Docencia e investigación en el contexto de la universidad actual

Antonio Bolívar* Rosel Rolívar Ruano**

Resumen

Esta contribución realiza una revisión actual de las tareas nucleares de la identidad del trabajo académico: la docencia y la investigación. En primer lugar, sitúa el contexto de la Universidad en la sociedad del conocimiento y dentro de las presiones neoliberales para, en segundo lugar, situar la docencia y la investigación en un espacio pedagógico en que se puedan establecer relaciones relevantes. Si bien unos las consideran indisolubles, otros las encuentran en exceso frágiles, dependiendo de contextos y políticas. Un amplio movimiento de innovación actual lo representa entender la enseñanza superior como un "scholarship", en la concepción de Boyer (1990), desarrollada por Shulman (2004). La enseñanza se debe situar dentro del trabajo académico, al mismo nivel y metodología que la actividad investigadora. Una enseñanza entendida como investigación ("scholarship of teaching") apuesta por la necesidad de investigar la enseñanza, como requisito indispensable para promover la calidad de la docencia.

Palabras clave: Docencia. Investigación. Sociedad del conocimiento. Neoliberalismo. Enseñanza como investigación.

En la organización interna de instituciones de Educación Superior todo descansa en aferrarse al principio de considerar la ciencia como algo todavía no encontrado en su totalidad y como algo que nunca podrá ser descubierto por completo, y en buscarla incesantemente como tal (HUMBOLDT, 1810).

> Recebido: 20/04/2014 - Aprovado: 16/06/2014 http://dx.doi.org/10.5335/rep.v21i2. 4307

Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Tiene publicados una treintena de libros y más de ciento cincuenta artículos. Dirige la Revista "Profesorado" y es miembro de Comités editoriales o científicos de varias revistas. E-mail: abolivar@ugr.es.

Licenciada en Administración y Dirección de Empresas. Postgrado en Ciencias de la Educación. Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación. Becaria del Programa de Formación del Personal Investigador del Ministerio de Economía y Competitividad en la Universidad de Granada. E-mail: rosel@ugr.es.

En el memorandum que sirvió para la fundación de la Universidad de Berlín, Humboldt estableció la ciencia (wissenschaft) como base de la Universidad moderna, entendida como objeto de constante investigación y una enseñanza basada en dicha investigación previa. En la doble misión tradicional de investigación y enseñanza, la segunda se subordina a la primera: sólo una universidad con una investigación de alta calidad puede tener una buena enseñanza especializada. La docencia se entiende como si tratara de problemas no resueltos y, por tanto, siempre en modo de investigación. Este principio es el que aplica Estados Unidos, posteriormente, en el relanzamiento de sus Universidades en la primera mitad del siglo XX, aunque luego tomó un desarrollo distinto.

En ese modelo fundacional, la Universidad se orienta, a la vez, contra la ideología de la "utilidad", encarnada por las escuelas especializadas, y contra las antiguas universidades. Se confiaba a la Universidad la esfera de un saber puro (la investigación de la verdad), en la confianza de que "el saber forma", en una formación por el saber (bildung durch wissenschaft). De ahí su oposición a entenderla como una formación profesional de grado superior. A diferencia de otros niveles previos de enseñanza, "el profesor de universidad no es un maestro, ni el estudiante un educando, sino alguien que investiga por sí mismo, guiado y orientado por el profesor". Dado que la formación universitaria debe tender a la preparación para la libertad, la ciencia se concibe como una "actividad autónoma", con una libertad académica (akademische freiheit). Pensamos, como dice Kehm (2011, p. 13), que "los ideales de Humboldt en la universidad (unidad entre enseñanza e investigación, investigación basada en la curiosidad, libertad de enseñanza y aprendizaje) son todavía válidos hoy en día. Lo que probablemente haya dejado de ser válido es la idea de 'soledad y libertad' del profesor o investigador individual".

El modelo de universidad ideado por Whilhem von Humbolt en su reforma de la Universidad alemana (Berlin), que tenía en su núcleo la investigación como base de la enseñanza, se cuestiona ante los nuevos retos de profesiones especializadas o la universidad de masas (NYBOM, 2007). En el propio contexto alemán estas insuficiencias se muestran en la necesidad de especialización y en la necesidad de responder a la demanda de un nuevo tipo de formación profesional cualificado, a lo que responden la creación de las modernas Technische Hochschulen. En su lugar, en las últimas décadas, bajo el lema de "una universidad al servicio de la sociedad" ha venido a significar una universidad al servicio de las demandas del mercado. En Europa el llamado "Espacio Europeo de Educación Superior" o "Proceso de Bolonia" habría significado el fin del modelo humboldtiano. Se precisa un debate público sobre qué tipo de universidad queremos y necesitamos para el siglo XXI.

Sin desdeñar otras tareas esenciales de la Universidad, en esta contribución queremos concentrarnos en un una revisión actual de las tareas nucleares de la identidad del trabajo académico: la docencia y la investigación (CLARK, 1997). Lejos de querer establecer un debate, tantas veces "manido y agotado" (BARNETT, 2008, p. 13), se pretende situarlos en un espacio pedagógico en que se puedan establecer relaciones de interés. Estas relaciones se encuentra entre dos extremos: unos consideran indisoluble y otros un vínculo demasiado frágil, dependiendo de contextos y políticas. Un equilibrio inestable entre docencia e investigación, cuya balanza dependerá de políticas educativas y concepciones de una y otra. Entre ambos, entender también la enseñanza como un "scholarship", en la concepción de Boyer (1990), desarrollada por Shulman (2004), plantea un nuevo modo de situar la enseñanza en relación con la investigación.

Entre las misiones clásicas y las presiones del mercado

Tomando en cuenta que durante los últimos treinta años la tendencia a transformar el valor de verdad del conocimiento en el valor mercantil de verdad del conocimiento ha sido cada vez más fuerte, ¿puede haber un futuro para el conocimiento no conformista, crítico, heterodoxo, no comercializable, y para los profesores, investigadores y estudiantes que lo ejercen? (SOUSA SANTOS, 2010, p. 50).

Hay tres valores primordiales que la universidad en el marco de una educación liberal debe proporcionar: el examen crítico de uno mismo, el ideal del ciudadano del mundo y el compromiso con la mejora social (ROTHBLATT y WITTROCK, 1996). A ellos, más modernamente, se ha añadido preparar a los estudiantes para el ejercicio de profesiones especializadas. Pero la formación de profesionales no puede silenciar los primeros, al contrario un profesional universitario debe incorporarlos. La relación mercantil tiende a anular los primeros para subordinar los valores inherentes de la docencia y la investigación en los resultados para el mercado y de la ideología del "conocimiento útil".

Nussbaum (2001, p. 27), en su excelente libro sobre el tema, plantea que "nuestros campus están formando ciudadanos, y esto significa que debemos preguntarnos cómo debe ser un buen ciudadano de hoy y qué debe saber". El ideal de la educación liberal supone "una educación superior que cultiva el ser humano en su totalidad para ejercer las funciones de la ciudadanía y de la vida en general". De este modo, en la tradición de Séneca, que se propone revitalizar, una educación es liberal "sólo si produce ciudadanos libres, ciudadanos que son libres no debido a la riqueza o al nacimiento, sino porque se saben dueños de sus propias mentes" (p. 327). La Universidades americanas clásicas (Harvard o Chicago) piden "a la educación superior que contribuya con una preparación general para formar ciudadanía, no solo una preparación especializada para una carrera". Por ello concluye en la última página de su libro: "sería catastrófico convertirse en una nación de gente técnicamente competente que haya perdido la habilidad de pensar críticamente, de examinarse a sí misma y de respetar la humanidad y la diversidad de otros [...] es, por lo tanto, muy urgente apoyar los esfuerzos curriculares dirigidos a producir ciudadanos" (p. 336).

Las Universidades se encuentran actualmente ante la necesidad de superar el dilema de cultura general o profesionalismo (RENAUT, 2002), logrando un equilibrio entre las exigencias de una formación en el saber especializado y profesional y las demandas de formación en la cultura común (según la perspectiva liberal). En efecto, es una herencia de la educación liberal anglosajona que la enseñanza universitaria ha de privilegiar la formación de la inteligencia y el saber crítico por el saber de las humanidades más que la formación profesional especializada. Contra la lógica de la especialización, se defenderá el ideal interdisciplinar de la universitas scientiarum. Fueron las universidades americanas más prestigiosas (Harvard, Yale, John Hopkins, etc.) las que lograron conjugar mejor el ideal de cultura general y saber especializado profesionalizador, buscando la formación de un especialista cultivado ("liberal specialist"). Las orientaciones fuertemente profesionalizadoras en los documentos y propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior no debieran menoscabar las materias científicas y humanísticas básicas.

El dilema es de difícil resolución, puesto que el conocimiento en la perspectiva primera no se traduce necesariamente en éxito ni asegura que los estudiantes formados sean demandados, pero la segunda orientación conlleva problemas: puede dejar otros matices de progreso social y cultural en sectores más ligados a la competencia y a la productividad económica, que lógicamente olvidarán aspectos que históricamente han hecho progresar a la sociedad (placer por la investigación, el arte, el humanismo, la filosofía, el estudio, la reflexión, el compromiso social...). Como defendía Marcovitch (2002), la enseñanza universitaria debe buscar un difícil pero interesante equilibrio entre el modelo humanista y el profesionalizador, y hacerlo, articulando ambas funciones, formando los mejores profesionales, al tiempo que éstos sean creadores de conocimiento e intelectuales con capacidad de transformación social; es decir sin olvidar que la formación en valores debe ocupar un lugar esencial.

Frente a las tendencias crecientes de neoliberalismo en la Educación Superior la Universidad no puede dejar de ser una "esfera pública democrática" (GI-ROUX, 2002). Las condiciones que, en otro tiempo, permitieron a la investigación y la educación generar conocimientos para el bien común y para la educación de los ciudadanos democráticos están desapareciendo cuando la política y el mercado condicionan cada vez más en la autonomía institucional de la universidad. La capacidad de la universidad para servir como una esfera pública democrática se está erosionando, dadas las políticas económicas neo-liberales y los programas de estrechar los vínculos entre la universidad y el libre mercado. La función de la Educación Superior, crecientemente, es producir conocimiento y capital humano según las demandas del mercado, en lugar de conocimientos para el bien común y la educación de los ciudadanos. Ante las presiones del mercado, la universidad se ve incapacitada para producir un bien público, lo que – a su vez – erosiona el apoyo público a la educación superior. Como señalaba recientemente Giroux (2011, p. 1):

La educación superior tiene una responsabilidad no sólo en la búsqueda de la verdad, no importa a dónde pueda conducir, sino también de educar a los estudiantes para que hagan que la autoridad y el poder sean política y moralmente responsables. [...] La educación superior puede ser una de las pocas esferas públicas restantes donde el conocimiento, los valores y la erudición ofrezcan una idea de la promesa de la educación para nutrir valores públicos, la esperanza crítica y una democracia sustantiva. Puede ser el caso que la vida de todos los días está cada vez más organizada alrededor de principios de mercado; pero confundir una sociedad determinada por el mercado con la democracia socava el legado de la educación superior, cuyas raíces más profundas son morales, no comerciales.

Sin dejar de preocuparse por los sectores en los que la sociedad basa su progreso actual y ofrecer alternativas tecnológicas como para articular y apoyar su desarrollo, también - como defienden los principios fundamentales de la Carta Magna de las Universidades Europeas – debe hacerlo desde la conciencia de que la universidad produce y transmite cultura "de manera crítica"; lo que implica que – aún en la consciencia del contexto en el que se desarrolla y al que atiende, ofreciendo titulados superiores - la universidad debe romper fronteras espacio temporales, culturales, políticas o económicas, para comprender mejor y ofrecer lo más pertinente que el conocimiento humano pueda ofrecer en ese momento y que pueda ser integrado, utilizado y sirva de basamento fundamental para comprender la realidad; y acometer este compromiso de producción y transmisión de conocimiento de manera autónoma, buscando la coherencia entre docencia, investigación, difusión, gestión y acción y guiándose bajo el principio de la libertad ética y la responsabilidad/deontología profesional.

De ahí la importancia de asumir retos tales como la necesidad de evaluación y la innovación.

Las políticas neoliberales, en primer lugar, facilitan la privatización de la educación pública. Cuando, como con la crisis económica actual, disminuyen en Europa los niveles de financiación pública de la investigación y la docencia, las universidades se ven obligadas a recurrir a fuentes privadas de ingresos para equilibrar sus presupuestos. En segundo lugar, más internamente, los gobiernos neo--liberales promueven el uso de sistemas de indicadores de rendimiento, lo que les permite dirigirlas desde la distancia. Se evalúan, así, los indicadores de desempeño como la capacidad de respuesta de los programas académicos a las exigencias del mercado, relaciones coste-eficacia, etc. Las exigencias del mercado les imponen, crecientemente, nuevas reestructuraciones con el fin de adecuarse al menor coste de los servicios ofrecidos. Dicha privatización posibilita que las empresas ejerzan una alta influencia en la producción y propiedad de los conocimientos, lo que les permite garantizar que los productos de la investigación universitaria tiene un valor de mercado y la función de reproducir el statu quo. Como muestra de estas tendencias, en el II Encuentro Internacional de Rectores de Universia, celebrado en Guadalajara en 2010, se dice en una de sus conclusiones: "Promover la implicación activa de los Gobiernos y los agentes activos de la sociedad civil, empresas e instituciones, en la financiación y el desarrollo de estos objetivos universitarios".

Existe la creencia de que la competencia entre universidades puede hacerlas, como en el ámbito empresarial, en una Nueva Gestión Pública, más eficientes; para lo cual no se duda también en introducir mecanismos de gestión inspirados en el sector privado, al tiempo que se potencia la elección por los clientes. Dicha orientación creciente de las instituciones de Educación Superior reconvierte sus servicios en productos y los estudiantes en "clientes" que deben pagar por un "servicio", cada vez más caro para adecuarse a los "costes reales". Frente a estas tendencias es preciso reivindicar la universidad como un "bien público", accesible a toda persona que, para no depender de otras fuentes, deben ser subvencionados por el Estado. Con motivo de la crisis económica que asola Europa, se están aumentando las tasas que pagan los estudiantes, como en el caso inglés o portugués. La subordinación al ámbito empresarial supone, por un lado formar a los profesionales que demanda el mercado laboral; por otro, proveer los servicios que demandan las empresas. La propia investigación deja de ser la búsqueda desinteresada del conocimiento como un fin en sí mismo, como lo era en el modelo Humboldt, para subordinarse a generar rentabilidad económica, como un valor de cambio.

La universidad en la sociedad del conocimiento

La creación de una Europa basada en el conocimiento representa para las universidades una fuente de oportunidades, pero también de considerables desafíos. Las universidades funcionan en un entorno cada vez más globalizado, en constante evolución, marcado por una creciente competencia para atraer y conservar a los más cualificados y por la aparición de nuevas necesidades, a las que están obligadas a responder (COMISIÓN DE COMUNI-DADES EUROPEAS, 2003, p. 3).

La sociedad del conocimiento supone cuatro elementos interdependientes: la producción del conocimiento, esencialmente por la investigación científica; su transmisión por la educación y la formación; su difusión por las tecnologías de la información y de la comunicación; y su explotación por el intermediario de la innovación tecnológica. Las orientaciones europeas que guían el proceso de convergencia plantean dos objetivos básicos de la Reforma: mejorar la calidad de los sistemas universitarios de la Unión Europea y adecuar las enseñanzas universitarias a las exigencias de la sociedad del conocimiento.

La Comisión Europea ha planteado un debate sobre El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Las Universidades europeas han de hacer frente a grandes retos (sociedad del conocimiento, elevar niveles, creación de espacio europeo de investigación y de enseñanza, convertirse en referencia de calidad mundial), lo que debe suponer también unos niveles mayores de financiación, si quieren ser competitivas a nivel mundial. La creación de una Europa fundada en el conocimiento representa, en efecto, para las Universidades una fuente de oportunidades, pero también de considerables desafíos, dentro del contexto globalizado en que nos movemos.

Salomon (1999) que la institución universitaria ha tenido tradicionalmente asignadas tres funciones: la producción del conocimiento, la enseñanza del conocimiento acumulado y la preservación del conocimiento. La paradoja actual es que las tres son fácilmente reemplazables por los medios electrónicos actuales. Basta considerar la acumulación, preservación y acumulación del conocimiento para darse cuenta del asunto. Otro tema, más complicado, es el de la enseñanza, aunque también aquí los estudiantes pueden tener acceso a todo tipo de informaciones.

Sin embargo, si esto fueran tesis sostenibles, también tendría sus propias antísesis, por seguir con la argumentación de Salomon. Las cosas no son tan simples, en especial en la dimensión de enseñanza y aprendizaje: éste no es igual de cara a cara como en el electrónico y la educación universitaria también es socializarse en un tipo particular de cultura, imposible en el aprendizaje individualizado en el ordenador. La Universidad es un entorno que no sólo enseña sino que socializa en modos particulares de pensamiento y relaciones, en las ciencias y en la sociedad (ése era también su sentido originario: comunidad de maestros y aprendices). Además, la información que se puede transmitir digitalmente no es nunca conocimiento, precisa un proceso de conversión, mediado y reconstruido socialmente. En cualquier caso, en la era digital y sociedad de la información, podemos ser "testigos de un cambio en el locus de quién regula y gestiona la enseñanza, que pueden dar como resultado un descentramiento de la universidad tradicional" (FRANCIS, 2010, p. 112). En efecto, cuando la universidad deja de ser el centro de producción y difusión del conocimiento, puesto que hay otros muchos centros, esto supone una redefinición de su papel.

La Universidad como institución se enfrenta a retos con grandes implicaciones (COMISIÓN COMUNIDADES EUROPEAS, 2003), que es preciso comprender a la hora de hacer un proyecto docente en este escenario. En la actualidad, la universidad es una institución en pleno proceso de transformación por:

- 1) la masificación aunque este proceso está empezando a remitir y la diversidad de sus aulas, fruto del proceso de apertura, democratización y universalización de la educación, vivido recientemente, y de la creciente pluralidad de la sociedad civil. No obstante, la masificación de la educación superior no ha supuesto su democratización, puesto que las desigualdades no han desaparecido, sino a lo sumo desplazadas;
- 2) la progresiva especialización de sus titulaciones y la entrada en competencia con titulaciones de otras universidades nacionales y extranjeras;
- 3) la emergencia de un control social sobre los productos, los procesos y la calidad de esta institución, de ahí el incremento exponencial de agencias de evaluación, de acreditación o de certificación de calidad;
- 4) la emergencia del *life-long-learning* (aprendizaje a lo largo de toda la vida) y el "e-learning" (relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación), que hacen que ahora en la universidad se deban dar herramientas, bases y andamiajes conceptuales y actitudinales para cambiar, reconstruir, completar o especializarse a lo largo de la vida;
- 5) la aparición de nuevos retos docentes ligados a los cambios anteriores y a promover buenos aprendizajes y ofertas "competitivas" de calidad. Al mismo tiempo se da, cada vez más, el "retorno" de alumnos egresados (que no pueden repetir los mismos contenidos) y la pluralidad en las aulas, por lo que se sobredimensiona la importancia del compromiso de los docentes, de su creencia en el éxito y del buen desempeño de su labor docente e investigadora, junto a otras emergentes, de asesoría y de difusión no sólo para científicos, sino para la sociedad en su conjunto;

6) la progresiva e imparable globalización de los estudios superiores y el proceso de convergencia europea en este ámbito.

La universidad europea y española no ha permanecido al margen de este proceso y ha venido sufriendo en la última década una profunda transformación; se han modificado estructuras, dinámicas y planes de estudios; se presta mayor atención a la capacidad docente y científica; se considera vital la relación con la sociedad y responder al avance tecnológico, la democratización y la universalización de los estudios superiores, haciendo todo esto sin perder su responsabilidad social...

Los nuevos horizontes que empiezan a vislumbrase para la educación en general (DELORS, 1996) inciden también en la enseñanza superior en particular (UNESCO, 1998). En el primer informe, publicado bajo el sugerente título de la "Educación encierra un tesoro", se afirma, de una parte, que la educación ha de proporcionar aprendizajes que le habiliten para saber, saber hacer, saber estar/ convivir y ser; y, en segundo término, que "ya no basta con que el individuo acumule conocimientos (...) [sino que] sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio" (1996, p. 95). La enseñanza universitaria también debe virar en este sentido; por lo que toman relevancia nuevos postulados y se promueven nuevas metas de la Enseñanza Superior (UNESCO, 1998):

- formar profesionales altamente cualificados, ciudadanos responsables, que combinen conocimientos teóricos y prácticos, y constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad. Conocimientos teóricos, de habilidad o procesos y de actitud, de gran versatilidad, transferibles y que se conviertan en herramientas para nuevos aprendizajes, no como conocimientos estancos a los que recurrir;
- constituir un espacio abierto para la formación superior, que propicie el aprendizaje permanente. Preparar para aprender a aprender a lo largo de toda la vida, a criticar, a buscar, a establecer hipótesis, a colaborar y a acceder con propiedad al mundo de la información y del conocimiento; - formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad. La universidad no sólo forma cerebros y arma cabezas; lo hace con un fin social, para la mejora de la misma; por lo que deben asumir paralelamente la conciencia, la responsabilidad y la capacidad para intervenir en ella, para participar, para tomar responsablemente decisiones;

- promover, generar y difundir *conocimientos* por medio de la investigación. Su saber no es sólo banco de recursos, sino una herramienta para investigar, generar, intercambiar y difundir nuevos conocimientos científicamente asentados, al tiempo que la incertidumbre propia de la inquietud científica;
- contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas. Crear ciudadanía, transmitir cultura, pero también promover nuevos y - sobre todo - mejores y más justos modos de vida también desde la universidad;
- contribuir a proteger y consolidar valores de la sociedad, promocionando perspectivas críticas y objetivas. Asumir el compromiso social de ser espejos de la sociedad y agentes privilegiados en su desarrollo, mejora y transformación.

El siguiente decálogo sintetiza la evolución experimentada en la concepción de la Educación Superior en la propuesta de la Unesco, que pasa de: (1) un aprendizaje centrado en el profesor a un aprendizaje orientado por los recursos; (2) el trabajo con grupos a un trabajo adaptado al ritmo de cada persona; (3) los sistemas cerrados a sistemas abiertos sin parámetros formales; (4) los planes de estudios, dirigidos por los que imparten la enseñanza, a currículos centrados en los usuarios del sistema docente; (5) la enseñanza de contenido amplio a una enseñanza especializada, a fin de optimizar su pertinencia; (6) el aula de clase a contextos de trabajo profesional y de aprendizaje basado en el rendimiento; (7) contextos aislados a contextos de redes; (8) la docencia unívoca a una enseñanza interactiva; (9) las perspectivas nacionales a una perspectiva mundial; y (10) la gestión en función de la resistencia a los cambios a la administración prospectiva de la educación.

Como señala Barnett (2008) en su excelente libro de recompilación de ensayos sobre el tema, es posible explorar nuevas relaciones entre la docencia y la investigación, a pesar de las fuerzas externas que imponen determinadas direcciones: "surgen oportunidades para trabajar con ideas y prácticas nuevas que pueden hacer avanzar la educación superior por una senda positiva: por un lado, las imposiciones internas y externas que conducen a una disminución de espacio y, por el otro, nuevos espacios para ideas y actividades creativas" (p. 74). Entre estos nuevos espacios, que permiten repensar las cosas y hacerlas de otros modos, consideramos fundamental la reformulación de las misiones de la universidad por Boyer (1990) en su trabajo titulado "Scholarship Reconsidered".

Investigación y docencia: una relación problemática

[...] toda docencia implica investigación y toda investigación verdadera implica docencia. No hay docencia verdadera en cuyo proceso no se encuentre la investigación como pregunta, como indagación, curiosidad, creatividad (FREIRE, 1992, p. 192).

Desde una perspectiva de tomar la enseñanza como una investigación, Freire ya señalaba en la educación general una relación de implicación mutua entre ambos ámbitos. Un aprendizaje no rutinario, entendido como un cuestionamiento e indagación permanentes, necesariamente se vincula con una perspectiva de investigación. No obstante, en el marco universitario, es una relación problemática, dependiendo de contextos de trabajo y de opciones de valor, acentuada en el contexto neoliberal y globalizador de la sociedad del conocimiento. Podemos entender que la docencia de un profesor individual deba estar basada en las actividades de investigación realizadas o, más bien, que en su docencia se vean reflejadas o tengan cabida las investigaciones realizadas por otros, en cualquier lugar. En cualquier caso, hay espacios para que esta relación sea productiva, con una potenciación mutua.

Un conjunto de creencias o "mitos" han llevado a mantener una relación superficial o equivocada de las relaciones entre docencia e investigación que, como presuposiciones colectivas, impiden una reflexión crítica. Hughes (2008) identifica cinco mitos: beneficio mutuo entre la investigación y la docencia, el mito de una relación generalizable y estatica, el mito de separar el saber de la docencia y la investigación, el mito de la superioridad del profesor-investigador, el mito del estudio desinteresado de la relación entre investigación y docencia. Sorprende, al respecto, la escasez de trabajos empíricos en que sostener cada uno de los mitos, siendo las creencias más fuertes que las pruebas reales de los mismos. Por ejemplo, no está probado – más bien lo contrario – que haya una correlación importante entre productividad de la investigación y eficacia de la docencia (BARNETT, 2008).

De hecho, no debiera generalizarse acerca de las relaciones entre docencia e investigación. Ni las relaciones son estables, ni iguales en todas las disciplinas y departamentos. Las relaciones son heterogéneas en diferentes ámbitos disciplinares como en distintas instituciones. Tampoco el saber existe como una entidad previa y separada de la docencia y la investigación. Por otro lado, pareciera que es un docente de superior categoría aquel que basa su docencia en su propia investigación. Pero ni los buenos investigadores son, a menudo, buenos docentes, ni éstos últimos necesariamente tengan que ser buenos investigadores. Además, depende de las disciplinas y niveles de enseñanza universitaria para que esta relación sea productiva. Por lo demás, no es algo desinteresado: si los profesores-investigadores son superiores, los incentivos económicos y promoción en la carrera deben dirigirse a la investigación.

No obstante, si bien muchas fuerzas conducen a una separación entre docencia e investigación, existen factores nuevos o concurrentes que apuntan hacia una concurrencia entre ambas. Según Scott (2008) tres perspectivas (política, administrativa e intelectual), contradictorias pero potencialmente creativas, contribuyen a formar una nueva relación entre la investigación y la docencia en los sistemas de educación superior de masas. De un lado se puede enfatizar el carácter invariable e indisoluble de estas dos actividades; de otro, que su vínculo es frágil. En todo caso, en una universidad de masas, no puede mantenerse del mismo modo la relación, pues es una continuación de la educación continua, como denota su denominación de "educación de tercer ciclo". La docencia no puede mantenerse, en este contexto, vinculada a la investigación, pues esta última precisa de recursos y personas específicas. Son también algunas razones administrativas las que inducen a mantener vinculada la investigación con la docencia: reputación de la universidad, atraer buenos docentes.

En una universidad de masas, tanto la docencia como la investigación se están reconfigurando. La docencia ya no se limita a la enseñanza sino que se subordina al aprendizaje del alumnado, al tiempo que las tecnologías de la información y los entornos virtuales de aprendizaje resitúan la labor del docente. Las relaciones entre docencia e investigación no son las mismas para todas las disciplinas ni en todos los contextos. Aún según Scott (2008) hay tres grandes motivos para mantener al menos una estrecha asociación entre los dos dominios:

- 1. los académicos necesitan estar comprometidos con sus disciplinas para ser profesores eficaces, aunque para esto no baste ser un gran investigador, sino transmitir a los alumnos un estímulo intelectual o mostrar como modelo necesario para los alumnos un profesor activo en investigación;
- 2. desarrollar nuevas prácticas que superen los límites entre los dos dominios: es más habitual proyectos de trabajo de los alumnos que incluyen algún componente de investigación, nuevas formas de diseminación y comunicación, etc. hacen que ahora puedan los alumnos estar más familiarizados con la investigación;
- 3. en una sociedad del conocimiento, cada uno se convierte en un trabajador del conocimiento, que se difunde en red, lo que reconfigura el papel de las universidades. En esta nueva economía del conocimiento ya no hay papeles fijos de uno (investigador) que genera el conocimiento, otro (docente) que lo difunde.

Como se va a ver a continuación, el libro de Ernest Boyer Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate (1990) trata de poner fin a la falsa polaridad entre enseñanza e investigación en la academia, para reafirmar que el profesorado universitario asume ("profesa") la responsabilidad de dar a su enseñanza también un sentido académico. Por ello, propone que la enseñanza sea – al igual que la investigación – considerada una actividad académica. Así, afirma que "superando el viejo debate entre enseñanza e investigación, aporta un significado más amplio y honorable", pues incluye cuatro dimensiones distintivas e interrelacionadas: investigación, integración, aplicación y enseñanza. Por eso, la buena enseñanza está guiada por el mismo hábito mental que caracteriza a los otros tipos de trabajo académico. Actualmente ha llegado a constituirse en un amplio movimiento de renovación de la educación superior.

Docencia e investigación: una relación productiva

Creemos que ha llegado el tiempo de ir más allá del viejo y aburrido debate "enseñanza vs. investigación" y dar al término familiar y honorable de "scholarship" un significado amplio y más general, uno capaz de cubrir legítimamente todo el campo del trabajo académico. Seguramente, "scholarship" significa compromiso en investigación original. Pero el trabajo de un profesor universitario también significa retroceder de una investigación, observar las conexiones, construir puentes entre teoría y práctica, y comunicar efectivamente el conocimiento a los estudiantes (BOYER, 1990).

El report Boyer (1990) de la Carnegie Foundation abre una nueva agenda de investigación a nivel internacional sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la Universidad en el marco del "the scholarship of teaching". Se plantea no considerar la enseñanza de modo aislado, sino en el contexto más amplio del trabajo académico. Por eso, se puede considerar que el "scholarship" debe darse en todos los ámbitos del trabajo académico. Si hasta entonces el "scholarship" se refería únicamente a la labor investigadora del profesorado, así como a otras actividades con cierto grado de creatividad, Boyer destaca que el "scholarship" está implícito en cualquiera de las funciones que ha de desempeñar el profesorado universitario, incluida la enseñanza. Un profesor universitario no es académico o erudito por las investigaciones que realiza, debe serlo también por el conjunto de funciones que desempeña. En particular determina cuatro formas de "scholarship": "scholarship of discovery" (investigación), "scholarship of integration" (establecer relaciones entre disciplinas en el marco de una difusión cultural), "scholarship of engagement" (aplicación de la investigación, en un compromiso con la sociedad) y "scholarship of teaching" (la enseñanza como investigación). El vocablo "scholarship of teaching and learning", de difícil traducción, tiene el sentido primero de afirmar que la enseñanza es un trabajo intelectual serio, propio del saber académico, que debe ser valorado y reconocido.

Este enfoque permite situar debidamente (SHULMAN, 2004) dentro del trabajo académico (y no sólo como un asunto pedagógico o didáctico) que la enseñanza está "centrada en el aprendizaje del estudiante". La primera responsabilidad de las universidades es la docencia, se trata de cómo potenciar la docencia, no tanto quitando una parcela a la tarea investigadora para invertirla en la docencia, sino más radicalmente – considerar la enseñanza como "scholarship", es decir como una actividad propia del académico, tal y como lo es la investigación. Schön (1995) destaca que "si la enseñanza está siendo vista como una forma de scholarship, entonces la práctica de la enseñanza debe ser vista como fuente de nuevo conocimiento". La actividad de la enseñanza debe sustentarse en procesos de investigación-acción que lleven al docente a reflexionar sobre su actuación y le permitan construir nuevo conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje

Aparte de otros factores, el auténtico cambio de cultura es que la enseñanza y la investigación formen parte de una misma tarea y estándares. El profesor universitario es un "scholar" tanto de la investigación como de la enseñanza. La enseñanza se debe situar dentro del trabajo académico, al mismo nivel y metodología que la actividad investigadora. Contenido y didáctica no pueden ser campos separados o aditivos. Al contrario, debe formar parte del propio trabajo en una disciplina. Ambas demandan un conjunto similar de actividades de diseño, acción, evaluación, análisis y reflexión y, muy especialmente, ser sometidas al escrutinio público de los colegas. Una enseñanza entendida como investigación ("scholarship of teaching") iniciada por Boyer y desarrollada por autores como Shulman, Rice y otros, apuesta por la necesidad de investigar la enseñanza, como requisito indispensable para promover la calidad de la docencia. No basta con ser un profesor excelente y experto, sino que los procesos de mejora alcanzados a través de la investigación, han de difundirse al resto de la comunidad universitaria, para que puedan ser discutidos y reutilizados.

La enseñanza universitaria es un proceso comunicativo mediante el cual los docentes promueven el aprendizaje de nuevos conocimientos por parte del alumnado. Este proceso una cuidadosa planificación, puesta en práctica y evaluación de cada uno de los aspectos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes (BOLÍVAR, 2007). La enseñanza ha de ir dirigida al aprendizaje activo y efectivo del alumnado, por tanto, se han de poner en marcha métodos que promuevan el desarrollo de habilidades que les permitan aprender de manera autónoma durante toda la vida. La enseñanza tiene significado por sí misma, pero se relaciona de manera profunda con las otras formas académicas (investigación, integración y compromiso).

Si la calidad en la enseñanza se define como aquellos modos de actuación eficaces que el profesorado pone en práctica para estimular y promover el aprendizaje de los estudiantes, cabe hacer dos nuevas distinciones. En primer lugar, la excelencia en la enseñanza, que partiendo de la anterior, alcanza un nuevo nivel, pues se apoya y fundamenta en la revisión actualizada de nueva literatura acerca de la materia, así como de las nuevas formas de enseñanza. En segundo lugar, la enseñanza como investigación, que a su vez, englobaría las dos anteriores pero superaría a ambas, en la medida que el propio docente hace nuevas aportaciones útiles y de impacto sobre aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, que pueden ser aplicados por el resto de la comunidad universitaria. Posteriormente se describe más detenidamente la diferencia entre ambos niveles de excelencia.

Por otro lado, es preciso situarla – con todo lo que deba implicar en el reconocimiento de la maestría docente - como una de las funciones del profesorado universitario, de la actividad de los "scholars". Esta, como la investigación, debía reunir un conjunto de caracteres: objeto de investigación, pública, sometida a la crítica y evaluación, y compartida o intercambiada. La integridad del profesor universitario incluye, pues, la revisión y mejora de su enseñanza por el impacto que su trabajo, en esta dimensión, tiene sobre los estudiantes. En el fondo, como ha dicho Shulman (1999), ser profesor supone tomarse seriamente el aprendizaje de los alumnos aprendices. En suma, considerar la docencia como un "scholarship" supone dotarla de la importancia y reconocimiento que le corresponde en las tareas de la universidad.

La enseñanza universitaria no puede seguir recluida a la privacidad del aula, sin ser sometida, al igual que la investigación, al escrutinio público de sus pares (HASTCH et al., 2005). Como académicos, el proceso de la enseñanza también debe jugarse en la arena pública. Es decir, deben ser visibles y transparentes los procesos y resultados de las actividades que se desarrollan como profesor universitario. Shulman (1988b) reconceptualiza el término como "enseñanza y aprendizaje como investigación" ("scholarship of teaching and learning") e intenta aclarar la diferencia existente entre éste y la excelencia en la enseñanza ("scholarly teaching"). Según este autor, para que una actividad de enseñanza sea académica o erudita, es necesario que, además de ejercer una docencia de calidad, se cumplan los siguientes criterios:

Para que una actividad pueda ser considerada como "scholarship", debería poseer al menos tres características fundamentales: ser pública; susceptible de revisión crítica y evaluación; y ser accesible para el intercambio y uso por otros miembros de la propia comunidad universitaria (p. 5).

El trabajo debe hacerse público y no permanecer en el ámbito privado; a su vez, debe ser objeto de crítica y revisión por la comunidad universitaria; y, por último, debe ser utilizado y reconstruido por otros. No obstante, como señalan Hutchings y Shulman (1999, p. 15), ésta no tiene que ser alcanzada exclusivamente a través de publicaciones, sino que existen diferentes formas de hacer el trabajo público, incluyendo Internet, desarrollo de actividades académicas y presentaciones públicas. Hacer visible la investigación en la enseñanza, puede realizarse a través de la presentación de publicaciones sobre los hallazgos obtenidos y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o de difusión de recursos materiales creativos que fomenten el aprendizaje en el aula.

De este modo, al igual que la investigación, la enseñanza ha de llegar a hacerse visible o pública, como una "propiedad comunitaria" ("community property", lo llama SHULMAN, 2004). Considera que la enseñanza es una actividad que tiende a ser reservada, limitada exclusivamente al docente y a los alumnos a los que va dirigida, y que raramente es evaluada por los pares. En su lugar, desde una perspectiva comunitaria, ha de ser sometida al análisis y comentario de una apropiada comunidad de compañeros, en analogía con los procesos de revisión por pares y calidad de los productos de la investigación. De este modo, una comunidad académica, que está comprometida con su trabajo académico, trata su trabajo como un acontecimiento público, sometido al escrutinio de pares. En tercer lugar, el trabajo académico docente ha de ser intercambiado, de manera que otros tengan posibilidad de aprender y nosotros del de ellos (SHULMAN, 1998).

De este modo, el saber académico de la docencia significa que llega a ser público, sometido a la revisión y crítica por los miembros de la propia comunidad, y que pueda contribuir al desarrollo de la comunidad por el uso e intercambio que pueden hacer. Al hacerlo visible, contribuimos a incrementar el conocimiento base sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esto último, actualmente, puede ser facilitado por las nuevas tecnologías de la información y la documentación. Una enseñanza como investigación supone algo más que una docencia de calidad; pues debe dar lugar a la difusión y debate de los resultados obtenidos, con el fin de que la comunidad universitaria pueda beneficiarse de los hallazgos, reconstruirlos y ampliarlos en su propia práctica.

En principio, podemos preguntarnos, ¿cuáles son las metas de la enseñanza universitaria? Sin duda, se respondería, como hacía Ramsden (1992, p. 5), que "El objetivo de la enseñanza es simple: hacer posible el aprendizaje de los estudiantes". En este sentido, el propósito del "scholarship" de la enseñanza es hacer transparente cómo el aprendizaje ha sido hecho posible. Para que esto suceda se requiere que los profesores universitarios estén informados de las perspectivas teóricas y de la literatura sobre la enseñanza y el aprendizaje en su disciplina, así como ser capaces de recoger y presentar evidencias rigurosas de su efectividad, como profesores. A la vez esto supone reflexión, indagación, evaluación, documentación y comunicación. El modelo de "scholarship of teaching" ofrece un marco para hacer transparente o visible el proceso de hacer el aprendizaje posible. El "scholarship of

teaching and learning" es " una invitación a tomar la enseñanza como una forma de investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes, a compartir con los colegas los resultados de dicha investigación, y a criticar y construir otras formas de trabajo" (HUBER; MORREALE, 2002, p. 16).

Hutchings y Shulman (1999) señalan que Boyer no traza una línea divisoria entre "enseñanza excelente" y el "scholarship" de la enseñanza. No basta que la enseñanza sea buena o excelente, o que las prácticas docentes sean revisadas para obtener información, además debe estar informada por las últimas ideas sobre la enseñanza en ese ámbito y reflexionada por la revisión por compañeros de modo colaborativo, abierta a la crítica y a la comunicación, en una especie de "propiedad de la comunidad":

Un saber académico de la enseñanza implica que da cuentas públicas de algunos o todas las dimensiones de la enseñanza (metas, diseño, realización, resultados y análisis), en formas que sean susceptibles a la revisión crítica por pares del profesor y puede es susceptible de emplearse de modo útil en el trabajo futuro de los miembros de esa misma comunidad (SHULMAN, 1998b, p. 6).

Una enseñanza que, además de excelente (scholarly teaching), sea "scholarship of teaching", como hemos resaltado en otro lugar (BOLIVAR; CABALLERO, 2008), se ve guiada por procesos de investigación en la práctica, orientados a entender cómo aprenden los estudiantes y cómo influye la docencia en dichos aprendizajes. Es un tipo de enseñanza claramente orientada al estudiante, donde la investigación puede cumplir dos funciones primordiales. La primera es el uso de la creatividad para elaborar y desarrollar materiales originales como grabaciones en soportes de almacenamiento óptico, programas, simulaciones, juegos, etc., que puedan ser usados por el resto de profesores. La segunda constituye una evaluación sistemática de la enseñanza y el aprendizaje, guiada por la investigación informal y la investigación tradicional en la enseñanza y en el aprendizaje, o en temas relacionados con el currículo. Ambas aproximaciones requieren un profundo entendimiento de la literatura, un proceso crítico y reflexivo de trabajo en el aula, pero además, precisan de ser compartidas con el resto de la comunidad universitaria. Por eso no basta que una buena enseñanza contribuya decididamente al incremento de los aprendizajes de los estudiantes, debe promover su revisión por pares con el objetivo de hacer que esa excelencia forme parte del conocimiento base de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior (RICHLIN, 2001; KREBER, 2002).

Además, en un cuarto atributo, el "scholarship" de la enseñanza, implica indagar y cuestionarse sobre aspectos del aprendizaje de los estudiantes, es decir no sólo sobre la práctica docente sino sobre el carácter y profundidad del aprendizaje de los estudiantes que resulta (o no) de dicha práctica. Investiga de modo sistemático cuestiones relativas al aprendizaje de los estudiantes (condiciones en que ocurre, lo que lo hace atractivo, profundo o relevante) y lo hace no sólo para mejorar su propia clase sino para avanzar en la práctica misma (KREBER, 2002). No se presupone que todo profesor universitario (incluidos los profesores excelentes) hace o debe hacer, sino que tiene oportunidad de hacer si quiere. Este saber académico de la enseñanza es, sin embargo, una condición (que puede estar ausente) para la enseñanza excelente. Es el mecanismo mediante la que la profesión misma de la enseñanza avanza.

El "scholarship de la enseñanza" abarca los rasgos esenciales de la enseñanza excelente y experta, pero va más allá, en la medida que supone compartir con la comunidad universitaria los nuevos hallazgos, para avanzar hacia el conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje en su disciplina, en un camino que puede ser continuamente revisado por los iguales. Por eso, el scholarship de la enseñanza implica algo más que una docencia de calidad; va más allá de la experiencia y del compromiso con la mejora de la enseñanza a través de procesos de reflexión internos o de formación externos. Supone la investigación e innovación continua de la docencia que, a su vez, debe ir necesariamente unida a la difusión y debate de los resultados obtenidos, con el fin de que la comunidad universitaria pueda beneficiarse de los hallazgos, reconstruirlos y ampliarlos en su propia práctica.

De modo similar a que cada contenido puede tener su propia didáctica específica, el "scholarship of teaching and learning", a nivel universitario, reconoce los posibles "estilos disciplinares" diferenciales (HUBER; MOREALE, 2002): sus propias tradiciones disciplinares y didácticas que condicionan la indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje (centrarse en ciertos problemas, emplear determinados métodos o presentar sus trabajos de determinados modos). Para alcanzar este propósito los profesores de Universidad deben estar informados de las perspectivas teóricas de la enseñanza y el aprendizaje de su propia disciplina y capacitados para recoger evidencias rigurosas de su práctica de enseñanza. Esto implica reflexión, indagación, evaluación, documentación y comunicación. La integración de resultados de investigación en la enseñanza mediante proyectos de innovación es otro componente de este objetivo. De esta manera se irán consolidando conocimientos didácticos específicos para las diversas disciplinas universitarias (p.e. de Medicina, de Psicología, de Ingeniería, etc.).

El asunto es cómo puede la enseñanza universitaria encontrar un lugar correcto y dignificado en el contexto de la investigación. Sólo cuando llega a ser, paralelamente, una prioridad institucional, creando órganos e incentivos que contribuyan a incrementar el saber académico sobre la enseñanza y el aprendizaje. A la vez, si se ha de pasar de un enfoque centrado en la enseñanza a centrarlo en el aprendizaje, se ha de empezar por promover el reconocimiento y valoración de la calidad docente, conjugada con la investigación. Diversas universidades están constituyendo Institutos de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, que contribuyan decididamente al intercambio y desarrollo del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje universitario. La Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching está impulsando un amplio movimiento de renovación la Educación Superior, habiéndose creado en muchas universidades instituciones para impulsar dichos esfuerzos y reconociendo a su profesorado la investigación que realizan en su docencia. Las ventajas del enfoque son indudables, la didáctica no es algo añadido a los contenidos, tampoco cosa de los "pedagogos", por el contrario - como debiera ser obvio - debe formar una dimensión de su propio trabajo como profesor universitario (docente e investigador). Y encara la enseñanza como lo hace con la investigación, respondiendo a sus mismos parámetros o estándares. Como dice Shulman (2004, p. 158):

La enseñanza y el aprendizaje como investigación, en última instancia, mejora el aprendizaje de los estudiantes y se produce cuando nuestro trabajo como profesores se hace público, revisados por pares y criticados, e intercambiar con otros miembros de nuestras comunidades profesionales para que, a su vez, se puede construir sobre nuestro trabajo. Estos son las característica de toda investigación académica (scholarship).

La excelencia en la enseñanza tiene su base en la innovación e integración de un conjunto de acciones que ayudan a hacer de la docencia una tarea efectiva, sustentada en la revisión previa de literatura, y en la selección y aplicación adecuada de la nueva información al proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la práctica quedará mediada por la observación sistemática de los efectos de la docencia en el aprendizaje y por el análisis global de los resultados obtenidos en el proceso.

Finalmente podemos decir que el "scholarship de la enseñanza" va más allá de lo que requiere ser un buen docente y, a su vez, más allá de lo que requiere ser un buen investigador de la enseñanza y el aprendizaje. El "scholarship de la enseñanza" alcanza su máxima expresión en la confluencia entre ambas aproximaciones, ya que ser un buen docente debe ir acompañado de ser un buen investigador de la enseñanza y el aprendizaje, y viceversa. El "scholarship de la enseñanza" rompe esa dicotomía entre docencia e investigación, ya que integra todos los rasgos de la buena investigación y de la buena docencia en una sola definición, que debe impulsarse desde las administraciones y las propias universidades. La docencia ha de recuperar el valor y reconocimiento que merece, no sólo para reforzar la identidad del profesorado como docente, sino también y, especialmente, para garantizar niveles de calidad en el aprendizaje de los estudiantes, que son los herederos del conocimiento y los que deben aprender a construirlo y a transformarlo a partir de unas bases sólidas proporcionadas desde la universidad.

Para concluir el trabajo, decía Marcovitch (2002) que debemos abandonar un modelo ideal de universidad perfecta, pero imposible, para centrarse en lo que se puede hacer, aquí y ahora, a partir de las buenas experiencias y propuestas. "Pensar adecuadamente la universidad brasileña o de cualquier otro país, requiere contemplar las transformaciones sociales en curso", señalaba (p. 18). Pero, a la vez, además de esta lectura contextual, se debe hacer una lectura interna, para ver cómo se pueden mejorar los procesos internos de investigación y docencia, pensando en proporcionar una buena formación a los estudiantes, como profesionales y como universitarios. Por eso, en esta misma línea, dice Ronald Barnett (2001):

[...] la educación superior no puede plantearse seriamente la empresa de promover una sociedad más autocrítica y capaz de brindar información si no asume ella misma esas características. No puede ocuparse de los problemas interdisciplinarios de la sociedad moderna si no tiene ella misma un carácter profundamente interdisciplinario. Tampoco puede esperar que la sociedad analice críticamente sus formas dominantes de conocimiento, aprendizaje e interacción si ella misma no está preparada (p. 45)

Teaching and investigation in today's university context

Abstract

This work is an actual review of the nuclear tasks of the academic work identity: the teaching and the investigation. At first, it delimits the context of the University in the knowledge society inside the neoliberal pressures to then situate the teaching and the investigation in a pedagogical context that permit to establish relevant connections. At the same time that some people consider them inseparable, others consider them as excessively fragile, depending on the context and the politics. An actual innovation movement understand the higher education as a "scholarship", as the conception of Boyer (1990), developed by Shulman (2004). The teaching must be situated in the academic work, in the same level and methodology of the investigative activities. The teaching comprehended as investigation ("scholarship of teaching") bets in the necessity of investigate the teaching as an indispensable requisite to promote the teaching quality.

Keywords: Teaching, Investigation. Knowledge society. Neoliberalism. Teaching as investigation.

Referências

BARNETT, Ronald. Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa. 2001.

. (Ed.). Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber v docencia. Barcelona: Octaedro, 2008.

BOLÍVAR, Antonio. Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad. El EEES como reto. Vigo: Universidad de Vigo. Vicerretoría de Formación e Innovación Educativa, 2007.

BOLÍVAR, A.: CABALLERO, K. Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. Revista Iberoamericana de Educación. Edición Digital, Madrid, v. 46, 10 p. agosto. 2008.

BOYER, Ernest. Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate. Princeton, N. J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

CLARK, Burton. Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia. México: Porrúa/UNAM. 1997.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Bruselas, 05.02.2003.

DELORS, Jacques. Educación: hay un tesoro dentro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO, 1996.

FRANCIS, Russell. The decentring of the traditional university. Londres/Nueva York: Routledge, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperanca: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIROUX, H. A. Neoliberalism, corporate culture, and the promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere. Harvard Educational Review, Cambridge-MA, v. 72, n. 4, p. 425-463, dic. 2002.

. Beyond the Swindle of the Corporate University: Higher Education in the Service of Democracy. Global Research, January 19, 2011. trad. cast.: "Más allá del fraude de la universidad corporativa: La educación superior al servicio de la democracia", Rebelión, 22-01-2011.

HATCH, Thomas. Into the classroom: developing the scholarship of teaching and learning. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

HUBER, Mary T.; MORREALE, Sherwyn P. Disciplinary styles in the scholarship of teaching and learning: exploring common ground. Washington, DC: American Association for Higher Education and The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2002.

HUGHES, Mark. Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. In: BARNETT, Ronald (Ed.). Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro, 2008, p. 29-44.

HUMBOLDT, W. Von (1810 [2005]). "Über die innere un äussere organisation der höhere wissenschaftlichen anstalten in Berlin" [trad. cas.: "Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín", en Logos: Anales del Seminario de Metafísica, v. 38, 2005, p. 283-291].

HUTCHING, Pat; SHULMAN, Lee S. The scholarship of teaching: new elaborations, new developments. Changethe Magazine of Higher Learning, Philadelphia, v. 31, n. 5, p. 10-15, sept. 1999.

KEHM, Barbara M. La gobernanza en la enseñanza superior. Sus significados y su relevancia en una época de cambios. Barcelona: Octaedro-Institut de Ciències de l'Educació, 2011.

KREBER, Carolin. Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. Innovative Higher Education, Dordrecht, v. 7, n. 1, p. 5-23, sept. 2002

MARCOVITCH, Jacques. La universidad (im)posible. Madrid: Cambridge University Press, 2002.

NUSSBAUM, Martha. El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Andrés Bello, 2001.

NYBOM, Thorsten, A Rule-governed community of scholars: the Humboldt vision in the History of the European University. In: MAASEN, Peter; OLSEN, Johan P. (Eds.). University Dynamics and European Integration. Dordrecht: Springer, p. 55-80. 2007.

RENAUT, Alain. Mission d'étude et de proposition sur la culture générale dans les formations universitaires. Rapport. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale. 2002.

RICHLIN, L. Scholarly teaching and the scholarship of teaching. New Directions for Teaching and Learning, San Francisco-CA, v. 86, p. 57-68, 2001.

ROTHBLATT, Sheldon; WITTROCK, Björn (Compls.) (1996). La universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la universidad moderna. Barcelona: Pomares--Corredor.

SALOMON, Gabriel. "La Educación Superior frente a los desafíos de la era de la información". Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria, v. 2, n. 2, 2002.

SCOTT, Peter. "¿Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia e investigación en la educación superior de masas". In: BARNETT, Ronald (Ed.). Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 75-91.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, Cambridge-MA, v. 57, n. 1, p. 1-22, marzo 1987.

Theory, prac	tice, and the ed	ucation of profe	ssionals. The	Elementary	School	Journal,
Chicago, v. 98, n. 5, p.	511-526, mayo	1998.				

- . "Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching", IN: HUTCHINGS, Pat (Ed.), The course portfolio: how faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning. Washington, D. C.: American Association for Higher Education, 1998b. p. 5-12.
- _____. Taking teaching seriously. Change: the Magazine of Higher Learning, Philadelphia, v. 31, n. 4, p. 11-17, jul. 1999.
- . Teaching as community property: essays on higher education. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004.

UNESCO. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Documento de trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 1998.

SCHÖN, D. A. "Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology" Change: the Magazine of Higher Learning, vol. 27, n. 6, p. 27-34, 1995.

SOUSA SANTOS, B. De. La universidad europea en la encrucijada. El Viejo Topo, n. 274, p. 49-55, nov. 2010.