presencia cuidadosa con el otro, con la otra, nos pone en relación de sujetos: desde el reconocimiento y el amor. Queremos, además, mantenerlas así, como preguntas con las que pensar, hacerlas presentes. Presentarles atención. Atenderlas para cuidarnos.

Referencias bibliográficas

ARENDDT, Hannah (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.

ARBIOL, Clara (2020). “La vida en el centro: escriure en temps d’estranyesa”, en *Quaderns d’Educació Contínua*, 43, 5-13.

BÁRCENA, Fernando (2020). “El profesor en el estudio”, en *Márgenes. Revista de Educación de la universidad de Málaga* 1 (2), 193-199

----- (2012). “Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica”, *Teoría de la educación* 24 (2), 25-57.

BIESTA, Gert (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Madrid: SM.

----- (2016). “Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro”, en *Pedagogías y saberes* 44, 119-129.

- CANNELLOTTO, Adrián (2020). "Universidades viralizadas: La formación en y post pandemia", en Dussel; Ferrante y Pulfer, (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (213-230). Buenos Aires: UNIPE.
- CAPARRÓS, Ester y SIERRA, José Eduardo (2019). "Encender el deseo de saber. Movilizar las visiones epistemológicas en la formación inicial de maestras y maestros", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 94 (33, 3), 175-194.
- CAPARRÓS, Ester (2015). "La formación y la pedagogía desde el "ser". Pensar-nos en relación a la infancia y la juventud en riesgo", en Hormaeneche, y Sierra (Comps.), *Problemáticas contemporáneas en torno a la educación de los jóvenes* (18-31). San Salvador de Jujuy: Purmamarka Ediciones. Serie: Cuadernos para la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa (Argentina).
- DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia y PULFER, Darío (Comp.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.
- FERNÁNDEZ SAVATER, Amador (2020a). *Invención o realidad disminuida*. Recuperado de: https://www.eldiario.es/interferencias/invencion-realidad-disminuida_132_6187886.html (14/10/20).
- (2020b). *Habitar la excepción. Pensamientos sin cuarentena*. Recuperado de: <https://www.filosofiapirata.net/habitar-la-excepcion-pensamientos-sin-cuarentena-i/> (14/10/2020).
- (2019). *Pensar para poder respirar*. Recuperado de: https://www.eldiario.es/interferencias/pensar-poder-respirar_132_1200397.html (13/10/2020).
- GARCÉS, Marina (2013). *Un mundo común*. Barcelona. Edicions Bellaterra.
- GILL, Rosalind (2015). "Rompiendo el silencio. Las heridas ocultas de la universidad neoliberal", en *Arxius de Ciències Socials* 32, 45-58.
- LLEDÓ, Emilio (2015). *Palabra y humanidad*. Madrid: KFK.
- LÓPEZ, Asunción (2017). "Un lugar para ser", en Contreras (Coord.), *Enseñar tejiendo relaciones: una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria* (55-57). Madrid: Morata.
- MIGLIAVACCA, Francesca (2002). "Dejarse tocar", en Eccelli (Coord.). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (60-71). Barcelona: Icaria.
- OROZCO-MARTÍNEZ, Susana y QUILES-FERNÁNDEZ, Emma (en prensa). "La experiencia educativa en confinamiento. Una aproximación narrativa a la vivencia universitaria", en *Revista Electrónica De Investigación Educativa*.
- PARDO, José Luis (2004). *La regla del juego. Sobre las dificultades de aprender filosofía*. Barcelona: Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg.
- PÉREZ DE LARA, Núria (2013). *Entre el amor a la docencia y el deseo de saber: experiencia e investigación*. Bogotá: Babel Libros.
- PUNTA, Teresa (2013). *Señales de vida. Una bitácora de escuela*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- QUILES-FERNÁNDEZ, Emma (2016). *Cuidar la relación: El sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Tesis Doctoral: Documento inédito. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.
- RECHIA, Karen Christine y CUBAS, Caroline Jaques (2019). "Una skholé para profesores: el estudio como dimensión constitutiva del oficio de profesor", en *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria* 31 (2), 109-130.

SIERRA, José Eduardo y CAPARRÓS, Ester (2018). "Formación del profesorado y competencia intercultural: un enfoque centrado en el sujeto", en Vila; Martín y Sierra (Coords.), *Las competencias transversales en la docencia universitaria* (83-101). Granada: GEU.

STEINER, George (2020). *Errata. El examen de una vida*. Madrid: Siruela.

THOMSON, Carol (2008). "Phenomenology in Teacher Education contexts: Enhancing pedagogical insight and critical reflexive capacity", en *Indo-Pacific Journal of Phenomenology* 8, 1-9.

VAN MANEN, Max (2004). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

----- (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

ZAMBRANO, María (2008). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.

Cita sugerida: CAPARRÓS MARTÍN, Ester; QUILES-FERNÁNDEZ, Emma y ARBIOL I GONZALEZ, Clara (2020). "De la universidad del derecho y la calidad hacia una universidad del cuidado" en *Revista Argonautas*, Vol. 10, Nº 15, 31-45.

<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>

Recibido: 16 de octubre de 2020

Aceptado: 4 de noviembre de 2020