



Implicaciones de la ética del cuidado para la supervisión del TFG en Trabajo Social: hacia una mirada transformadora de la sostenibilidad

Belda-Miquel, Sergio^a, Vázquez-Cañete, Ana^b, Mut-MontalvÀ, Elena^c y Sigalat-Signes, Enric^d

^aDepartamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universitat de València, sergio.belda@uv.es,

^bDepartamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universitat de València, Ana.I.Vazquez@uv.es,

^cDepartamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universitat de València, elena.Mut@uv.es,

^dDepartamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universitat de València, Enrique.Sigalat@uv.es,

How to cite: Belda-Miquel, S., Vázquez-Cañete, A., Mut-MontalvÀ, E. y Sigalat-Signes, E. 2022. Implicaciones de la ética del cuidado para la supervisión del TFG en Trabajo Social: hacia una mirada transformadora de la sostenibilidad. En libro de actas: *VIII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia, 6 - 8 de julio de 2022. <https://doi.org/10.4995/INRED2022.2022.15836>

Abstract

As in other areas, sustainability has gained increasing attention in the field of social work education. Nevertheless, various voices consider that perspectives of sustainability are needed that are more radical than those inspired exclusively by the 2030 Agenda. In this context, the research and innovation undertaken explores the specific potential and implications of ethics of care for adopting a transformative perspective of sustainability. To this end, a framework is proposed based on key ideas on the ethics of care, which can be useful in order to explore its implications in social work education. Then, it explores the case of social work studies in the University of València (Spain). Specifically, the research addresses how ethics of care is or can be adopted in the supervision of the final end-of-degree projects or dissertations (Trabajos Final de Grado). This exploration draws on the perspectives of experts and of teachers from the Social Work Department. The results show that the implications of adopting ethics of care in social work teaching may relate with very different aspects, from political commitment and the construction of identities to relations with peers, teachers, the community and the natural environment.

Keywords: social work education; ethics of care; sustainability; supervision; end-of-degree dissertations

Resumen

Como en otras áreas, la sostenibilidad está atrayendo cada vez más atención en el campo de la enseñanza del trabajo social. Sin embargo, varias voces consideran que se necesita una perspectiva más radical de la sostenibilidad que la se pueda inspirar únicamente en la Agenda 2030. En este contexto, la investigación e innovación llevadas a cabo tratan de explorar el potencial e implaciones de la ética del cuidado para adoptar una perspectiva más transformadora de la sostenibilidad. Para ello, se propone un marco basado en ideas clave de la ética del cuidado que pueda ser relevante para explorar las implicaciones en la enseñanza del trabajo social. A continuación, se explora el caso de los estudios de trabajo social en la Universitat de València. Concretamente, se aborda cómo la ética del cuidado

puede ser adoptada o está siendo ya adoptada en la supervisión del Trabajo Final de Grado (TFG). Esta exploración se basa en la perspectiva de expertas y de profesorado del Departamento de Trabajo Social. Los resultados sugieren que adoptar una ética del cuidado en la enseñanza del trabajo social puede tener implicaciones en distintos aspectos, del compromiso político y la construcción de identidades a las relaciones con los pares, con el profesorado, la comunidad y el entorno natural.

Palabras clave: enseñanza del trabajo social; ética del cuidado; sostenibilidad; supervisión; Trabajo Fin de Grado.

1. Introducción

Como en otras áreas, en la docencia del Trabajo Social ha ido creciendo el interés por incorporar la cuestión de la sostenibilidad (Jones, 2010; Gray et al., 2012; Drolet et al., 2015; Naranjo, 2020). Esta incorporación, entre otras cosas, puede permitir conectar cuestiones de justicia social y de justicia ambiental en la práctica del trabajo social (Androff et al., 2017; Cámara Estrella, 2018).

En este contexto, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible se han convertido en el marco de referencia para incorporar la sostenibilidad en la docencia universitaria, incluyendo la docencia en el trabajo social (López-Carlassare & García, 2021; IASSW, ICSW & IFSW, 2018). Aunque la Agenda se ve como una importante oportunidad en este sentido, distintas autoras han visto también que resulta necesario incorporar cuestiones que no necesariamente están en ella, a fin de avanzar hacia una mirada más crítica y transformadora de la sostenibilidad que incorpore cuestiones tales como un análisis crítico de las estructuras y relaciones de poder, de lo personal a lo global (Koehler 2016; Martínez Osés & Martínez, 2016, Belda-Miquel et al., 2019).

La ética del cuidado se ha reconocido desde distintas miradas como una perspectiva que puede ser un punto de partida muy relevante para adoptar una mirada transformadora de la sostenibilidad. La ética del cuidado, sustanciada en la ética eco-feminista, ha inspirado así la construcción de una mirada más crítica para explorar la sostenibilidad de prácticas en distintos ámbitos, del urbanismo y la alimentación al turismo (Beacham, 2018; Lee & Zhang, 2020; Giraud, 2021). En el campo de la educación superior, desde Noddings (1984) distintos estudios han explorado el interés de la ética del cuidado en este espacio (Vázquez Verdera, 2019; Corbera et al., 2020). Entre ellos, algunos han explorado explícitamente cómo puede servir para adoptar una mirada transformadora de la sostenibilidad en los procesos educativos (Alves et al. 2011, Michelfelder & Jones 2016).

En el campo del trabajo social, la ética del cuidado ha tenido una atención creciente al menos desde los 2000 (Bozalek, 2016), como forma de adoptar una mirada crítica a la profesión que se ha empleado en distintos ámbitos concretos de la misma (Parton, 2003; Meagher, 2004; Lloyd, 2006, Hermsen & Embregts, 2015, Bozalek, 2016; Shaw, 2019; Byers and Saphiro, 2020). Sin embargo, apenas existe investigación sobre cómo la ética del cuidado puede ser útil para adoptar una mirada más transformadora en la educación en este campo (Hermsen & Petri Embregts, 2015). Ningún trabajo del que tengamos constancia ha abordado de manera concreta cómo la ética del cuidado puede inspirar la enseñanza de una mirada crítica de la sostenibilidad en el trabajo social.

Este trabajo pretende llenar este hueco y explorar, haciendo uso tanto de la literatura como de las experiencias del profesorado, las implicaciones que puede tener y/o está teniendo abordar la incorporación

de una mirada transformadora sostenibilidad en la enseñanza superior del Trabajo Social desde la ética del cuidado (ver los objetivos más concretos en la siguiente sección).

El trabajo se centra en la explorar de forma específica la incorporación de la ética del cuidado en el Trabajo Final de Grado. Se considera que es un espacio de participar importancia, dado que es un momento clave para el alumnado en términos de las competencias a desarrollar y de las relaciones con el profesorado, el resto de estudiantes y el entorno social. Además, es bien sabido que los cambios en las formas de supervisión tienen un enorme potencial para generar cambios en las trayectorias educativas (Ferrer & García-Borés, 2012). Por otro lado, el trabajo se centra en el caso de la Universitat de València, que cuenta con estudios de Trabajo Social consolidados y de sólida reputación, así como con un profesorado motivado por las cuestiones de la sostenibilidad y del cuidado.

Cabe señalar que, como innovación educativa, el proceso en el que se inserta esta investigación no buscó generar de manera directa cambios en las estrategias docentes o en los currículos, sino comenzar por generar espacios de reflexión, creación conjunta de conocimiento y visibilización de prácticas existentes, como paso previo para explorar posibles vías de acción.

2. Objetivos

En coherencia con el contexto y la justificación, el trabajo llevado a cabo tiene el siguiente objetivo general:

- Explorar colectivamente las posibles implicaciones de adoptar la ética del cuidado como enfoque en la enseñanza superior del trabajo social, como forma de incorporar la cuestión de la sostenibilidad desde una mirada crítica y transformadora.

Para ello, se abordan los siguientes objetivos específicos:

- Explorar la literatura existente para identificar dimensiones clave que permitan comprender las implicaciones de la ética del cuidado para la enseñanza del trabajo social.
- Explorar colectivamente implicaciones concretas, para el caso de la Universitat de València y del TFG en Trabajo Social, a partir de las reflexiones de personas expertas y de las reflexiones y prácticas del profesorado docente de la asignatura de TFG del grado en trabajo social.

3. Desarrollo de la innovación: Metodología

La metodología empleada en el proceso siguió una estrategia puramente cualitativa, en coherencia con la naturaleza del objeto de estudio y con los objetivos del trabajo. Dado el carácter exploratorio del proceso, el diseño no buscaba establecer generalizaciones sino aproximarse a identificar y discutir aspectos relevantes sobre el potencial que puede tener la ética del cuidado.

La primera fase consistió en la revisión de literatura y llevó a la identificación de dimensiones y categorías para construir un modelo que permitiera ser la base de la discusión posterior con expertas y docentes. Este modelo sirvió así para diseñar los instrumentos (guión de entrevistas y del taller participativo con profesorado) para abordar las perspectivas de expertas y docentes sobre el objeto de estudio.

Para obtener información primaria de personas expertas se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 3 personas. Todas son profesoras de Universitat de València, con experiencia docente (incluyendo la tutorización de TFG) en el área de la intervención social, con experiencia investigadora específica en el

ámbito del cuidado y el feminismo durante al menos 10 años y con cargos de responsabilidad de gestión docente. En la entrevista se preguntó por las implicaciones para la docencia del TFG de los diferentes aspectos clave identificados en la revisión de literatura sobre ética del cuidado.

Para generar reflexión con el profesorado y obtener información primaria de su experiencia, se realizaron dos grupos de discusión, compuestos por 6 y 7 personas. Estas son miembros del equipo docente actual de TFG del Departamento de Trabajo Social de la Universitat de València y tienen al menos dos años de experiencia tutorizando TFG. Según lo recomendado para este tipo de grupos (Pedraz et al., 2014), esta homogeneidad se combinó con heterogeneidad en función de la experiencia, entre 2 y 30 años de docencia.

Se realizó un análisis de contenido de las entrevistas y los grupos de discusión, que fue transcrito. Se codificó el material empleando las categorías inductivamente identificadas a partir del marco teórico. Se visualizó la información en matrices que combinan las categorías sobre los aspectos clave de la ética del cuidado con los aspectos clave del teaching. En el análisis emergieron también de forma inductiva nuevas sub-categorías, como aparece en los resultados.

4. Resultados

4.1. Revisión de literatura: un marco para comprender las implicaciones de la ética del cuidado en la docencia

La ética del cuidado no es un campo monolítico sino que conecta con la diversidad de perspectivas y énfasis en los debates sobre el feminismo (Bozalek, 2016). Este trabajo no pretende captar toda esta diversidad, sino que se basa en ideas comunes y básicas de este enfoque, relevantes para los objetivos de la innovación docente.

La ética del cuidado ha crecido en influencia desde finales de los 80 y durante los 90 del pasado siglo (Bozalek, 2016). En el campo del trabajo social, gana atención desde finales de los 2000, como forma de contrarrestar las tendencias gerenciales y asistenciales y asumir una perspectiva más crítica (Hermesen & Petri Embregts, 2015). Siguiendo las ideas de Gilligan (1982), esta ética pone en el centro las ideas de relacionalidad, compasión y paridad de perspectivas. Contesta así las ideas dominantes sobre la justicia que, para las autoras críticas, ponen el foco en la primacía del universalismo, la racionalidad y el individualismo. En cambio, la ética del cuidado pone el foco en las relaciones para el cumplimiento de derechos y obligaciones y enfatiza la vulnerabilidad y la interdependencia como seres sociales y corpóreos (Nodding, 2010). Se reivindica así el rol central de la construcción de las relaciones, de la reciprocidad y de la cooperación para el cumplimiento de derechos (Carrasco, Borderías y Torns, 2011).

Estas ideas conectan con la cuestión no solo social sino también ambiental. Al respecto, Tronto (2010) considera que el cuidado es “una actividad que incluye todo lo hacemos para conservar, continuar y reparar nuestro mundo, de modo que podamos vivir en el de la mejor manera posible. Este mundo incluye nuestros cuerpos, nosotras y nuestro entorno. Todos ellos constituyen una red compleja que sostiene la vida (Tronto, 1993, pp. 103).

Otras autoras (Noddings, 2012; Herrero, 2013) se hacen eco de estas ideas y consideran que enfatizar la importancia de la ética del cuidado nos puede ayudar a tener una perspectiva más amplia y compleja de los problemas que enfrentan las comunidades. En esta línea, este trabajo entiende que puede resultar muy relevante para adoptar una perspectiva más transformadora de la sostenibilidad.

Lo anterior podemos sintetizarlo en una serie de conceptos operativos que nos pueden servir para explorar las implicaciones de la ética del cuidado para la enseñanza del trabajo social.

En primer lugar, la ética del cuidado pone en *el centro el cuidado físico y emocional como una necesidad humana que implica distintas esferas inter-conectadas*: a) el cuidado de una misma; b) el cuidado de la otra en base a sus propias necesidades (Tronto, 2010); c) y el cuidado del entorno, incluyendo el entorno natural, lo cual implica la responsabilidad en relación a nuestro modo de vida y la importancia de la justicia ecológica (Herrero, 2013).

En segundo lugar, *la reciprocidad y la cooperación como valores fundamentales* en estas relaciones de cuidado. En este sentido, la construcción de relaciones es un proceso fundamental para el ejercicio de nuestros derechos y de nuestras responsabilidades (Carrasco, Borderías y Torns, 2011).

En tercer lugar, el ejercicio del cuidado necesita del reconocimiento de la vulnerabilidad de nuestro cuerpos (Carrasco, Borderías y Torns, 2011) y del hecho de que pertenecemos a una compleja red de interdependencias (Tronto, 1993), en la cual el poder está siempre operando. Esto implica *reconocer la naturaleza profundamente política de las relaciones, incluyendo las relaciones con nuestro propio cuerpo*.

En cuarto lugar, *la construcción de identidades* es a su vez una idea central de la ética del cuidado, en tanto las relaciones de cuidado son procesos en los cuales se contruyen identidades a través de la interacción, la interdependencia y el encuentro con otras perspectivas. Esto incluye distintos aspectos de la identidad, de la personal a la profesional (Hermsen & Petri Embregts, 2015).

En quinto lugar, la ética del cuidado, en tanto pone en el centro las relaciones con las demás personas y con el entorno para el cumplimiento de derechos, implican el *compromiso personal y político* (Tronto, 1993). En este sentido, el compromiso con el entorno natural y con la comunidad se reforzarían mutuamente (Noddings, 2012; Herrero, 2013).

4.2. Entrevistas y talleres: Identificando implicaciones posibles y existentes de la ética del cuidado para el TFG

Este apartado se organiza discutiendo los resultados en torno a las cinco dimensiones fundamentales sobre la ética del cuidado identificadas. Los resultados se resumen en la Tabla 2, al final de la sección.

a) La centralidad del cuidado en diferentes ámbitos.

El cuidado es identificado como una dimensión central y transversal en el proceso de tutorización y acompañamiento que se produce en el marco del TFG, del mismo modo que en el ámbito del Trabajo Social (Shaw, 2019). Sin embargo, esta centralidad no siempre es reconocida en la práctica cotidiana.

Las expertas entrevistadas señalan que la ética del cuidado y la atención a los cuidados cotidianos constituyen *un tema u objeto de estudio prioritario* en los TFG. Existe, por tanto, un interés por poner el foco de atención en las relaciones de cuidado, en quienes cuidan, en quienes requieren el cuidado y, en general, en quienes sufren los efectos de las estructuras sociales generadoras de desigualdad y vulnerabilidad. Igualmente esta cuestión aparece en los grupos de discusión, donde también se identifica el cuidado como una realidad intrínseca al Trabajo Social. Es más, a pesar de que los trabajos presentados por el estudiantado muestran una gran diversidad de intereses (problemáticas específicas, colectivos en situaciones de especial vulnerabilidad, o análisis de la propia profesión), en todos ellos se reconoce la presencia del cuidado como parte de la esencia y la orientación de la disciplina (Meagher, 2004; Shaw, 2019). Sin embargo, en el grupo de discusión se ha puesto de manifiesto que la ética del cuidado no siempre ocupa una posición central en el quehacer docente, sino que es a partir de la reflexión en torno a la propia

práctica cuando se toma conciencia de ella, tal y como se refleja también en la literatura (Hermsen and Embregts, 2015).

Por ello, se pone en valor la toma de conciencia de la centralidad de la ética del cuidado, no sólo como objeto de estudio que ofrece miradas múltiples, un enfoque global sobre la realidad social, y un paradigma emancipatorio, inclusivo y de reconocimiento de la dignidad de las personas, sino también como un modelo que permita aplicar estas cuestiones también en la interacción personal que se produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, las expertas entrevistadas señalan que la ética del cuidado juega un papel esencial en la transformación de los procesos académicos como, por ejemplo, la incorporación de *perspectivas alternativas al paradigma positivista* preeminente (como sería el caso de los enfoques feministas). Igualmente, el equipo docente se refiere a la transversalidad de la ética del cuidado en las prácticas docentes como forma de *reinterpretar y adaptar los marcos formales* existentes en la enseñanza superior. Por ejemplo, el programa docente puede configurar límites a la hora de establecer modelos basados en la ética del cuidado o, por el contrario, constituirse en un referente académico que, de forma flexible, orienta y proporciona unos términos concretos a partir de los cuales desarrollar un trabajo compartido por el equipo docente.

“No ha de ser como un término estricto sino como un término de orientación, de orientación para poder ir avanzando conjuntamente” (G.1.1).

La incorporación de la ética del cuidado como enfoque transversal en las metodologías de tutorización y seguimiento del TFG, exige la puesta en marcha de tres claves fundamentales.

Como primera clave se reconoce la *implicación tanto de quien tutoriza como del estudiante con el trabajo*. Supone una transformación de los roles tradicionales, orientado a compartir protagonismo e interés por la tarea que se realiza, y la construcción de un vínculo entre ambas personas:

“Es tu oportunidad de trabajar y de investigar sobre un tema muy importante, porque es el que tú has decidido. Es importante, porque si lo es para ti, lo tiene que ser para mí y para el resto” (G.1.2).

Como segunda clave se señala la necesidad de un cambio en la metodología de tutorización, que ha de partir del *conocimiento real de la posición del estudiante y la necesaria adaptación a ella*. Son varias las personas que han referido su experiencia de cómo a través de entrevistas u otro tipo de técnicas, realizan una valoración inicial de las condiciones de cada estudiante, a partir de la cual es posible establecer un plan adaptado que favorezca el acompañamiento y promueva la autonomía. Se pone así en valor cómo el cuidado puede desarrollarse a partir del conocimiento en profundidad, la individualización, el protagonismo de la persona en su proceso de aprendizaje, el reconocimiento de las capacidades y objetivos personales, la reflexión y la toma de decisiones de forma conjunta, en definitiva, promoviendo el respeto y el acompañamiento a las personas:

“Necesito saber quiénes son, hacia dónde van, qué intereses tienen y, a partir de ahí, intentar trazar un plan” (G.2.3).

“Trato de hacer que el alumnado no se sienta “solo”, para que sienta y exprese sus necesidades y así trabajar con necesidades expresadas, no inferidas [...] Para ello hay que estar súper-disponible y no poner límites en lo que das. Es lo que ellas te pidan” (E3).

Estos aspectos también harían referencia la flexibilización de criterios, el respeto a los ritmos de trabajo personales, condicionados por las condiciones vitales de estudiantes y tutores como se ha visto en la crisis provocada por la reciente pandemia, y también al aprendizaje de *prácticas de autocuidado*.

La tercera clave identificada se situaría desde una perspectiva grupal, orientada al aprendizaje entre iguales y el co-aprendizaje que reforzaría el proceso personal. El uso de este tipo de metodologías permite compartir estrategias y avances, pero, al mismo tiempo, también limitaciones y frustraciones, suponiendo un apoyo relevante en una asignatura como el TFG.

Finalmente, se ha señalado la existencia de una *conexión entre las metodologías docentes desarrolladas a partir de la ética del cuidado y la metodología profesional propia del Trabajo Social*. Quienes comparten la tarea docente con la intervención profesional señalan que, de forma inconsciente, trasladan su enfoque profesional basado en el cuidado a su quehacer académico:

“A mí me parece un componente superguay, esa esencia de trasladar lo profesional, pero de forma innata, de una forma que no te das cuenta” (G.2.1.)

En los resultados de esta investigación queda patente que la interacción y las relaciones constituyen un elemento relevante en la asignatura del TFG, y la ética del cuidado es un elemento central sobre el que construirlas, como se muestra a continuación.

b) Centralidad de la reciprocidad y la cooperación

La sostenibilidad de la vida requiere la construcción de vínculos y el acompañamiento en los procesos vitales. Para ello, a juicio de las expertas consultadas, es necesaria toma de *conciencia tanto de la propia vulnerabilidad como la del resto quienes participan en la acción de docencia-aprendizaje* en el marco del TFG. Este hecho remite necesariamente a la construcción de una *complicidad y reciprocidad mutuas* que, para todas las expertas, se contraponen al modelo vigente en la enseñanza superior que prioriza la competitividad como modo de alcanzar la excelencia.

Una postura similar está presente en los grupos de discusión, donde se enfatiza que la centralidad del cuidado conduce necesariamente a la *reciprocidad y la horizontalidad*, que parte de la igual consideración entre quienes interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La existencia de tímidas redes de apoyo informales no sustituye la necesidad de crear redes colaborativas de apoyo que se opongan a la lógica gerencial (Meagher, 2004), a la diferenciación jerárquica y al fomento de relaciones de competencia:

“Existen redes informales de apoyo, de colaboración entre ellos, que seguramente van por otros derroteros que no son los espacios de aprendizaje de la propia universidad. Con lo cual, redes informales de apoyo existen, pero habría que plantearse si la universidad puede favorecer y fomentar unas redes colaborativas entre ellos” (G.2.5).

Sin embargo, las redes de apoyo no garantizan por sí mismas la extensión de las prácticas de cuidado. De hecho, se constata el crecimiento de comportamientos individualistas, determinados por la competencia entre pares, que dificulta el establecimiento de una interacción positiva. Por ello, en los grupos se señala el valor que para ello tiene el uso de metodologías específicas, algunas ya en marcha, que tienen como objetivo *favorecer la interacción en espacios colectivos entre docentes y estudiantes* y entre estos últimos. Como ejemplo, se señalan las supervisiones grupales como instrumento de seguimiento y orientación del TFG, que posibilitan el afrontamiento conjunto de retos y dificultades y, al mismo tiempo el reconocimiento mutuo, el aprendizaje compartido, el acompañamiento y la empatía, que favorecen las relaciones horizontales empáticas entre estudiantes.

“Ese espacio de supervisión grupal no sólo les invita a reflexionar y a darse cuenta de cómo van avanzando o los obstáculos que tienen, sino también en que se reconozcan entre ellas y sepan en

qué trabajan. También les ayuda a poner, como digamos, un elemento de simpatía y de apoyo grupal para poder relacionarse también con su propia realidad, que es distinta en cada una de ellas” (G.1.6).

Además, este tipo de prácticas constituye también un aprendizaje para la acción profesional en un marco como el TFG que, para algunas de las expertas y varias personas de los grupos de discusión, constituye un “rito de paso” en la creación de la identidad profesional.

En este marco, la figura del docente-tutor adquiere una papel primordial, como *referente para la alumna en la acción que desarrolla*, aunque no siempre se tome conciencia de este rol. Por ello, varias personas hacen referencia a que la reciprocidad también debe ser construida en el binomio docente-discente:

“Somos referentes, proyectamos una imagen unos valores (...) si lo sabemos hacer del modo más efectivo, desde la profesionalidad, humildad, humanidad, empatía, comunicación, interacción... creamos las condiciones para que después eso se replique” (G.1.3).

La construcción de relaciones e interacciones basadas en la reciprocidad y la cooperación no son ajenas del contexto en el que se desarrollan. Por eso, en ellas tienen un reflejo importante cuestiones como la posición que las personas ocupan en el entorno en el que viven o la construcción de la propia identidad.

c) La politización de los cuerpos y las relaciones

Esta dimensión, a juicio de las expertas entrevistadas, implica una revisión de carácter político del modo en el que se construye la vulnerabilidad de las personas en la estructura social, protagonizada por mecanismos de desigualdad y opresión y, por tanto de las posiciones de poder en el contexto social. Requiere, por tanto, *desnaturalizar las posiciones de desigualdad* que reproducen las relaciones del patriarcado, y hacerlo también al *interior de la estructura universitaria* que, como una institución social más, reproduce un modelo de dominio, asignando roles y posiciones en el espacio académico.

“[Esto es] parte necesaria para un cambio en el que las mujeres, que son las que más cosificadas están, dejen de transmitir, dejemos de transmitir estos valores patriarcales que nos subordinan, que nos subordinan y que nos hacen sufrir mucho” (E.1).

Llama la atención que desde el equipo docente se detectan carencias entre el propio estudiantado a la hora de identificar y tomar conciencia de este tipo de desigualdades estructurales.

“Me he encontrado con un déficit, desde mi punto de vista a la hora de la capacidad de analizar qué repercusiones tienen las diferencias de género (...). Les costaba visibilizar cómo afectaba el enfoque de género a la población” (G.2.5).

Estas cuestiones políticas están relacionadas con cuestiones de identidad, como vemos a continuación.

d) La construcción de identidades.

A juicio de las expertas entrevistadas, el proceso docente puede ayudar en el desarrollo de tres ámbitos diferentes relacionados con la identidad: la construcción de *una identidad individual a partir de las características personales* (étnico-culturales, sexo, o clase) que, al mismo tiempo, determina una toma de postura político-transformadora frente a la realidad; la construcción de una *identidad profesional propia*, lejos de la sola reproducción de modelos pre-existentes; y la construcción de una *identidad relacional, que incorpora el valor de la diversidad a la construcción común*. Por ello, a partir de acciones de identificación y prácticas de sociabilidad, el estudiantado construye una identidad compleja, en la que lo vivencial, la

experiencia y la interacción permiten enfrentar posturas prejuiciosas y donde la acción docente tiene un papel relevante.

Los grupos del equipo docente aportan una perspectiva complementaria en la construcción de identidades. Así, señalan que la ética del cuidado resulta de utilidad en la docencia de Trabajo Social en la medida que permite identificar la *multiplicidad de miradas sobre la realidad social* que surgen de las diferentes identidades y que, desde el reconocimiento, han de ser articuladas y contrastadas. Y, al mismo tiempo, esta posibilidad colisiona con la complejidad y competitividad de las relaciones entre los diferentes actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se pone en valor la generación de *espacios acogedores y generadores de cuidado*, donde las personas pueden encontrarse y ser referentes unas de otras.

“He encontrado muchísima toxicidad en el alumnado (...) la mayoría van a coger nota. No se cuida, en absoluto, la relación entre pares, y hay una situación, desde mi punto de vista muy compleja” (G.1.5).

A juicio de las expertas, como ya se ha señalado, la construcción de una *adecuada relación entre docente y estudiante puede ser transformadora de las identidades del estudiantado*, que permita la superación de *miedos e inseguridades habituales* de las alumnas cuando enfrentan el TFG. Así, el establecimiento de relaciones horizontales, próximas, de reconocimiento y empatía, como espacio de escucha y diálogo, favorecen el desarrollo de las capacidades y potencialidad de cada estudiante. Pero, al mismo tiempo, una acción poco coherente con la identidad individual de determinados estudiantes, también pueden constituirse en prácticas limitantes que reproducen el modelo identitario dominante en el entorno académico. Una docente señala un ejemplo claro:

“Yo estoy viviéndolo con una alumna que es de origen latinoamericano. Su expresión escrita es muy diferente y en muchas ocasiones, claro, choca y he intentado reconducirla a que haga una expresión más sencilla, más fácil. Pero, efectivamente, en esto yo también me planteaba el hecho de hasta qué punto tengo que forzar en un estilo de expresión escrita que se acomoda al modelo occidental (...) Estoy forzando quizá un aprendizaje que puede resultar invasivo” (G.2.5)

Como momento clave en la construcción de la identidad personal y profesional, el TFG requiere el desarrollo de acciones, actividades y metodologías tendentes a *favorecer la autonomía*, que construida desde la ética del cuidado se configura de un modo específico y que, a juicio de las personas participantes en la investigación, puede ser referente en la sociedad. No obstante, en el contexto universitario, se enfrenta al modelo de individualización de intereses y competencia entre iguales mencionado anteriormente.

e) El compromiso con el entorno social

Junto a lo ya señalado, y como señalan las expertas entrevistadas, la ética del cuidado significa también el compromiso con la transformación de las estructuras que condicionan las oportunidades de personas, grupos y sociedades. Requiere, por tanto, acciones de cuidado que parten del conocimiento de la realidad y el compromiso por la igualdad y la justicia social.

Entre el equipo docente se identifica estudiantes que comparten este tipo de motivaciones y que, en el desarrollo de su TFG, son capaces de establecer relaciones positivas y compromisos con el entorno más allá de las responsabilidades académicas, en especial en las organizaciones donde realizan el TFG. Sin embargo, no es una práctica extendida y sí se señala la importancia de fomentar relaciones más estrechas entre el estudiantado y el contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De un lado, se identifica la importancia de reconocer aquello que el entorno ofrece al estudiante y que puede concretarse en la *mejora de la transferencia del conocimiento adquirido*:

Implicaciones de la ética del cuidado para la supervisión del TFG en Trabajo Social: hacia una mirada transformadora de la sostenibilidad.

“Es una forma de reconocer, de hacer reconocer al propio estudiante lo que el entorno le está aportando, le está donando. Ha de entrar en un contacto directo con ese entorno, conocer, palpar, ha de vivir. De alguna manera lo ha de transitar y vivir” (G.1.1)

Y, de otro lado, también resulta de interés la construcción de relaciones y vínculos en las que las personas y la realidad del contexto acompañan al estudiantado, ofreciendo oportunidades de aprendizaje e incorporándose en los procesos docentes y de investigación. Se trata de, como también señala la literatura (Vega, 2014), la construcción de *relaciones de bidireccionalidad* entre el entorno y el ámbito académico. Este tipo de interacción y vinculación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye en sí un modelo aplicado de ética del cuidado.

Tabla 1. Resultados del análisis factorial

Dimensión	Implicaciones para la enseñanza del TFG en Trabajo Social: aspectos y subdimensiones identificadas por expertas y docentes
Centralidad el cuidado en distintas esferas	<ul style="list-style-type: none">- Considerar el cuidado como un objeto de estudio del TFG (por ejemplo, receptoras de cuidados; proveedoras de cuidado; relaciones de cuidado).- Adoptar el cuidado como un enfoque alternative al paradigma positivista.- Emplear el cuidado como una forma de reinterpretar las guías docentes y otras normativas universitarias.- Compartir y comprometerse (profesorado y alumnado) con el objeto de estudio del TFG- Promover el auto-cuidado entre los estudiantes durante el proceso de TFG- Aprovechar los procesos de aprendizaje entre pares.- Reconocer y adaptarse a la posición, necesidades, aspiraciones y motivaciones del alumnado.
Centralidad de la reciprocidad y la cooperación	<ul style="list-style-type: none">- Reconocer la vulnerabilidad al enseñar y al aprende- Construir complicidad y reciprocidad en el proceso de supervision sobre la base del reconocimiento mutuo entre profesora y alumna.- Construir procesos y espacios de supervision colectivos.- Considerar que las actitudes del profesorado en la supervision son ejemplo y referencia para adoptar un enfoque de cuidados.- Confrontar y manjera las tendencias y actitudes individualistas, con frecuencia promovidas desde la Universidad.
La politización del cuerpo y de las relaciones	<ul style="list-style-type: none">- Desvelar y denaturalizar las desigualdades que genera el patriarcado en la elaboración de los TFG.- Desvelar y denaturalizar las desigualdades que genera el patriarcado en los mecanismos universitarios

La construcción de identidades	<ul style="list-style-type: none">- Construir sobre la identidad de la alumna como punto de partida para la elaboración del TFG y para promover la acción.- Construir una identidad profesión al transformadora.- Construir identidades compartidas sobre la base de la diversidad.- Comprender y respetar la diversidad y las distintas visiones e identidades del alumnado.- Hacer que la supervisión sea un espacio seguro y de cuidados en el marco universitario, para expresar y construir la propia identidad.- Apoyar al alumnado para manejar sus miedos e incertidumbres y para construir sobre sus potencialidades.
Compromiso con el entorno	<ul style="list-style-type: none">- Fomentar relaciones positivas y compromisos con el entorno social (como asociaciones) que van más allá de las responsabilidades académicas- Mejora de la transferencia del conocimiento adquirido y generado en el TFG, como forma de reconocer lo que el propio entorno ha ofrecido a cada estudiante- Construir mejores relaciones de bidireccionalidad entre el entorno y el ámbito académico

5. Conclusiones

El estudio ha pretendido identificar posibilidades de establecer cambios en los modelos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior que favorezcan la sostenibilidad de la vida. El trabajo ha ilustrado que la ética del cuidado constituye una oportunidad para establecer un marco de referencia en este sentido. Permite considerar dimensiones como la centralidad de los cuidados, la reciprocidad y la cooperación, la politización del cuerpo y de las relaciones, la construcción de las identidades y el compromiso con el entorno. Como se refleja por las visiones de expertas y docentes, todas estas dimensiones tienen implicaciones concretas para la docencia. Además, en relación a todas ellas se estarían dando ya prácticas en materia de supervisión de TFG en trabajo social, como las tutorías colectivas o los procesos y técnicas de escucha activa al estudiantado. El trabajo muestra cómo existen elementos contextuales que dificultan estas prácticas existentes o deseadas, pero también que resulta pertinente visibilizar, comprender y compartir estas prácticas en los equipos docentes.

Las distintas discusiones que han ido apareciendo ponen de manifiesto la centralidad de la interacción entre las personas, siempre vulnerables, y su interdependencia en y desde el marco universitario. Así, el trabajo muestra que resulta fundamental poner el foco en el modo en el que se establecen las relaciones en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta interacción comprende el alumnado, la figura docente y el entorno. En este sentido, el estudio ha mostrado que un marco como el de la supervisión del TFG se convierte en un espacio privilegiado para cultivar las relaciones de cuidado en estas interacciones.

Además de los resultados obtenidos, cabe decir que el estudio, como parte de un proceso de innovación educativa que quiere impulsar la ética del cuidado en la enseñanza del trabajo social, contribuyó a generar la reflexión sobre este tema, la visibilización de prácticas y la reivindicación del cuidado entre el propio colectivo de profesorado del Departamento de Trabajo Social.

6. Referencias

- Alves, U. S., & Ferreira, M. B. R. (2011). Education and Sustainability: Figurations and the Ethics of Care–Bolivian Experience. In *Schooling for Sustainable Development in South America* (pp. 53-69). Ed. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1754-1_4
- Androff, D., Fike, C., & Rorke, J. (2017). Greening social work education: Teaching environmental rights and sustainability in community practice. *Journal of Social Work Education*, 53(3), 399-413. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1266976>
- Aparicio Chofre, L. & de Paredes Gallardo, C. (2018). *La Introducción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el aula*. Comunicación presentada en las VIII Jornadas de innovación docente en la educación superior, 9 y 10 de julio de 2018, Valencia.
- Beacham, J. (2018). Organising food differently: Towards a more-than-human ethics of care for the Anthropocene. *Organization*, 25(4), 533-549. <https://doi.org/10.1177/1350508418777893>
- Belda-Miquel, S., Boni, A., & Calabuig, C. (2019). SDG localisation and decentralised development aid: Exploring opposing discourses and practices in Valencia's aid sector. *Journal of Human Development and Capabilities*, 20(4), 386-402.
- Bergmark, U., & Alerby, E. (2006). Ethics of care: a dilemma or a challenge in education? In *AARE 2006 International education research conference: 26/11/2006-30/11/2006*.
- Bozalek, V. (2016). The political ethics of care and feminist posthuman ethics: Contributions to social work. *Rethinking values and ethics in social work*, 80-96. https://doi.org/10.1057/978-1-137-45503-1_6
- Bozalek, V. G., McMillan, W., Marshall, D. E., November, M., Daniels, A., & Sylvester, T. (2014). Analysing the professional development of teaching and learning from a political ethics of care perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(5), 447-458. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.880681>
- Burnor, R., & Raley, Y. (2010). *Ethical choices*. New York (EE.UU.), Oxford University Press.
- Byers, D. S., & Shapiro, J. R. (2019). Renewing the ethics of care for social work under the Trump administration. *Social Work*, 64(2), 175-180. <https://doi.org/10.1093/sw/swz008>
- Cámara Estrella, Á. M. (2018). La educación superior en la sociedad del desarrollo sostenible: propuestas para la formación de educadores. *XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Educación en la Sociedad de Conocimiento y el Desarrollo Sostenible. La Laguna 11-14 Noviembre 2018, Universidad de La Laguna. Recovered from <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11660>
- Carrasco, C., Borderías, Cristina; Torns, T. (Eds.) (2011). *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y prácticas* [Carework. History, theory and practices]. Los libros de La Catarata.
- Collett, K. S., Van den Berg, C. L., Verster, B., & Bozalek, V. (2018). Incubating a slow pedagogy in professional academic development: An ethics of care perspective. *South African Journal of Higher Education*, 32(6), 117-136. <https://doi.org/10.20853/32-6-2755>
- Corbera, E., Anguelovski, I., Honey-Rosés, J., & Ruiz-Mallén, I. (2020). Academia in the Time of COVID-19: Towards and Ethics of Care. *Planning Theory & Practice*, 21(2), 191-199. <https://doi.org/10.1080/14649357.2020.1757891>

- Diller, A (1988). Review: The Ethics of Care and Education: A New Paradigm, Its Critics, and Its Educational Significance. *Curriculum Inquiry Vol. 18*, No. 3 (Autumn, 1988), 325-342. <https://doi.org/10.2307/1179833>
- Drolet, J., Wu, H., Taylor, M., & Dennehy, A. (2015). Social work and sustainable social development: Teaching and learning strategies for 'green social work' curriculum. *Social Work Education, 34*(5), 528-543. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1065808>
- Engster, D. (2020). A Public Ethics of Care for Policy Implementation. *American Journal of Political Science, 64*(3), 621-633. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1065808>
- Ferrer, V., Padrós, M., Folgueiras, P., Carmona, M. & Bartolomé, A. (2012). ¿Cómo enseñar el TFG? In V. Ferrer, M. Carmona, & V. Soria (eds.) *El Trabajo de Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. McGraw-Hill (pp. 41-93).
- Fukuda-Parr, S., Hegstad, T.S. (2018). "Leaving no one behind» as a site of contestation and reinterpretation". Department of Economic and Social Affairs UN. Background Paper No. 47. UN DESA CDP. <https://www.un.org/development/desa/dpad/publication/leaving-no-one-behind-as-a-site-of-contestation-and-reinterpretation> [Cross-cutting activities with the SDGs]. Comunicación presentada en el XVI Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior. Santiago de Compostela (España), 29-31 de Mayo de 2019.
- Giraud, E. (2021). Urban Food Autonomy: The Flourishing of an Ethics of Care for Sustainability. *Humanities, 10*(1), 48. <https://doi.org/10.3390/h10010048>
- Grant, C., Jasson, A., & Lawrence, G. (2010). Resilient KwaZulu-Natal schools: An ethics of care. *Southern African review of education with education with production, 16*(2), 81-99. Recovered from <https://hdl.handle.net/10520/EJC98992>
- Gray, M., Coates, J., & Hetherington, T. (Eds.). (2012). *Environmental social work*. Routledge.
- Hermesen, M., & Embregts, P. (2015). An explorative study of the place of the ethics of care and reflective practice in social work education and practice. *Social Work Education, 34*(7), 815-828. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1059804>
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible [Ecofeminist views to move a just and sustainable world]. *Revista de Economía Crítica, 16*, 278-307.
- Howarth, R. B. (2012). Sustainability, well-being, and economic growth. *Minding Nature, 5*(2), 32-39.
- IASSW, ICSW & IFSW. (2018). *Global Agenda for Social Work and Social Development: Third Report. Promoting Community and Environmental Sustainability*. IASSW, ICSW and IFSW.
- Jones, P. (2010). Responding to the ecological crisis: Transformative pathways for social work education. *Journal of Social Work Education, 46*(1), 67-84. <https://doi.org/10.5175/jswe.2010.200800073>
- Koehler, G. (2016). Assessing the SDGs from the standpoint of eco-social policy: Using the SDG subversively. *Journal of International and Comparative Social Policy 32*(2), 49-164. <https://doi.org/10.1080/21699763.2016.1198715>
- Hughes, M. E. (2017). Where is the love?: Meditations on a critical ethics of care and love in social work. In *Critical Ethics of Care in Social Work*, 197-206. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315399188-18>

Implicaciones de la ética del cuidado para la supervisión del TFG en Trabajo Social: hacia una mirada transformadora de la sostenibilidad.

- Lee, H. Y., & Zhang, J. J. (2020). Rethinking sustainability in volunteer tourism. *Current Issues in Tourism*, 23(14), 1820-1832. <https://doi.org/10.1080/13683500.2019.1653267>
- Lloyd, L. (2006). A caring profession? The ethics of care and social work with older people. *British Journal of Social Work*, 36(7), 1171-1185. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch400>
- Lolich, L. & Lynch, K. (2016). Aligning the market and affective self: care and student resistance to entrepreneurial subjectivities. *Gender and Education*, 29(1), 115–131. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1197379>
- López-Carlassare, A. L., & Palma-García, M. O. (2021). Trabajo Social y Agenda 2030, respuestas para la transformación social [Social Work and Agenda 2030, responses for social transformation]. *Servicios Sociales y Política Social*, 125, 23-34.
- Martínez Osés, P. & Martínez Martínez, I. (2016). La agenda 2030: ¿cambiar el mundo sin cambiar la distribución del Poder? [The 2030 agenda: changing the world without changing the distribution of power?]. *Lanharremanak: Revista de relaciones laborales* 33, 73-102.
- Meagher, G. (2004). Modernising social work and the ethics of care. *Social Work & Society*, 2(1), 10-27.
- Michelfelder, D. P., & Jones, S. A. (2016). From caring about sustainability to developing care-ful engineers. In *New developments in engineering education for sustainable development* (pp. 173-184). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32933-8_16
- Mota López, R., Pastor Seller, E., & Martínez Fuente, M. T. (2014). El Trabajo Fin de Grado en Trabajo Social en el Espacio Europeo de Educación Superior: Nuevas oportunidades para el Trabajo Social [The Final Degree Project in Social Work in the European Higher Education Area: New opportunities for Social Work]. En E. Pastor Seller y M.A. Martínez-Román (Coords.) *Trabajo Social en el siglo XXI: una perspectiva internacional comparada* (pp.57-69). Ed. Grupo 5.
- Naranjo, N. R. (2020). Environmental issues and social work education. *The British Journal of Social Work*, 50(2), 447-463. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz168>
- Newman, GD (2006). Inductive and deductive reasoning within the investigative process in experimental and social sciences. *Laurus*, 12 (Ext), 180-205. Available in <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109911>
- Nodding, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. Nel Noddings.
- Noddings, N. (1986). Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. *Harvard Educational Review*, 56(4), 496-511. <https://doi.org/10.17763/haer.56.4.34738r7783h58050>
- Noddings, N (2010). Moral education and caring. *Theory and Research in Education* 8 (2), 145–151. <https://doi.org/10.1177%2F1477878510368617>
- Noddings, N. (2012). Cosmopolitismo, patriotismo y ecología [Cosmopolitanism, patriotism and ecology]. *Encounters in Theory and History of Education* 13, 15–26. <https://doi.org/10.3138/9781442619999-007>
- Parton, N. (2003). Rethinking professional practice: The contributions of social constructionism and the feminist ‘ethics of care’. *British journal of social work*, 33(1), 1-16. <https://doi.org/10.1093/bjsw/33.1.1>
- Pedraz Marcos, A., Zarco Colón, M., Ramasco Gutiérrez, M., Palmar Santos, A.M. (2014). *Investigación Cualitativa* [Qualitative research]. Elsevier D.L

- Reamer, F.G. (2016). *Eye of Ethics. The Ethics of Care*. Available in https://www.socialworktoday.com/news/coe_0916.shtml
- Reamer, F. G. (2013). Ethics and values. In *Encyclopedia of social work*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.134>
- SDSN Australia/Pacific (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition*. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific.
- Shaw, J. (2019). HominesCurans and the social work imaginary: Post-liberalism and the ethics of care. *The British Journal of Social Work*, 49(1), 183-197. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy026>
- Sykes, P., & Gachago, D. (2018). Creating “safe-ish” learning spaces—Attempts to practice an ethics of care. *South African Journal of Higher Education*, 32(6), 83-98. Available in <https://hdl.handle.net/10520/EJC-1357ae16a4>
- Thompson, C. S. (2018). The Construct of Respect'in Teacher-Student Relationships: Exploring Dimensions of Ethics of Care and Sustainable Development. *Journal of Leadership Education*, 17(3), 42-60. DOI:10.12806/V17/I3/R3
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.
- Tronto, J. (2010). Creating Caring Institutions: Politics, Plurality, and Purpose. *Ethics and Social Welfare*, 4 (2), 158–171. <https://doi.org/10.1080/17496535.2010.484259>
- UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible [Education for the Sustainable Development Goals]. Objetivos de aprendizaje. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423?locale=es>
- Vázquez Verdera, V. (2019). Care Ethics in Universities: Beyond an Easy “Add and Stir” Solution. *Encounters in Theory and History of Education*, 20(1), 83-101. <https://doi.org/10.24908/encounters.v20i1.13417>
- Vega, C. C. (2014). Ética para la intervención social. Los valores aportados por el Trabajo Social y las éticas del cuidado y no paternalista como modelos de referencia para la práctica profesional [Ethics for social intervention. The values contributed by Social Work and the ethics of care and not paternalistic as reference models for professional practice]. *Revista Trabajo Social*, (87), 3-18. <https://doi.org/10.7764/rts.87.3-18>