

Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015, 79-94

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 08-10-2014

Fecha de aceptación: 21-01-2015

**Investigación y docencia:
escenarios y senderos
epistemológicos para la
evaluación de la educación
superior.**

**Research and teaching:
scenarios and epistemological
impasses for qualifying higher
education.**

Maria Isabel da Cunha

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)

Maria Isabel da Cunha

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)

Resumen

Los crecientes desafíos a la educación superior están exigiendo de las instituciones esfuerzos para revisar e innovar los currículos, expresar comunicaciones atractivas para sus públicos potenciales y articular las formas de gestión con el discurso de la mejora de la calidad. En la perspectiva epistemológica, es preciso abordar la temática conceptual que vincula enseñanza e investigación, ampliando la reflexión sobre la naturalización con que ese discurso viene sustentando la calidad de la educación superior. Desde el campo de los conocimientos pedagógicos se exige una base de

Abstract

The growing challenges for higher education are requiring institutions efforts to revise and innovate curriculum, to express attractives to their potential audiences and articulate ways of managing the discourse of quality improvement. In epistemological perspective, it's needed to invest in the conceptual theme that combines teaching and research, expanding the reflection about naturalization that this discourse is sustaining the quality of higher education. From the field of pedagogical knowledge is required a base of research and reflection, focusing on curriculum, teaching and learning

investigación y reflexión, focalizando en el currículo, los procesos de enseñar y aprender y su dimensión de calidad. Esa perspectiva incide fuertemente en la concepción de docencia y en los saberes necesarios para su ejercicio. También debe ser objeto de preocupación política que podrá ser la más compleja, pues envuelve la revisión de culturas, visiones e intereses corporativos que se fueron consolidando a través de la tradición. Recurrir a la investigación-acción como herramienta para la producción de conocimientos acerca de las prácticas de enseñar y aprender en la universidad puede ser una significativa estrategia que altere la ecuación usual de investigar sobre los profesores para hacerlo con los profesores. Y esa condición se constituye en un desafío para concretar los esfuerzos de democratización de la educación superior, “calificando la calidad”¹ de la práctica pedagógica mediante la relación enseñanza e investigación.

Palabras clave: universidad, pedagogía universitaria, educación superior, docencia universitaria, indisociabilidad enseñanza e investigación, investigación-acción.

processes and their quality dimension. This perspective focuses heavily on the design of teaching and knowledge necessary to its exercise. Should also be a concern that the political dimension may be more complex because it involves the review of cultures, visions and corporate interests that were consolidated by tradition. Make use of action research as a tool for the production of knowledge about the practices of teaching and learning at university can be a significant strategy to change the usual equation of research on teachers to do it with teachers. And this condition constitutes a challenge to achieve the democratization efforts of higher education, “qualifying the quality” of pedagogic practice for the relationship teaching and research.

Keywords: university, university education, higher education, university teaching, inseparability of teaching and research, action research.

Introducción

La problemática de la pedagogía universitaria se presenta con fuerza en los espacios institucionales de la educación superior, dados los cambios en el plano social y cultural que repercuten en la institución actual de la universidad.

En el contexto de las prácticas pedagógicas los desafíos han sido intensos. Entre ellos está la cantidad y la diversidad de las Instituciones de Educación Superior que imprimen culturas y expectativas diferenciadas en relación a los públicos y a los actores académicos. También vale recordar el aumento de la demanda de la educación superior que estimula una perspectiva de competencia, la cual se explicita en los rankings internacionales. Las universidades se exponen, cada vez más, a los requerimientos competitivos y asumen esa condición como referencia. Al mismo tiempo su legitimidad

¹N del T: en el original en portugués la expresión “qualificando a qualidade” conlleva un juego de palabras que tal vez se pierda en español.

viene siendo cuestionada por el mundo del trabajo, que tiene dinámicas que se modifican con intensa celeridad.

Esos desafíos traen consecuencias, exigiendo de las instituciones esfuerzos para reвер e innovar los currículos, expresar comunicaciones atractivas a sus públicos potenciales y articular las formas de gestión al discurso de la mejora de la calidad. La globalización, por su lado, impone el discurso de la internacionalización como valor, inclusive con la conexión entre públicos estudiantiles a través de los medios electrónicos. La igualación lingüística se establece como una cuestión importante, eligiendo el inglés como idioma universal y estimulando a las universidades, de todas las nacionalidades, a ofrecer estudios curriculares en ese idioma. De esa forma se tendría una igualación favorecedora de la internacionalización, indicador ESTE que progresivamente se instituye como referente de la calidad institucional.

Por otro lado, más desafíos se presentan, en relación a la potencialidad académica y a los públicos universitarios. En los países en desarrollo están los mayores potenciales de expansión de la educación superior, dado que los porcentuales deseados de estudiantes en ese nivel de educación todavía están del lado de las expectativas deseadas. Más allá de esto, esos países todavía presentan una curva ascendente de crecimiento poblacional lo que promete por más tiempo el aumento de generaciones interesadas en ese nivel de educación. Este fenómeno hace que las universidades de la mitad norte del hemisferio, más consolidadas e históricamente constituidas, vean en la internacionalización una promesa para el mantenimiento de sus públicos y la continuidad de sus tradiciones.

Cabe resaltar, no obstante, que aún son muchos los desafíos económicos y culturales a ser superados para la democratización de la educación superior en los países en desarrollo. La desigualdad social y la histórica fragilidad de acceso a la escuela básica de buena calidad para todos los segmentos de la población, estimula la dificultad de ampliar los recorridos académicos con significativo éxito.

Se percibe, entonces, una relación de tensión entre el desafío de la equidad, representada por la necesaria ampliación de oportunidades y la meritocracia, marca histórica esta de la educación superior ¿Por qué algunos llegan a la universidad y otros no? ¿Y por qué no llegan?

Esa pregunta espera todavía ser respondida, cuando se desea un alejamiento de los discursos que encuentran para ella respuestas simples. Por el contrario, exige intensos estudios y reflexiones que ayuden a resolver esa ecuación ¿Cómo transformar a una universidad meritocrática en una institución más abierta y democrática? ¿Qué papel tiene la universidad en la disminución de las diferencias sociales y en el equilibrio del planeta? ¿Qué recursos naturales estarán disponibles en los próximos cincuenta años si no SE interviene en su preservación? ¿Cómo enfrentar la creciente concentración urbana y sus consecuencias para la vida humana? ¿Esas son cuestiones del universo académico? Las transformaciones en el mundo del trabajo son también provocantes. Las tecnologías han tenido impactos muy significativos en las formas de producción. Algunas profesiones desaparecen y otras se instituyen como necesarias en el mundo económico y social. La posibilidad de prever ese escenario para los próximos cincuenta años parece bien compleja. Y ya es difundida la condición de que muchos egresos de carreras académicas hacen trayectorias distintas de formación inicial, dados los recorridos profesionales que son atractivos.

¿Será que la profesión universitaria reflexiona sobre ese escenario? ¿Qué impactos, a partir de ese fenómeno, inciden sobre los currículos y las prácticas de enseñanza y aprendizaje?

Los estudiantes también tienden a un nuevo perfil. En teoría, en el año 2015, gran parte de ellos ya representará la generación de nativos digitales. A pesar de los crecientes estudios en el campo de la educación digital, todavía se necesitan muchos aprendizajes para cambiar la cultura escolarizada. En este aspecto vale registrar la preocupación sobre la formación de profesores y sobre la urgencia de promover las metodologías de enseñanza y aprendizaje que estimulen la autonomía de los estudiantes y potencien una nueva cultura de la comunicación.

Lo que se va delineando como urgente es la necesidad de una inversión orientada hacia una educación superior más amplia y con mejor calidad y una conexión que incluya la educación, la internacionalización y el desarrollo social y económico, en un contexto de realidad social. Pero es preciso prestar atención a esta cuestión, pues no se trata solamente de insistir en brindar más información, sino apostar a la capacidad de analizar la información, de interactuar con ella y asumir una condición ética en relación al conocimiento producido.

Uno de los desafíos más exigentes se refiere a pensar la dimensión superior que caracteriza a los estudios de tercer nivel y la condición universitaria de esos estudios. Para algunos estudiosos esa condición se establece por la relación enseñanza e investigación propia de ese nivel de educación. Para otros, la denominación de superior significa una condición de elitización, explicitando que el acceso a ese nivel de educación debe pautarse por la meritocracia y la selectividad. Existen, además, los que creen que el adjetivo superior está ligado al mundo de las profesiones y que algunas de ellas exigen una preparación más intensa en su base teórica.

Ciertamente cada uno de esos argumentos tiene su sustento. Tal vez los tres puedan estar articulados aunque en el campo ideológico pueda haber, entre ellos, una dispersión de significados. El hecho es que la condición de la educación superior, por largo tiempo, fue privilegio de las capas sociales más favorecidas, reforzando la relación entre acceso educacional y clase social. Aun considerando los espacios públicos, el acceso y permanencia de los más pobres siempre fue excepción, muchas veces usada para enmascarar una supuesta igualdad de oportunidades. Esa realidad se presenta como un sendero estrecho para las sociedades que se dicen democráticas. Parece haber pocas dudas sobre las exigencias académicas calificadoras de la formación, pero, al mismo tiempo, hay una fuerte comprensión de que es preciso progresar en los procesos de inclusión democrática a los espacios universitarios.

Los cambios en el mundo del trabajo han afirmado con intensidad progresiva su relación con los niveles de escolarización. Esta, considerada como un bien individual ligado al concepto de ciudadanía, pasó a verse como una cuestión de estado, definiendo las relaciones económicas y competitivas entre las naciones. Se mide el pbi y el desarrollo de los diversos países por el grado de escolarización de su población e por el nivel de conocimientos que ella detenta. Las evaluaciones externas a gran escala, promovidas por organismos internacionales, clasifican los números reveladores de los índices de desarrollo que, a su vez, tendrán repercusiones en las inversiones económicas de los organismos mundiales.

Esa condición ha estimulado a los países emergentes a ampliar el acceso a la educación superior. La progresiva ampliación de la escolarización fundamental también viene ejerciendo presión social para lograr un número mayor de puestos en la universidad. En el caso de Brasil, esa demanda creciente encontró un estímulo en las políticas neoliberales de los años noventa, favoreciendo LA fuerte expansión privatista de la educación superior, facilitada por legislaciones que flexibilizaron las exigencias para ese nivel de educación.

Aun con fuertes críticas a esa política, hay que reconocer Que, aunque los números disten del nivel deseado la misma provocó un cambio en el cuadro de matrículas, cuando se compara con otros países con perfil similar. En la misma dirección, los años 2000 favorecieron la expansión del sector público, que hacía mucho tiempo que estaba estancado. Se aumentaron las vacantes en las universidades federales y se crearon otras tantas, especialmente asumiendo criterios de interiorización Y democratización del acceso, Y apuntando a la inclusión social y el desarrollo de regiones hasta entonces poco atendidas. Al mismo tiempo hubo una significativa expansión de la red de educación tecnológica que progresivamente viene asumiendo la misión y las características típicas de la educación superior.

Si la expansión es condición fundamental para disminuir la desigualdad social y progresar rumbo a una sociedad con mayor equidad, el desafío que se presenta se refiere a cómo dar a ese progreso la garantía de la necesaria calidad de la educación superior en el país. Es cierto que eso no se hace con un pase de magia. Ninguna de las actuales universidades con alto prestigio comenzó sus actividades en ese nivel. Fueron muchas las inversiones que se necesitaron para consolidar una universidad. Pero, sobre todo, es preciso creer en las propias posibilidades y potenciar las energías para su construcción. Eso excede los necesarios edificios y laboratorios. Exige compromiso humano, sensibilidad social e inversión académica. Precisa, principalmente, reflexión sobre el Proyecto Político Pedagógico que orienta la gestión y la acción académica, discutiendo el significado de calidad y su prolongación en las prácticas educativas.

La indisociabilidad de la docencia, la investigación y la extensión y la calidad de la educación superior.

Históricamente hemos asumido que la relación de la indisociabilidad de la docencia, la investigación y la extensión es caracterizadora de la calidad de la educación superior. El empeño en hacer valer esa premisa, en Brasil, movilizó a la sociedad civil y a la base sindical y asociativa de la educación superior en ocasión de la definición de la Constitución Brasileña, en 1988.

Ese presupuesto encuentra resguardo en el imaginario social de la comunidad académica y en muchos sectores de la sociedad civil. Parece una condición tácita y universalmente aceptada que la indisociabilidad de la docencia y la investigación es un valor en el contexto de la educación superior. Mientras tanto, tal vez por ser esa aceptación tan universal, ha traído como consecuencia su falta de cuestionamiento, lo que ha dificultado también la realización de estudios y reflexiones más rigurosos sobre la pertinencia y naturaleza de esa relación.

(Ramsden y Moses, 1992, p. 273) argumentan que,

“[...] Hay pocas creencias en el mundo académico que suscitan defensas tan apasionadas como la opinión de que la docencia y la investigación son actividades complementarias y que mutuamente se benefician. Pero hay pocos estudios empíricos realizados acerca de ese vínculo.”

La posición de los autores revela que ese no es un fenómeno local, sino que moviliza reflexiones en el mundo entero, especialmente en momento de históricos cambios en el perfil de la educación superior, en especial en la educación de grado.

Para Severino (2008) desde la modernidad la perspectiva de conocimiento vehiculizada en la universidad asume una ruptura con las tradicionales formas de percibir el conocimiento como “transmisión de la verdad, aliada y sistematizada en los sistemas de la metafísica y de la teología” (Ibid., p. 2). Entretanto estamos lejos de asumir una posición más consistente y sedimentada al respecto de tal relación.

No sorprende identificar que esa perspectiva conceptual está muy poco tensionada en los espacios académicos. En Brasil ella fue parte de la concepción universitaria que se instaló en la segunda mitad del siglo XX, por cuenta de diferentes legislaciones. Ciertamente la llamada Reforma Universitaria instituida por la Ley 5540 de 1968 fue precursora de ese movimiento. Instituyendo la departamentalización, silenció la organización en torno de las carreras y cursos –inclusive terminando con las cátedras– y articuló el cuerpo docente en torno de especialidades de las ramas de las ciencias. Ese formato tenía como presupuesto favorecer las actividades de investigación de manera que ellas fueran valorizadas como estructurantes de la carrera docente. Para dar sustento a ese modelo, hubo intensos incentivos al posgrado stricto-sensu, formando magísteres y doctores; esa formación se constituyó en una condición para la docencia. Como telón de fondo de la Reforma estaba la aspiración del gobierno militar de despolitizar la universidad y tornarla un brazo significativo en el proceso nacionalista de desarrollo económico.

La apertura democrática movilizó intensamente a la sociedad civil y, por supuesto a la universidad, que clamaba por procesos de participación amplios y universales. Las propuestas para la Asamblea Nacional Constituyente de 1988 fueron tejidas, en buena parte, en las bases intelectuales de la universidad brasileña, las cuales apostaban a nuevos tiempos y perspectivas en el país. De esas tesis formaba parte la defensa de la indisociabilidad de la docencia, la investigación y la extensión como base conceptual de la universidad que, vencedora, imprimió ese concepto en la Ley Constitucional.

Vale resaltar, sin embargo, que pese a que ese movimiento haya sido muy valioso para la sociedad civil, en especial para la universidad, la mayoría de la comunidad que daba sustento a los discursos no hacía una reflexión conceptual más profunda sobre su significado. Y permaneció la perspectiva de mayor incidencia cultural, que centra la comprensión de la indisociabilidad de la docencia, investigación y extensión en la Institución, o sea que, si la universidad abriga actividades de las tres naturalezas estaría atendiendo Al dispositivo constitucional (Cunha, 2012). No hubo una profundización de la expresión “indisociabilidad” en su condición de impacto epistemológico en los procesos de enseñar y aprender.

En tanto los cambios que van requiriendo una ruptura con las formas pedagógicas tradicionales se hacen cada vez más necesarias. Como aquí ya se ha expresado, las

tecnologías trayendo nuevas formas de vehiculización de la información, los cambios en el mundo del trabajo solapando la estabilidad de las carreras tradicionales y exigiendo flexibilidad en la formación, los discursos sobre la necesidad de formar estudiantes críticos y creativos, la democratización del acceso a los puestos académicos, ampliando la interiorización y masificación del grado, se constituyen en tensiones y desafíos para el campo de la educación superior. Más que nunca se requieren rupturas epistemológicas y pedagógicas para enfrentar esas demandas.

En tanto, en el ámbito de la formación, no siempre esos movimientos se instituyeron de forma concomitante. Las políticas y las normas regulatorias de la formación y de la carrera de profesor universitario continúan basadas en la concepción que se aleja de la relación docencia e investigación. Los Programas de Posgrado¹ tienen a la investigación como eje y se preocupan en formar investigadores especializados. Esa condición ha representado un aumento significativo de la producción de conocimiento en el país y esa parece ser la meta principal de los órganos de fomento. Entretanto, esos Programas prestan poca atención a los saberes de la enseñanza, como sí la competencia investigativa fuese capaz de transformar los saberes de investigación en saberes de la enseñanza.

La relación enseñanza e investigación merece, ciertamente, mayores cuidados y profundización conceptual. Es cierto que debe haber una fuerte articulación entre enseñar/aprender e investigar. En una entrevista Cury (2009) colabora con esa perspectiva indicando que

[...] “solo se puede enseñar y aprender significativamente, fecundamente, cuando está en pauta la experiencia del proceso de construcción de conocimiento. No veo el conocimiento como mera representación mental, sino como el resultado de todo un procesamiento que actúa sobre los datos de la experiencia”.

En tanto para construir esos puentes entre investigar, enseñar y aprender se requieren saberes propios, que den cuenta del estudiante, la cultura y las condiciones objetivas contextuales de aprendizaje.

Lo que se observa, sin embargo, es que esa reflexión encuentra poco lugar en los Programas de Posgrado stricto sensu, lo que crea hiatos en la formación de los docentes de educación superior. Si no bastase esa condición, la carrera de magisterio superior se asienta en la valorización de los productos de la investigación y poco significado atribuye a los saberes de la docencia.

Es paradójica esa situación. Tenemos jóvenes integrantes de la carrera universitaria, casi en el máximo de su vida, considerados profesores. Sin embargo ellos no realizaron estudios en el campo de la docencia y, en general, no poseen práctica profesional en su área específica. Más allá de eso, tienen una representación avanzada del alumno lejana de los estudiantes de las clases populares, muchas veces trabajadores, que frecuentan cursos nocturnos.

Sin dejar de considerar la importancia de la formación investigativa en la trayectoria de estos jóvenes doctores, denominarlos profesores y pensar que puedan estar en condiciones de comprender las propuestas curriculares que incluyan procesos de enseñar y aprender con bases consistentes, es una quimera. Más todavía si se sostiene la

¹ N de T: Programas de Pós-Graduação (PPG) en las universidades brasileñas.

perspectiva de que ellos son capaces de hacer rupturas epistemológicas y correr riesgos de desarrollar una pedagogía que ciertamente se aleje de sus trayectorias estudiantiles, interpretando la cultura de sus alumnos y la importancia de articular teoría y práctica, a partir de sus vivencias.

Tampoco los jóvenes profesores encuentran en la universidad una preocupación más sistemática en su período de inserción profesional. En el caso de Brasil son raras las culturas de recepción sistematizadas, por iniciativa de los pares o de la institución. Son pocas las excepciones. No raras veces el docente principiante recibe las asignaturas de menor prestigio en días y horarios que los más experimentados recusan. Su rito de pasaje es construido por la dificultad y no por el apoyo estructurado, necesario a la iniciación profesional. Encuentra un ambiente poco estimulante para las innovaciones pedagógicas porque también los docentes más experimentados dedican poca atención y tiempo a la renovación de sus prácticas. No existe una reflexión colectiva sobre las actividades de enseñar y aprender que realizan. Es probable que intercambien experiencias y conocimientos sobre las investigaciones que realizan, pero poco discuten en qué medida su actividad intelectual interfiere en la docencia que practican.

La experiencia empírica nos muestra que los recorridos de formación de los alumnos de grado, tanto en el nivel de los currículos, como de las prácticas pedagógicas pocas veces sufrieron alteración conceptual, en la medida del perfil posgraduado de los profesores. También en el Reino Unido Hattie y Marsh (2000) afirman que no existe una gran correlación entre los buenos profesores y los buenos investigadores. Si, por un lado, esos se convirtieran en más competentes en el dominio de la investigación y la profundización temática de su área, tanto como en el desarrollo de habilidades intelectuales significativas, no raras veces esa condición los aleja de la necesaria visión generalista y de la capacidad articuladora de su campo de conocimiento. Profundizan la visión formativa desde la mirada de su especialidad y disminuyen la perspectiva de conjunto y la capacidad de aprender el fenómeno en su totalidad. Conviven con sus pares en la lógica departamental, favoreciendo el diálogo disciplinar y siendo valorizados por la destreza que demuestran en ese campo. En general, poco saben sobre el Proyecto Pedagógico del Curso de Grado donde actúan y comprenden con restricciones el papel de sus asignaturas en el escenario curricular y profesional del mismo. En el caso de los que inician la carrera, viven una fase que los desafía a ser aceptados por los pares, sus culturas y rituales. Y, como en general la enseñanza no ocupa espacio de importancia en esa agenda, “aprenden” a ser profesores por ensayo y error, inspirados en modelos históricos, sin compartir sus aciertos y frustraciones a no ser con otros principiantes. Son raras las oportunidades de puesta en común. Afirma Marcelo García (2009, p.63) “que esa condición refuerza los estudios que señalan la importancia de las creencias y la ideas previas sobre la enseñanza en la forma como los profesores principiantes representan la profesión y se ven a sí mismos como docentes”.

¿Cómo, entonces, trabajar con la tensión que envuelve la enseñanza y la investigación en el ámbito de los currículos universitarios y en las prácticas de enseñar y aprender que deberían ser implementadas? ¿Se podría afirmar que la formación en investigación es prescindible en la formación del profesor de educación superior? Por otro lado, ¿sería ella suficiente?

En teoría, la investigación hace mejores profesores porque los ayuda a pensar, a dudar, a comprender y esas son cualidades importantes en la docencia. Se puede cuestionar si la buena enseñanza deriva de la investigación, pero es poco sustentable

afirmar que el adjetivo “superior” con el que se califica a la educación de tercer nivel, no esté intrínsecamente ligada a la condición intelectual de producción de conocimiento, por lo tanto a las actividades investigativas. En tanto, como afirma Hughes (2008, p.41) “la creencia de que existe una relación entre enseñanza e investigación es más fuerte que las pruebas reales de la misma”. El autor resalta, también, que la relación entre enseñanza y docencia nunca se podrá demostrar del todo y por esa razón es que se ha tomado el aprendizaje como foco, elemento central de ambas dimensiones. Para Elton (2008, p.146), solamente el saber pedagógico puede establecer un puente entre investigación y docencia. Son ellos que tornan posible la mediación entre los procesos desencadenados en cada uno de las dimensiones constituyentes de la educación superior. Para el autor, se trata de enseñar un “modo de investigación”, considerando a los estudiantes piezas clave en los planes de estudio. Para fundamentar esa afirmación recurre a los escritos de Humboldt, en 1810, acerca de la futura Universidad de Berlín, defendiendo que “las universidades deben proponer la docencia como si presentara problemas todavía no resueltos y, por lo tanto, como un modo de investigación” (Elton, p.148). En tanto, Elton analiza la realidad de la educación superior de forma crítica, diciendo que esa perspectiva pasó a lo largo de las prácticas académicas. La tradición de las clases magistrales, centradas en la erudición de los profesores preponderó en el escenario de la universidad. Ciertamente también las condiciones objetivas del trabajo del profesor y de sus estudiantes alejan las posibilidades de concretar una posición alternativa al respecto. Pero es una cultura y la visión de conocimiento la mayor traba para hacer avanzar la relación entre enseñanza e investigación. Si esa fuese materializada, la función de la extensión se daría como natural, porque la práctica sería el punto de partida del conocimiento a enseñarse y, por lo tanto, también su punto de llegada.

Romper con la perspectiva epistemológica tradicional se constituye como un proceso exigente que envuelve reflexiones y la aprobación teórica de los campos de la docencia, el aprendizaje y la evaluación (Cunha, 1988, 2006; Fernandes, 2000; Mayor Ruiz, 2007). Esas, por su parte, pueden influir en la comprensión de currículos y prácticas pedagógicas innovadoras, que aproximen las dimensiones de la enseñanza y de la investigación. En el contexto preponderante de la carrera universitaria, hay pocos espacios para la construcción de esos saberes y un reconocimiento frágil de su legitimidad. Se continúa, entonces, con la preponderancia de los currículos tradicionales, tomando solamente como retórica la propalada indisociabilidad entre docencia e investigación.

En tanto, los desafíos de la universidad en tiempos de democratización, han provocado reflexiones sobre los procesos pedagógicos a ser implementados. Al continuar con las prácticas usuales y al mantener la representación ideal de alumno, al pautar los rituales de la clase universitaria, gestores, profesores y estudiantes corren un serio riesgo de vivir inmensas frustraciones de orden emocional, académico y económico. Es preciso reinventar la universidad para que ella pueda dar cuenta de las expectativas que envuelven en el cumplimiento de su papel social y de desarrollo humano. No es una tarea fácil. Pero exige, como punto de partida, un compromiso con la democratización y la creencia en las nuevas generaciones, aun cuando las evidencias traen complejidades. Exige también la necesidad de una competencia técnica construida de forma intencional y responsable, donde el reconocimiento de los saberes profesionales de la docencia sea una prioridad.

Es preciso, en el decir de Rowland (2008, p. 134),

“Que los profesores universitarios, siendo las personas más capaces de difundir resultados de sus investigaciones mediante publicaciones, tengan que ser las mismas que consigan atraer a los alumnos a procesos de indagación, ya que son otras las habilidades que entran en juego.”

El autor menciona la necesidad de la explicación del *amor intelectual* afirmando que al recordar a los profesores que lo influenciaron, lo que más se tiene presente es la pasión por la materia, el deseo que demostraban en contagiarle de ese entusiasmo y de la voluntad de descubrimiento (Ibid., p. 125).

En la visión de Rowland (2008, p. 126), esa condición tiene mucho que ver con la forma de entender el papel del descubrimiento en el aprendizaje.

Si el descubrimiento constituye una parte importante del aprendizaje, igual que en la investigación, entonces se podría actuar con nexo entre la investigación y la docencia: el espacio de descubrimiento podría ser un requisito de ambos campos. Se trata de un problema de pedagogía, vinculado a la relación entre el conocimiento, lo que se conoce y lo que se aprende.

La necesaria reconfiguración del papel docente y estudiantil y de las prácticas de enseñar y aprender han hecho emerger el campo de la pedagogía universitaria, recayendo sobre las prácticas pedagógicas y de reorganización curricular en el contexto de las mudanzas paradigmáticas que asolan la realidad de todo el proceso educativo.

La ampliación de las reflexiones sobre el currículo y las prácticas de formación en la universidad exige una inversión, profundizando cuestiones que necesitan análisis más sistemáticos y arriesgados. Ese campo todavía representa una posibilidad a ser develada, tanto en su dimensión epistemológica y pedagógica como en la arena política que envuelve tensiones entre culturas e intereses. En la perspectiva epistemológica, es preciso abordar la temática conceptual que alía enseñanza e investigación, ampliando la reflexión sobre la naturalización con que ese discurso viene sustentando la calidad de la educación superior. Del campo de los conocimientos pedagógicos es exigida una base de investigación y reflexión, focalizando en el currículo, los procesos de enseñar y aprender y su dimensión de calidad. Esa perspectiva incide fuertemente en la concepción de docencia y en los saberes necesarios para su ejercicio. También debe ser objeto de preocupación la dimensión política, de por sí más compleja, pues envuelve la revisión de las culturas, visiones e intereses corporativos que se fueron consolidando por tradición. En tanto, siendo esas cuestiones emergentes, la universidad haría una buena inversión en profundizarlas. Sería prudente no dejarse atropellar por las nuevas crisis que atacan más intensamente su legitimidad y capacidad de autoevaluarse, abriendo paso a trazar su propia trayectoria.

Nóvoa (1992) ha provocado la reflexión de los investigadores en educación, en una interesante construcción lingüística, tomando la palabra “evidentemente” como objeto. El afirma que todo se muestra como evidente-mente. El uso de esa figura de lenguaje sirve para alertar sobre la necesidad de desconfiar de las afirmaciones naturalizadas en el campo de las ciencias sociales. Ellas dificultan la posibilidad de una reflexión más sistemática y rica sobre el contenido que ellas sustentan.

Tal vez el ejemplo pueda ser una inspiración para el análisis de la relación docencia e investigación en la educación superior. Hay, también, en ese caso, un presupuesto incuestionable que considera que la investigación califica la docencia y sobre que eso hay un tácito acuerdo que todos ratificamos ¿Pero será que esa relación se hace de forma tan lineal? ¿Siempre que hay investigación hay docencia de calidad? ¿Serán necesarias otras mediaciones para que esa relación suceda? ¿Cuándo y en qué condiciones esa afirmación sería confirmada? ¿Qué intervención pedagógica sería importante para ese fin? ¿Los saberes que sustentan la investigación son suficientes para la realización de prácticas pedagógicas significativas? ¿Cómo esas cuestiones impactan la docencia de grado? ¿Cuándo se transforman en indicadores de calidad?

Esas cuestiones precisan movilizar energías de investigación. Como existen distintas percepciones sobre el discurso de la indisociabilidad, lo que es importante es la realización de un análisis más consecuente de sus proposiciones.

Lo que no sabemos es si los profesores investigadores que actúan en la educación construyen procesos investigativos con sus alumnos, y si desenvuelven la docencia entendiendo la investigación y el aprendizaje como comunidades de indagación, donde ambos son agentes de aprendizaje.

La docencia con investigación, que materializa la concepción de la indisociabilidad centrada en el aprendizaje, propone un desplazamiento de la docencia centrada en el profesor para poner foco en el estudiante. Y ese movimiento procesual exige conocimientos y saberes que los profesionales docentes de la educación superior, en general no tienen, pues no realizan estudios en el campo educacional.

En tanto, cuando movilizan su condición reflexiva sobre el trabajo que realizan, desarrollan saberes experienciales importantes y protagonizan, con sus alumnos, acciones pedagógicas de carácter innovador. Ciertamente lo harían con más constancia y propiedad si tuviesen en sus trayectorias estudios profesionales relacionados con la docencia. Serían capaces de teorizar lo que hacen y comprenderían mejor los procesos que vivencian junto con sus estudiantes.

¿Puede la investigación-acción ser una estrategia de calificación de la educación universitaria?

La literatura pedagógica (Sousa Santos, 2000) ha reconocido que la concepción de conocimiento estructura la práctica pedagógica. En otro estudio (Cunha, 2006) defendemos esa idea, explicitando que no basta, para cambiar la educación, nuevas técnicas o tecnologías; la ruptura necesaria es aquella que altera la comprensión epistemológica de tradición positiva y asume el conocimiento como provisorio y subjetivo, en constante movimiento y atento a múltiples variables.

Tomar esa perspectiva como referente de la pedagogía universitaria requiere la comprensión y, quién sabe, la desconstrucción de la concepción de conocimiento traída por los profesores y reflejada en los cotidianos rituales académicos. Esos, históricamente se instituyen sobre la lógica de la ciencia moderna que valida el conocimiento por la condición del tamiz investigativo que apunta a conocimientos universales. Los programas de las asignaturas son históricos y la perspectiva es que el papel del profesor es trabajar con ellos para que los alumnos interioricen sus estructuras. Esa condición viene siendo denunciada por muchos estudiosos: Stenhouse, (1996); Schön (1992); Zabalza (2004);

Marcelo Garcia e Vaillant (2012); Lucarelli (2009); Leite (1999); Porlan (2003) como ejemplos, en la tentativa de hacer avanzar la teoría y la práctica de la educación en otros niveles.

Lo que nos gustaría analizar, sin embargo, es que la práctica de investigación que marcó la formación de los profesores universitarios también ha sido un factor que dificulta una enseñanza disruptiva con los presupuestos de la modernidad. Gran parte de los docentes viene de una tradición epistémica que reforzó esa perspectiva, tanto por su historia de escolarización, como por su formación investigativa. Salvo aquellos que vienen de las ciencias humanas, los demás son oriundos de la tradición próxima de la investigación comprendida por la regulación y el control de las variables, dispuestos a encontrar constancias y leyes de funcionamiento del fenómeno.

Por tanto, siendo el aula un lugar de subjetividades y mutaciones, la cultura científica que aprendieron no siempre puede ser útil para el enfrentamiento de sus desafíos. El contexto de la docencia es influenciado por múltiples factores en movimiento, nunca se repite en condiciones definidas. Varían los estudiantes, el contexto socioemocional de los docentes, el escenario cultural en que el conocimiento es comprendido, la infraestructura académica, para citar algunos aspectos.

En ese caso, la relación entre docencia e investigación solo permite traer a los alumnos los resultados de investigaciones, inclusive las del propio profesor. Esta condición – positivista en su especificidad- lo transforma en un conferencista, pero no necesariamente en un profesor. El conferencista tiene compromiso con su conocimiento y con la mejor forma de organizarlo para presentarlo a otras personas. El profesor a su vez, tiene compromiso con el aprendizaje de sus alumnos y su conocimiento se instituye como base para definir estrategias de sentido para los estudiantes. Hay, en esta ecuación, distanciamientos significativos y especificidades en el trato del conocimiento.

Fácilmente se percibe la exigencia de saberes distintos para cada situación. En la primera, el dominio del conocimiento es fundamental, así como una destreza en las formas de su presentación. En la segunda, el dominio del conocimiento es la base para entender su estructura y como ella dialoga con la que traen los estudiantes, sus condiciones culturales y cognitivas para el aprendizaje.

Cabe entonces indagar si la trayectoria de investigación que viene marcando la formación del docente universitario tiene una directa relación con la calidad de lo que él enseña, más allá de su condición de especialista en el campo de conocimiento. Vale, sin embargo, reflexionar si la concepción de investigación, por él interiorizada, favorece o dificulta una enseñanza a partir de la reflexión sobre la práctica. En otras palabras, ¿convertir la propia práctica en objeto de reflexión y la producción de conocimiento es entendida como una forma de investigación por el docente universitario?

Tengo la sospecha que esa es una condición ajena al concepto de investigación que tiene la mayoría de los docentes de educación superior. Como son instados a ejercer la docencia a partir de un conocimiento de sentido común y no ven políticas públicas afirmando lo contrario, tampoco toman los saberes que se construyen en la práctica pedagógica como una dimensión teorizada, que exigiría la investigación como base del conocimiento legítimo.

Ciertamente hay un escenario académico, un espacio para las investigaciones en educación, inclusive para el nivel superior. Pero son, en general, acciones de especialistas

que recaen sobre temas que interesan a los diversos focos del campo. O sea, que investigan sobre la educación superior y no con los profesores de la educación superior.

Entonces, cuál sería la alternativa? ¿Será que los principios de la investigación-acción podrían responder a ese desafío? ¿Cómo movilizar a los profesores hacia esa perspectiva?

Las discusiones sobre la investigación como base de la docencia nos remiten, en primer término, a los estudios de Stenhouse (1996) que, de acuerdo con Dickel (1998), “parte de una concepción de currículo entendido como un conjunto de procedimientos hipotéticos del cual se podrían valer los profesores para transformar ideas educativas en acciones educativas” (Ibid., p.45). Para el autor, la investigación aplicada en educación debería servir para desarrollar teorías que pudiesen ser aplicadas por los profesores estimulándolos a la indagación sistemática sobre sus haceres y saberes. Esa condición sería la base de su profesionalidad, lo que realmente lo tornaría un profesor capaz de ejercer su autonomía y asumir sus responsabilidades profesionales. En ese caso, defiende la pesquisa-acción como un importante procedimiento que impulsa a la indagación, como un acto sustantivo. Dickel (1998, p.20), entendido por el autor como un movimiento concebido con vistas a ayudar a las personas a aprender. Para Stenhouse, la pregunta orientadora se refiere a ¿cuál es la contribución del trabajo del profesor a la teoría de la educación y para una enseñanza que resulte accesible a otros profesores?

Elliot (1998) colabora con la posición de que la investigación sería una alternativa para que los profesores comprendiesen y produjeran conocimiento sobre sus prácticas pedagógicas. Cree que el conocimiento pedagógico no puede ser descrito simplemente como un conocimiento de técnicas para implementar un ideal de enseñanza, desconociendo el contexto. Él alerta que la educación “comprende sabiduría, esto es un juicio práctico moderado por un entendimiento práctico que exige una localización social” (Ibid., p. 140). En este aspecto hace, juntamente con Sockett (1987), una crítica a los postulados de Shulman por no haber considerado el contexto como escenario de sus proposiciones. Pero valoriza los aportes de Sockett (1987) que comprende la educación como una práctica moral, esto es “irremediamente aprendida en la esfera de la intersubjetividad de las personas” (Ibid., p. 141). Afirma que uno de los papeles del investigador académico sería el de establecer una forma de investigación colaborativa que pudiese incidir sobre la práctica curricular y que, de esa forma favoreciese el desarrollo profesional del profesor.

Lo que llama la atención, en el escenario universitario contemporáneo, es que esas ideas, probadas en investigaciones y divulgadas en el medio académico desde hace cuatro décadas, todavía sean tan poco consideradas en las políticas que intentan la calidad de la educación superior. Desde que Kurt Lewin (1946) acuñó la expresión investigación-acción muchas investigaciones con esa matriz se instituyeron en el campo de las ciencias de la educación. Para el autor, su carácter innovador envuelve el principio participativo, el presupuesto democrático y la contribución para el campo social. Estimula, también, la espiral entre reflexión y acción. En tanto, en el escenario de la educación superior casi no hubo impacto de esa cultura y raramente se identifican estudios de investigación con los profesores y no sobre los profesores. De esa forma, se corre el riesgo, como afirma Pereira (1998) de que “los estudios produzcan generalizaciones que se aplican a todos los contextos de la práctica, haciendo que las experiencias de los que actúan concretamente no se constituyan en una base adecuada para el desenvolvimiento de los conocimientos profesionales, lo que impide una autocomprensión (Ibid., p. 170).

Hemos aprendido con las experiencias de Vieira (2009) en Portugal y Lucarelli e Finkelstein (2012) en la Argentina, la importancia y la posibilidad de recurrir a la investigación-acción para producir conocimientos sobre el aula universitaria con el protagonismo de los docentes. En ambos casos, se parte de cuestiones que movilizan la práctica pedagógica, en sociedad con los docentes, a protagonizar el rediseño de la relación entre investigación y docencia, pasando a asumir el presupuesto de la investigación en la docencia (Vieira, 2009).

Las investigaciones realizadas son unánimes en apuntar la necesidad de un abordaje del desarrollo profesional de los docentes, de forma de construir una práctica pedagógica articuladora de la teoría y la práctica, tanto como de la relación docencia e investigación. Es preciso considerar la cultura institucional que favorece la representación de la docencia y el aprendizaje que se quiere ver implantada y comprenderlos como un acto de permanente aprendizaje.

Este se constituye en un desafío para concretar los esfuerzos de democratización de la educación superior, “calificando la calidad” de la práctica pedagógica por la relación docencia e investigación. Sin esa condición estaremos predestinados a perder oportunidades de desenvolvimiento y de dar a las nuevas generaciones mejores condiciones de “felicidad” como adjetiva Rios (2001). ¿Estaremos dispuestos a tomar en serio esa condición?

Referencias bibliográficas

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1998). Brasília. Recuperado em 27 agosto 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 . (1968). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília. 1968. Recuperado em 27 agosto 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm
- Cunha, M. I. da. (1988). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora.
- Cunha, M.I. da (org.) (2006). *Pedagogia universitária: inovações pedagógicas em tempos neoliberais*. Araraquara: JM Editora.
- Cunha, M. I (org). (2012). *Qualidade da Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. Araraquara: JM Editora.
- Cury, C. J. (2009). Entrevista concedida. Projeto de Pesquisa *Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente*. Universidade do Vale do rio dos Sinos/RS/Brasil (UNISINOS).
- Dickel, A. (1998). Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In C. M. Geraldi, D. Fiorentini & E. M. de A. Pereira. *Cartografias do Trabalho Docente*. (orgs). (pp. 33-72). São Paulo: Mercado de Letras.
- Elliot, J. (1998). Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In C. M. Geraldi, D. Fiorentini & E. M. de A. Pereira. *Cartografias do Trabalho Docente*. (orgs). (pp.137-152). São Paulo: Mercado de Letras.

- Elton, L. (2008). El saber y el vínculo entre la investigación y la docência. In R. Barnett (ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. (pp. 145-158). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Fernandes, C. M. B. (2000). *Sala de aula universitária – ruptura, mediação, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica*. Tese de doutorado. PPGEDU/UFRGS.
- Hattie, M. & Marsh, H. W. (2000). The relationship of teaching in higher education: a discipline based approach. In M. Hattie & H. W. Marsh (ed.) *Higher Education Research and Development*. (n. 19, pp. 89-169).
- Hughes, M. (2008). Los mitos en torno de las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. In R. Barnett (ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. (pp.29-43). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Leite, D. (org). (1999). *Pedagogia Universitária. Conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Editora da Universidade.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problemas. *Journal os Social Issues*. (Vol 2. Nov. pp. 34-46).
- Lucarelli, E. (2009) *Teoria y práctica en la Universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Mino Y Dávila Ediciones.
- Lucarelli, E. & Finkeltein, C. (2012). Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la Didáctica Universitária. *Diálogo Educacional*. 12 (35), 17-32.
- Marcelo Garcia, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Marcelo Garcia, C. & Vaillant, D. (2012). *Ensinando a ensinar. As quatro etapas de um aprendizagem*. Curitiba: Editora UFTPR.
- Nóvoa, A. (1992) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pereira, E. M. A. (1998). Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In C. M. Geraldini, D. Fiorentini, & E. M. de A. Pereira. *Cartografias do Trabalho Docente* (orgs). (pp.153-182). São Paulo: Mercado de Letras.
- Porlan Ariza, R. (2003). El maestro como investigador em el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. In P. Morán Oviedo. *Docencia e investigación em el aula. Uma relación imprescindible*. (pp.25-45). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramsden, P. & Mosen, I. (1992) Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*, 23, 273-295.
- Rios, T. A. (2001). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Rowland, S. (2008). El amor intelectual y la relación entre la investigación y docencia. In R. Barnett (ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. (pp 125-158). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Ruiz mayor, C. (org.). (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitário*. Sevilla: Ed. Universidade de Sevilla.

- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Severino, A. J. (2008). Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. *Cadernos de Pedagogia Universitária*. São Paulo: USP. Pró Reitoria de Graduação.
- Sockett, H. (1987) Has Shulman got the strategy right? Boston: *Harvard Educational Review*, 7 (2), pp. 208-219.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madri: Editora Morata.
- Sousa Santos, B. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Vieira, F. (org.) (2009). *Transformar a pedagogia na universidade*. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores.
- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Artículo concluido el 8 de octubre 2014

Cunha, M. I. (2015). Investigación y docencia: escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la educación superior. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 79-94.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Maria Isabel da Cunha

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, RS, Brasil

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mail: cunhami@uol.com.br



Docente titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil. Possui graduação em Ciências Sociais (1968) e Pedagogia (1974) pela UCPel, mestrado em Educação pela PUC/RSI (1979) e doutorado em Educação pela UNICAMP (1988). Realizou estágio pós-doutoral na U. Complutense de Madri (1998) e Estágio de Pesquisador Senior na U. de Sevilha (2012), como bolsista CNPq. Participou de diferentes comissões de órgãos públicos de coordenação de ciência e tecnologia (FAPERGS, CAPES, CNPq, SINAES). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, pedagogia universitária e avaliação institucional. É bolsista 1 A do CNPq. Possui diversos livros publicados e artigos em periódicos nacionais e internacionais. Orienta teses de mestrado, doutorado e estágios pós-doutorais.