

LECCIÓN INAUGURAL
CURSO 2008 - 2009



UNIVERSIDAD DE ALICANTE

La buena docencia

MARÍA DE LOS ÁNGELES MARTÍNEZ RUIZ
CATEDRÁTICA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas
Facultad de Educación

La buena docencia

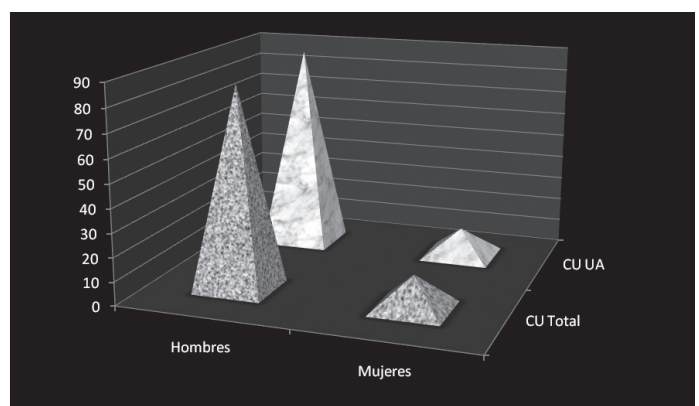
MARÍA DE LOS ÁNGELES MARTÍNEZ RUIZ

I. INTRODUCCIÓN

Es un inmerecido honor y privilegio estar hoy aquí y dirigirme a esta comunidad académica que para mí indudablemente personaliza el rango del saber y la ciencia. Asimismo, es una sentida satisfacción representar a esta Universidad, a la Facultad de Educación y a mi campo de conocimiento en este acto académico. La Facultad de Educación, institución que está hoy especialmente presente en este acto, tuvo su origen en la Escuela Normal de Magisterio. En su larga andadura, nuestro centro ha formado a generaciones de maestros y, gracias al esfuerzo de todos, sigue siendo una de las facultades con mayor índice de solicitudes de acceso de este campus, lo que atestigua el reconocimiento de su espacio académico.

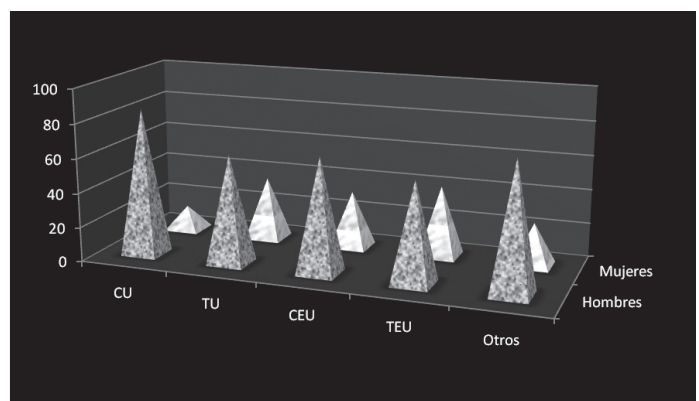
Una motivación adicional al presentar esta *lectio*, proviene de un hecho diferencial. Desde el curso 81-82, en que consta la primera Lección Inaugural de la Universidad de Alicante, hasta el presente, de los 27 ponentes de las aperturas de curso, únicamente en la inauguración del curso 85-86 y en la del curso 89-90 las ponentes fueron mujeres, las doctoras Dña. Asunción Alba y Dña. Carmen Herrero. De forma similar, nuestra universidad desde 1984 a la actualidad, ha investido 59 Doctores *Honoris causa*; de esta cohorte, únicamente dos han sido mujeres, Dña. María Azcárate y Dña. Carmen Andrade. Me gustaría, hoy que disfruto de la responsabilidad de estar en esta tribuna, y en atención, particularmente, a mis compañeras, que hago extensiva a toda la audiencia, dedicar un preámbulo a los diferenciales de género en la academia.

Se puede afirmar que la persistencia de los diferenciales de género es similar en el caso de la Universidad Española y en la Universidad de Alicante. Nuestra universidad refleja las mismas diferencias; por ejemplo, en la proporción de Cátedras de Universidad, que el patrón general del país. En la Universidad de Alicante, de las 178 cátedras de universidad existentes únicamente 21 están ocupadas por mujeres, por tanto, el porcentaje de mujeres que ocupan cátedras [12,2%] se halla ligeramente por debajo de la media del país [14,3%] (figura 1). De manera similar, en esta institución, de las 382 Titularidades de Universidad sólo una tercera parte son mujeres, hecho que



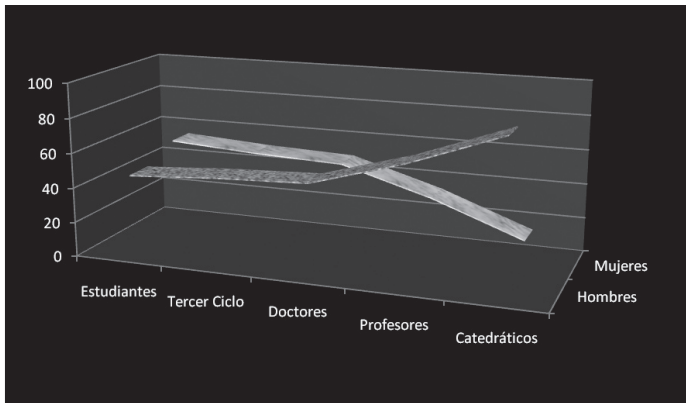
Diferencial de género en el ejercicio de las cátedras de universidad.

concuera con el modelo de distribución a escala nacional, con un marcado diferencial a favor del conjunto de varones [hombres 65,5%; mujeres 34,5%] (INE, 2008; MICINN, 2008: UA, 2008) (figura 2).



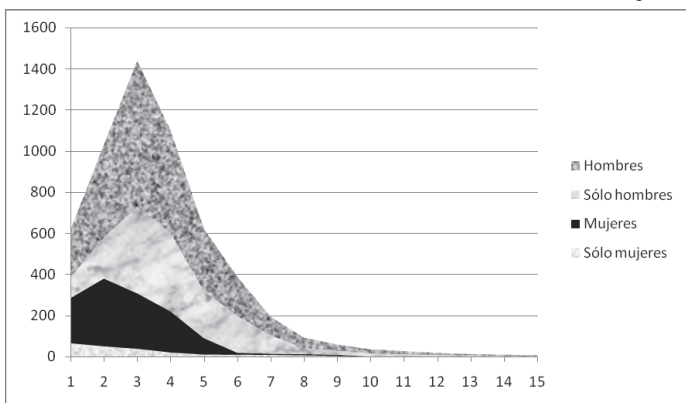
Asimetría de género en los puestos docentes en el sistema universitario español.

Los datos de la publicación ministerial, *Académicas en cifras* (MEC, 2007), evidencian que la presencia de las mujeres en cargos es, asimismo, muy escasa. En suma, a pesar de que el número de mujeres matriculadas en estudios universitarios es superior, el proceso de vida académica muestra un declive sustancial en la vida profesional de las mujeres en la universidad, a partir de la lectura de la tesis (figura 3).

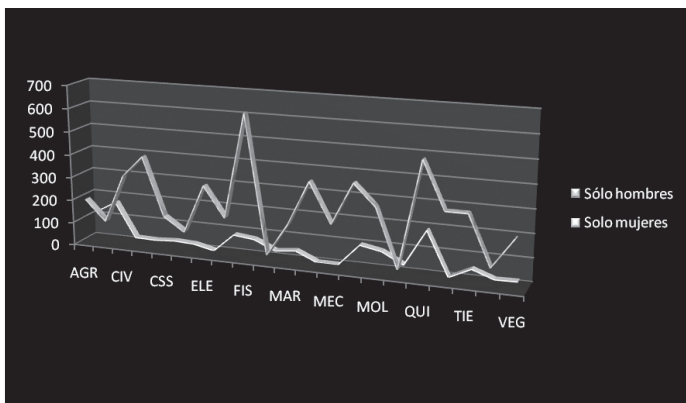


Inversión de la dominancia de género en la trayectoria de vida en la educación terciaria.

Los indicadores de género en el campo investigador, con los datos actuales referidos a la base *Thomson Scientific* (FECYT-SISE, 2008), atestan que “la participación de los hombres supera el 90% de la producción” (p. 39) en los patrones de publicación. En el caso del potencial investigador de los documentos firmados sólo por hombres y sólo mujeres, las cifras marcan la amplia diferencia en el potencial masculino frente al femenino, distancia que disminuye cuando los firmantes son de ambos géneros (figura 4 y 5). Adicionalmente, en referencia al reconocimiento de la actividad investigadora



Patrones de coautoría por género (Redibujado a partir de FECYT-SISE, 2008).



Potencial investigador de los documentos firmados sólo por hombres y sólo por mujeres (Redibujado a partir de FECYT-SISE, 2008).

por la CNEAI, podemos observar que a partir de los dos sexenios disminuye notablemente la presencia del número de mujeres con reconocimiento investigador (FECYT, 2007).

El informe *Mujer y ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología* (FECYT, 2007) reconoce que la “discriminación histórica” aún permanece pese a los esfuerzos legislativos y de concienciación social. Todos los datos, sea en investigación y docencia, o en otros sectores profesionales, evidencian desigualdades. Los patrones de discriminación se mantienen prácticamente inalterables; en veinte años, las tendencias han cambiado poco. El informe recalca cuánto perjudica la discriminación a la actual cultura empresarial, puesto que deja inutilizados unas potencialidades y unos talentos. Ateniéndonos a ramas de conocimiento, hemos comprobado que la presencia de mujeres en dirección de departamentos o de centros es muy baja en Ciencias, y prácticamente irrelevante en carreras Técnicas e Ingenierías. En los campos citados, la escasa presencia de mujeres se detecta desde el origen de la elección de los estudios.

Entre las causas de la desafección de las mujeres a la ciencia, el citado informe *Mujer y Ciencia* señala la ausencia de modelos que permita a las mujeres verse representadas o imaginarse como científicas. La situación de las mujeres en el CSIC es similar a las anteriormente descritas. La pirámide se mantiene con un 70% de mujeres en la base y un 9% en la cúspide. Es relevante ahondar en el análisis que las mujeres hacen de esta situación, la mayoría muestran una actitud positiva en la crítica de la relación género y poder. A las élites femeninas no les gusta contemplarse como víctimas y no suelen culpabilizar a sus propias instituciones de discriminación. Asimismo, suelen tener una actitud más modesta, probablemente más insegura, sobre sus méritos y su valía que sus compañeros. Las microdesigualdades -comportamientos de exclusión poco significativos, pero sumativos-, la falta de oportunidades de inserción en comunidades de iniciados y de apoyo en mentores, el miedo al éxito, y otros factores complejos explican que las académicas y científicas acepten generalmente el lugar que la comunidad científica les asigna. Aunque todos estos factores no justifican la infrarrepresentación de las mujeres en los sistemas de ciencia y tecnología (Bank, 2007; Glazer-Raymo *et al.*, 2000), sí demandan de las propias mujeres un esfuerzo mayor, en beneficio de la sociedad que leguemos a nuestras hijas y a todas las ciudadanas; esfuerzo y sensibilidad al que estamos seguras responderá la comunidad universitaria y la sociedad, con igual entusiasmo.

En conclusión, los datos revisados implican que las universidades son fiel reflejo de los contextos sociales y de las prácticas culturales, e implican igualmente que las instituciones han de hacer un esfuerzo acelerado para cambiar su cultura y su práctica en las cuestiones de igualdad de derechos y de oportunidades de género.

II. LA EMERGENCIA DE UN CAMPO DE CONOCIMIENTO: LOS ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Después de este preámbulo, vamos a internarnos en el núcleo de esta lección, la visión y la reflexión de la situación y la vía a emprender en el espacio universitario del siglo XXI.

Ante el intento de responder con dignidad al privilegio de impartir esta Lección Inaugural, he de mencionar que me he apoyado en múltiples voces. El aprendizaje nunca es solitario, se construye en comunidad, y es de justicia agradecer todo lo que he aprendido de mis maestros, mis compañeros y singularmente de mis alumnos. Asimismo, mi testimonio de gratitud a los libros, esos compañeros de vida, y a las posibilidades de conexión ilimitada que ofrece la red digital. En suma, gracias a todos los autores que han querido compartir su conocimiento con nosotros, en el pasado y en el presente. Aprendemos porque no estamos solos. Y enseñamos porque queremos aprender más. El compromiso con el aprendizaje es la razón de la vida y por eso debemos congratularnos de estar en el lugar más privilegiado para aprender, en la comunidad universitaria.

Vivimos tiempos de crisis, retos y posibilidades, producidos por la miríada de cambios que afectan al mundo contemporáneo. La complejidad de las transformaciones, que acontecen en esta sociedad post-industrial, en la que se entrecruzan la globalización, la interconexión global, el poder de los media (Silverstone, 2007; Žižek, 2006), la desregulación económica, la prominencia del supracapitalismo (Sennett, 2006), la expansión de la filosofía neoliberal, y la desorientación de la izquierda, entre otros factores, está afectando altamente a la desafección democrática de la ciudadanía, y a la difuminación de los valores de equidad y solidaridad social (Martínez, Saulea y Fourcade, 2007). Todo ello conforma un espacio de temor e incertidumbre para todos (Bauman, 2007), pero es también una gran oportunidad y una gran posibilidad de conocimiento, porque es en el cuestionamiento y en la duda donde se construye la ciencia y el saber, y donde el aprendizaje se realiza más plenamente. En consecuencia, creemos que los obstáculos y las dificultades son, en sí mismos, el camino. Antes de iniciarlo, no obstante, debemos hacer una identificación de los problemas y una búsqueda de las alternativas.

Junto a las presiones políticas, las problemáticas contextuales del propio mundo universitario, derivadas del modelo preexistente, se muestran desafiantes. La existencia de un modelo que no estaba preparado para afrontar la complejidad, la diversidad y la supervivencia en el contexto de la globalización social y económica es una realidad. En una breve síntesis, que no pretende ser exhaustiva, podríamos identificar la problemática de la universidad española en cinco núcleos: participación en la gestión, satisfacción con el aprendizaje, desarrollo profesional docente, evaluación de la calidad y financiación. Si nuestra intención es emprender una revisión científica, en búsqueda de un modelo de avance y futuro, necesitamos el marco de un campo de estudio.

Las grandes transformaciones del nuevo milenio y la consecuente necesidad de adaptación han producido la emergencia de un nuevo campo de conocimiento experto, el que versa sobre la naturaleza y la misión universitaria. Este campo de estudio ha surgido a partir de la urgencia de responder al vacío conceptual producido por la desaparición del modelo único de universidad y, consecuentemente, de la demanda de un nuevo conocimiento teórico donde investigar los modelos derivados de la presencia de las universidades sin fronteras. En este escenario, las universidades y la sociedad han de debatir el estado de la cuestión, los dilemas del presente y la configuración del futuro. En esta conversación, la reflexión crítica es imprescindible.

Desde la aparición del ya canónico libro *The university in ruins* (Readings, 1996) hasta la actualidad, la profusión de textos¹ y de páginas digitales² referidos a las transformaciones universitarias ha crecido de forma tan acelerada que hemos de pensar que el debate es profuso, pero la solución compleja.

La literatura sobre el proceso iniciado en Bolonia, que conforma parte del espacio conceptual emergente del que hablamos, se puede conglomerar en dos grandes bloques: en primer lugar, las declaraciones políticamente motivadas como las de la Sorbona (1998)³, Bolonia (1999)⁴, Praga (2001)⁵, Berlín (2003)⁶, Graz (2003)⁷, Glasgow (2005)⁸, Bergen (2005)⁹, y Londres (2007)¹⁰ pretenden establecer las directrices y recomendaciones; en segundo lugar, la literatura emergente de diversas Asociaciones de Educación Superior —EUA, EURASHE, ESIB, BFUG, CE, *Council of Europe*— que asumen la función de difundir los presupuestos de Bolonia y emitir los estudios de recogida y análisis de información sobre la estructura inicial y los procesos de transición —*The trend reports. Trends in learning structures in Europe HE*.¹¹

Otro espacio del campo conceptual es ocupado por la literatura, sobre el estado de la cuestión y las dimensiones del cambio, emanada de los propios académicos. La persistente lluvia de libros y artículos que, hoy día, cae sobre la educación universitaria evidencia la problemática de enfrentarse a la reforma académica¹². Estos estudios son predominantemente muy críticos con el proceso, reflejo quizá del talante cuestionante de la propia comunidad científica. Para los críticos académicos, el proceso de Bolonia ha sido principalmente político en su naturaleza, y es visto con el temor de que pueda “[N]ot only corrupting the intellectual sphere, but is also eroding the integrity of the scholarship within universities” (Tomusk, 2006, p. 291). Las críticas y resistencias aluden a la corrosión del canon universitario, al declive de las disciplinas, al cambiante mundo de los estudiantes, al inestable contexto de la profesión y, final y principalmente, a la caída del compromiso intelectual y al declinar del contexto social de la democracia. Probablemente, al proceso de convergencia le ha faltado una discusión pública bien informada e, indudablemente, una mayor participación de la academia. Ésta y otras debilidades del sistema hacen indispensable unas compartidas y profundas reflexiones.

III. EL PENSAMIENTO CRÍTICO ACADÉMICO SOBRE EL MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE BOLONIA

El desarrollo del actual marco teórico existente nos permite dilucidar las claves de Bolonia y aproximarnos a una crítica constructiva del modelo. Con similar propósito, la *European University Association* y el *American Council on Education* han colaborado en un proyecto, basado en la comparación de las visiones educativas de líderes estadounidenses, canadienses y europeos sobre el futuro de la Educación Superior¹³. Pensadores europeos y americanos coinciden en la convicción de que los modelos de gobierno universitarios actuales son auténticas constricciones para el cambio, dado su estructura rígida y el predominio de la burocratización. Singularmente, todos comparten la percepción de que la sociedad del siglo XXI reclama de las universidades un esfuerzo para preparar la potencialidad laboral de los ciudadanos y su adaptación a las demandas del mercado. También, concuerdan en la valoración de las alianzas de la educación superior con la industria y las empresas como medio de lograr apoyo financiero a la investigación, y en conocer e integrar las demandas formativas de los diversos territorios profesionales. En realidad, la visión de ambas cohortes coincide en que no se van a generar ni grandes cambios, ni grandes rupturas y que la universidad sobrevivirá a la globalización, aunque la competición entre universidades por estudiantes, profesores, recursos y reputación favorecerá una cultura empresarial. Como punto central, se vislumbra que los marcos de la política educativa para la reforma vendrán muy influidos por los gobiernos. En este punto, Europa confía más en sus gobiernos como líderes del cambio, quizá como consecuencia de la Declaración de Bolonia, mientras que los representantes universitarios americanos no creen que el liderazgo del cambio sea algo que competa a los gobiernos y, dado que las instituciones educativas americanas mantienen una identidad con un sentido mayor de individualismo institucional y competitividad, ven la política gubernamental como una intrusión no deseable. Una de las mayores discrepancias entre las visiones europeas y americanas reside en que a los americanos les es más fácil asumir que el modelo de la Educación Superior tradicional es inhábil para adaptarse de forma ágil al nuevo modelo social y, por tanto, son más propicios a alterar y reconfigurar los modelos existentes.

En adición a la labor de la *European University Association*, la Comisión Europea también se ha preocupado por el problema que plantea la reforma de la gestión universitaria. En mayo de 2006, la citada asociación presenta unos comunicados¹⁴ urgiendo a la modernización de las estructuras universitarias. Entre otros aspectos, se insiste en disminuir la rigidez en la gestión y administración y en aumentar su autonomía. Esto último, equilibrándolo con una mayor contabilización y rendición de cuentas. En estos documentos, se recomienda especialmente apoyar las oportunidades de empleabilidad de los graduados con un diseño curricular adecuado de destrezas de

comunicación y de equipo. En la nueva reestructuración curricular se apuesta por superar las constricciones de las disciplinas y áreas de conocimiento y por avanzar hacia propuestas de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, aumentando la interacción con la industria y la sociedad en un énfasis por abrir las estructuras universitarias a la innovación. La Unión Europea debe ofrecer a sus ciudadanos, según la propuesta de la Comunidad Europea, una educación multinacional, a través de una política dirigida a incentivar las oportunidades de movilidad, la configuración de redes de académicos y expertos, un marco común de reconocimiento de titulaciones y, fundamentalmente, el mantenimiento de una plataforma de consenso en la política educativa europea.

Bolonia estimula a las universidades a buscar y ofrecer a los estudiantes foráneos la atractividad y la competitividad de la *Europe of Knowledge*. Ello puede ser positivo para Europa, pero el peligro del eurocentrismo, como un espacio de elite, asimismo puede comportar el riesgo de todo aislacionismo. Singularmente, las relaciones entre universidades en países ligados por la colonización han sido tradicionalmente de estrecha colaboración. Este hecho debe ser preservado, por lo que se hace necesario perseguir la dimensión externa del espacio europeo¹⁵, basándonos en una agenda de cooperación. Las problemáticas, pues, son múltiples y nos gustaría concentrarnos en las tres que a nuestro juicio aglutinan más confrontación.

1. La ocupabilidad. El dilema humanismo o mercado

Para el modelo universitario del Cardenal Neuman, era obvio asumir que el conocimiento, si es realmente tal, lleva en sí mismo su propia recompensa. Paralelamente, es necesario entender, que en tiempos de crisis económica y de desorientación social, especialmente para los jóvenes, la universidad no puede aislarse en la creación del conocimiento *Mater*; urge responder a las demandas sociales, económicas y culturales que sobre la universidad recaen. La resistencia a colaborar en la satisfacción de las necesidades sociales supondría una vía muerta en el futuro. Buscar vías de adecuación sin perder el sentido de la misión es otra cuestión que demanda continuar el debate.

La controversia sobre el rol de la universidad en la empleabilidad de los ciudadanos es compleja. Todas las prescripciones, en el marco de Bolonia, insisten en la indispensabilidad de que la educación terciaria en su primer ciclo facilite la entrada al mercado laboral, así como el acceso a posteriores estudios. El énfasis se sitúa en vincular el mundo académico y profesional. Se valora que tanto la movilidad como la transparencia mejorarán la ocupabilidad sostenible. El nuevo horizonte reclama la colaboración con los empleadores en los diseños de grados para consensuar las destrezas y capacitaciones que el mercado laboral requiere. Resulta obvio que la sociedad desee recuperar la inversión educativa con la consecución de una fuerza laboral altamente cualificada. Y, especialmente, resulta comprensible que los estudiantes, que cada vez en mayor medida estudian en base a préstamos por estudios, deseen que el esfuerzo empleado les permita un puesto profesional del

mismo *status* que sus titulaciones. Preparar al estudiante para el mundo laboral, no implica necesariamente una erosión del conocimiento científico, ni un ataque a la integridad académica; hay que valorar que una cualificación en el saber aplicado indudablemente redundará en una ciudadanía más participativa, involucrada, y crítica; en suma, en una mayor democratización de la vida laboral y social.

Las críticas más exacerbadas al concepto de empleabilidad, acusan a Bolonia de anti-intelectualismo¹⁶, de propiciar en mayor medida el consumo del conocimiento —acreditación— que la capacitación para su evaluación crítica. La conversión de la educación universitaria en un servicio, del que se espera que cada buen ciudadano consuma, para mantener la economía en alza, es vista como una presión política para el logro de la competitividad económica. En este sentido, Ben Okri¹⁷ (2003) manifiesta que:

We turn out students from our universities who know how to give answers, but not how ask questions. The wisdom centers in our culture do not reach our students. They leave universities with the skills for workplace, but no knowledge of how to live, or what living is for. They are not taught how to see. They are not taught how to listen. They are not taught the great art of obedience, and how it precedes self-mastery. They are not taught the true art of reading. [...] We take of living potential that are young minds and turn them, reduce them into job-fillers and economy providers. (p. 8)

Melanie Walker (2006), en forma similar, identifica las políticas universitarias como portadoras de la teoría del capital humano, que prioriza la educación como una inversión en la capacidad productiva de los seres humanos para mejorar la productividad de la economía. De la errónea equiparación entre desarrollo económico y desarrollo humano, la autora deriva diversas causas por las que la educación universitaria entra en tiempos tensos: la supresión de las disposiciones éticas en la vida diaria de las universidades, la pasividad de los estudiantes, el declinar del aprendizaje crítico —la universidad cada vez tiene menos espacio para el pensamiento, cuando la función de las “Universities ought to been seeking the ability to form valid judgements” (p. 7). La citada autora tampoco considera demostrado que un mayor rendimiento de cuentas, evaluación, y control conlleve una mejor calidad del aprendizaje.

Frente a las teorías del capital humano, Walker propone la aproximación de Amartya Sen (2004) sobre el concepto de *capability*, entendida como capacidad y posibilidad de elegir. Marta Nussbaum (2000, 2003) desarrolla, en la misma línea, una teoría de la capacidad como la posibilidad de construir una perspectiva crítica sobre uno mismo, reconocernos de forma local y global, y saber situarnos en el lugar del otro e imaginar su narrativa personal. En este sentido, Apple (2001) asume la necesidad de una densa moralidad como base ética para la política y la práctica educativa. Apoyar las oportunidades y las posibilidades educativas de la forma más integrada y

profunda posible, puede preparar mejor a los estudiantes para la inestabilidad, la incertidumbre, y la confusión que caracterizan la sociedad actual, que limitarse solamente a propiciar resultados en destrezas y competencias muy delimitadas. Los mencionados autores conciben la educación como un bien social que requiere justa distribución. Sarah Mann (2001) propone, como medio de facilitar a cada ciudadano la oportunidad de poder desarrollar sus capacidades de progreso, el crear ambientes de solidaridad, hospitalidad, seguridad, y de posibilidades de compartir el poder y la energía crítica entre profesores y estudiantes.

2. La problemática del acceso

En estos momentos, la sociedad de la economía del conocimiento, *cognitive capitalism*, crea una dinámica institucionalizada (Hostaker y Vabo, 2005, p.240) en la que la innovación y la acumulación del saber constituyen una fuerza económica sustancial. Los gobiernos son conscientes de la necesidad de formar una fuerza de trabajo altamente cualificada. Esta asunción les lleva a analizar los problemas derivados del acceso universitario, no sólo de la clase media, sino de la clase trabajadora. Aquí surgen dos problemas en los que resulta indispensable profundizar: el acceso y la posibilidad económica.

A pesar de la aparente democratización del acceso a la educación superior, ésta no logra la incorporación de los colectivos menos favorecidos. En el Reino Unido, el informe ministerial *The Future of Higher Education* (2003)¹⁸ reconoce, desde las primeras páginas, que:

[T]he expansion of higher education has not yet extended to the talented and best from all backgrounds. In Britain today too many of those born into less advantaged families still see a university place as being beyond their reach, whatever their ability. (p. 2)

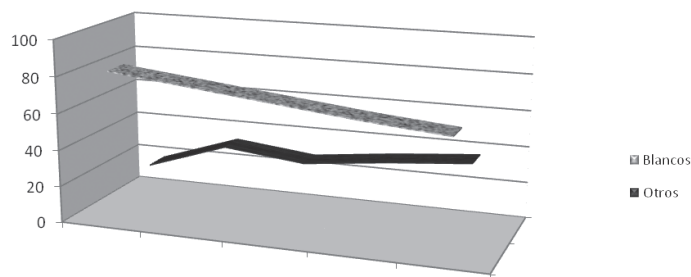
Destacando, asimismo, que en porcentajes, los graduados obtienen mejores trabajos, y mayor salario que los que no poseen títulos superiores. El equipo ministerial es consciente de que la educación superior genera una contribución sustancial al crecimiento de la economía nacional y las universidades británicas mantienen gran prestigio internacional pero, a pesar de ello, no ven espacio para la complacencia en el sistema hasta que la brecha social entre los que acceden a la Universidad y los que no pueden hacerlo permanezca de la actual anchura. Por tanto, dado que el estado de la situación no puede ser tolerable en una sociedad civilizada donde el acceso es la puerta de entrada vital a la oportunidad, se asume como imprescindible apoyar a los estudiantes más vulnerables.

El más reciente informe del *Department for Innovation, Universities & Skills del Reino Unido*, titulado *A new “University Challenge”*. *Unlocking Britain’s Talent* (2008) precisa que la ampliación del acceso a las universidades es la única vía de apertura de los talentos de ciudades y ciudadanos a la contribución al bienestar social. El informe identifica los amplios beneficios sociales que aporta la educación superior, en forma muy específica: los graduados están más dispuestos a votar y a

actuar con actitudes de tolerancia, son tres veces más propensos a pertenecer a una organización de voluntarios y un 30% más inclinados a mantener una actitud positiva hacia temas de raza e igualdad de género, comparados con individuos de menor educación (p. 4).

En Estados Unidos, el problema de la posibilidad o dificultad (*affordability*) para pagar las matrículas universitarias de cada familia de acuerdo a su renta, es un tema relevante en la política estatal. El último informe *Measuring Up* (2006)¹⁹ advierte que la potencialidad de afrontar los gastos universitarios ha declinado dramáticamente. Cada vez hay más estudiantes solicitando préstamos de estudio y esto es una medida que coarta, en muchos casos, la decisión de emprender una graduación. Este hecho afecta primordialmente a los más desaventajados, entre los que se encuentran las minorías étnicas, por lo que la brecha educativa entre poblaciones desarrolla un proceso acelerado de ensanche.

Mientras Estados Unidos mantiene tasas altas de educación en los adultos mayores - los adultos del *baby boom* (35-64 años)-, las ratios de estudio de los más jóvenes (25-34 años) declinan alarmantemente. El informe de NCHEMS²⁰ (2005) formula la hipótesis de que hacia el año 2020 la diversidad en la población de Estados Unidos se habrá incrementado. Para la citada fecha, el *Census Bureau* prevé un incremento del 77% en la población hispana, un 32% en los afro-americanos, un 69% en los asiáticos, un 26 % en los nativos americanos y sólo un 1% en la población blanca americana. Ello supone que el crecimiento demográfico se está produciendo en la población con menores niveles educativos. Consecuentemente, las minorías infrarrepresentadas en todos los estadios del paisaje educativo del país perciben un menor salario que los blancos. La preocupación del gobierno es, obviamente, una preocupación económica. Del estudio realizado sobre el espacio 2000-2020, se proyecta que la población blanca está en proceso de envejecimiento y se han de poner todas las esperanzas en la fuerza laboral cualificada procedente de las minorías (Figura 6 y 7). En nuestra perspectiva, las oportunidades de empleabilidad han de ser resueltas sobre la base de los derechos educativos de todos y cada uno de los ciudadanos, no en base a argumentos gubernamentales economicistas. Tampoco. la tensión entre equidad y excelencia



Comparación de la evolución en educación entre la población blanca (entre 25 y 64 años) y las minorías (Estados Unidos)

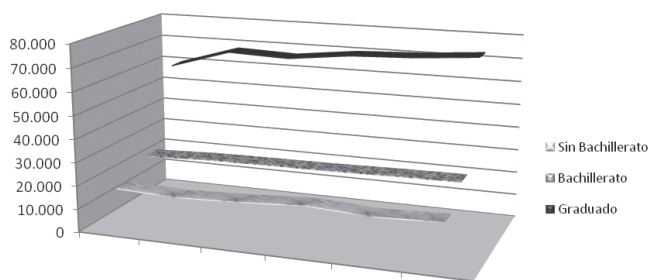
ha de ser una excusa para limitar el principio de la igualdad (Bowen *et al.*, 2005). Unido a lo anteriormente citado, se encuentra el problema de frenar el abandono de los estudiantes de la clase trabajadora y las minorías, que se sigue mostrando como una realidad en la que los esfuerzos de integración de las universidades no se han enfocado con la suficiente audacia y esfuerzo (Yorke y Longden, 2004).

El *American Council on Education* en el Suplemento 2007 del *Twenty-second Annual Status Report. Minorities in Higher Education* informa que el crecimiento general de la educación, a pesar del bajo incremento de la población blanca (6%), es consecuencia de la respuesta de los estudiantes de las minorías (49%), especialmente de las mujeres hispanas en la educación secundaria y en la educación terciaria. En Europa, Schomburg y Teichler (2006) y Teichler (2007) han realizado un estudio —CHEERS— sobre la empleabilidad de los graduados, en el que, a pesar de la disparidad de resultados por países, se concluye que en todos los casos a menor graduación existe mayor vulnerabilidad económica. En nuestro país, el informe de la OECD, *Education at a Glance 2007*, en el documento *Briefing Note for Spain*, resalta que la proporción de población inscrita en educación terciaria se ha incrementado sustancialmente, por encima del promedio de los países de la OECD y que ello ha contribuido a beneficios laborales principalmente en las mujeres.

La realidad muestra, hoy más que nunca, que la problemática de la accesibilidad económica es un reto pendiente en el espacio de la universidad global. Una forma de inequidad en la que se han de buscar fórmulas de costes compartidos (Herbst, 2007; Teixeira *et al.*, 2008; Zajda *et al.*, 2008).

3. La garantía de la calidad

Un aspecto relevante del proceso de Bolonia es la demanda a las universidades de un gobierno más comprometido con la rendición de cuentas, el control de la calidad, y una mentalidad más orientada a los resultados. El garantizar el cumplimiento de éstos y otros presupuestos es delegado por Bolonia a las Agencias de Calidad (ENQA, QAA, ANECA)²¹. Sin embargo, sería necesario explorar primeramente si los procesos de contabilización y auditoría incrementan la calidad institucional y, particularmente, si aumentan la calidad de la profesionalidad docente e investigadora. Desde nuestra profunda confianza en la



Ingresos medios en dólares en función del nivel de estudios (Redibujado a partir de NCHEMS, 2005. p. 3)

capacidad de compromiso del profesorado, creemos que deben ser las comunidades y las redes académicas las que debatan y orienten las políticas de calidad y de innovación. Para garantizar la validez y la efectividad de la misión universitaria, nada mejor que escuchar la voz de la propia comunidad, los estudiantes, los académicos y los gestores. La evaluación de la calidad que caracteriza a las reformas de arriba-abajo genera, en el mejor de los casos, una indiferencia crítica y, en el peor, una fuerte resistencia. En ambos casos los costes de los procesos evaluadores no se recuperan. No se trata de cuestionar las auditorías académicas o la idea de evaluación:

The point is rather that a huge amount of effort and a considerable sum of money has been spent on the introduction of a formal system of assessment, and that is doubtful if all this has been well spent. The question is whether an unregulated system would be worse. To leave university teachers free to determine what is best for their students carries its risks, certainly. There will be carelessness, inefficiency and indifference. Such things will never be eliminated entirely. The only interesting question is whether academic audit and teaching quality assessment have reduced them to a degree that warrants the cost in time and money that they themselves have incurred. I think that a dispassionate approach to them will conclude that they have not. (Graham, 2002, p. 60)

El dilema entre misión y contabilización no ha sido resuelto. Las tendencias neoliberales y el mimetizar el modelo americano han impedido la conversación y el debate sobre cuál es la mejor y más efectiva forma de alcanzar la calidad y la excelencia en la universidad (Martínez y Sauleda, 2006), y no hay que olvidar que los estudios sobre la relación coste y efectividad de los procesos de evaluación todavía están por hacer (Westerheijden et al., 2007). El peso de las fuerzas sociales, económicas y culturales que ha producido, en muchos espacios, el declinar de la motivación en la comunidad universitaria no se va a solucionar con meros procesos de control y contabilización, que pueden, en su defecto, aumentar la burocratización en la labor de los académicos. Por el contrario, la instauración de procesos más participativos y comprometidos puede ser el camino para estimular la energía, el ánimo, y el coraje necesario en los procesos de adecuación que se avecinan.

IV. IMAGINAR LOS HORIZONTES DEL CAMBIO

Ante los múltiples polos dicotómicos que abre Bolonia, la empresa de desarrollar la reforma educativa precisa una crítica desde dentro y un consenso académico. No hacerlo, sería emprender un camino a ninguna parte, sería un viraje tecnocrático y políticamente impuesto. Tres son los aspectos primordiales que demandan imaginar horizontes de reconfiguración:

1. La participación en la comunidad universitaria

Diversas argumentaciones apoyan la idea de que la participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones y en la gestión de la misión es de alta relevancia. La primera se basa en que únicamente a través de la participación se puede desarrollar la identidad universitaria de sus integrantes. Los estudios realizados en el campo empresarial evidencian que los mejores logros se consiguen cuando las oportunidades de comunicación, implicación y compromiso descienden hasta las bases de los sistemas y el sentido de comunidad y de metas en común se difunde y se valora. El sentido de afiliación, de socialización y de compartir problemas, decisiones y acciones es la base de una identidad profesional afincada y sólida.

El segundo argumento a favor de la participación se centra en resolver el problema del cumplimiento profesional por medios distintos que los propios del control. Henkel y Vabo (2006) argumentan que en Suecia e Inglaterra:

Even where academics accepted the need for more systematic approaches to assuring quality, many tended to compartmentalise these as a parallel set of requirements rather than things that could be integrated into an educational model. (p. 145)

En consecuencia, la alternativa al control de calidad no es otra que la apertura de canales fluidos de comunicación, una mayor distribución de responsabilidades, y de posibilidades de influir y elevar voces diversas y heterogéneas.

Muy entroncado con el tema de la participación, se halla la problemática del diseño de los nuevos estudios. El curso 2008-2009 abre la puerta a cambios sustanciales en las universidades del Estado. El camino que iniciemos nos va a llevar a configurar la universidad que la sociedad necesita o nos puede conducir a través de ciertas circunvoluciones al mismo lugar en que estamos. Las dificultades del trayecto son evidentes. En primer lugar, el camino es incierto; en segundo lugar, la participación es conflictiva; y, en tercer lugar, la andadura es dificultosa por un sinfín de condiciones contextuales: carencia de infraestructuras, incertidumbre económica, y la altamente compleja visión actual de la ciencia y el conocimiento. La labor de diseño de los estudios no puede ser otra que colaborativa como vía de superar la dificultad de lograr un diseño de planes, coherente, alineado y consistente con la obtención de los niveles preceptivos de aprendizaje, desarrollados en los Descriptores de Dublín (2004)²².

2. La buena docencia ²³

El informe de la Comisión Boyer, *“Reinventing undergraduate education: A Blueprint for America’s Research Universities”* (1998)²⁴, recomienda una reconstrucción radical de los aprendizajes universitarios dado que muchos estudiantes finalizan sus grados sin la capacidad de pensar lógicamente, escribir con claridad o mantener un discurso coherente. La citada Comisión aboga por sustituir el actual modelo, en el que las universidades americanas son frecuentemente archipiélagos de propósitos intelectuales fragmentados, por un ecosistema

universitario que genere una integrada comunidad de aprendices. La universidad, en la filosofía de la Comisión Boyer, debe propiciar la integración de tres oportunidades educativas: aprender a través de la indagación más que de la transmisión, dominar las destrezas y capacidades necesarias para una vida profesional, y disfrutar con la experiencia y el estudio profundo. Para este fin, la ecología universitaria ha de facilitar a todos los alumnos la interacción con profesores, compañeros y recursos. Algunas significativas recomendaciones del informe son: aprendizaje basado en la investigación guiada y la tutorización *-a mentor for every student-*, aprendizaje a través de prácticas y proyectos, seminarios de remediación, estímulo a la comunicación oral y escrita; y, en síntesis, cultivar un sentido de comunidad y de identidad profesional.

La epifanía de la nueva educación universitaria pasa por convertir la universidad en el epitome de la empresa creativa, donde la imaginación rompa los moldes y los obstáculos (Martínez y Sauleda, 2005) como fórmula para afrontar problemas muy negativos, inclusive inabordables. La falta de financiación específica, y el desequilibrio de recursos no sólo entre universidades, sino incluso entre centros y entre titulaciones en la misma universidad, es patente. Pero es, a nuestro juicio, más preocupante la carencia de una cultura de valoración de la enseñanza y del aprendizaje. La exigencia del rendimiento en la investigación para alcanzar la estabilidad y la promoción en el empleo, sin un reconocimiento paralelo de la función docente, ha abocado a que el profesorado, singularmente los más jóvenes, deban canalizar prácticamente todos sus esfuerzos para conseguir la acreditación bajo parámetros exclusivamente investigadores. Ello, sin haberse resuelto cuestiones como si la evaluación de la calidad investigadora es efectivamente posible, si sería mejor utilizar la credibilidad *versus* la acreditación, o si es preferible valorar el nivel de participación y convocatoria frente a la medición de la productividad del investigador aislado.

Estos factores del contexto universitario, junto a otros derivados de la actual sociedad de mercado, producen el desarrollo de una cultura de desafección y desencanto por el aprendizaje en profesorado y alumnado. La falta del desarrollo de la pasión por aprender es la grieta más grave en la arquitectura universitaria, el factor que agudiza el resto de problemáticas. El complejo conjunto de variables derivadas de estas problemáticas, y singularmente la escasa sensibilización a la citada complejidad, resulta en que se perciben los síntomas pero no se analizan las causas. Los síntomas son primordialmente un temor generalizado y un escepticismo paralizante. A los que, como consecuencia, podríamos añadir una resistencia y un negativismo pertinaz.

Los estudiantes temen que la menor temporalidad de las clases con presencia del profesor y el aprendizaje autónomo, se traduzca en tener que elaborar un gran número de trabajos y prácticas de campo sin suficiente orientación, ni coordinación entre profesores. Esto, finalmente, podría suponer una dedicación horaria superior a la marcada por los créditos del plan, sin garantizar necesariamente una mejora en el aprendizaje. Por su parte, al profesorado le preocupa que la nueva distribución

de tiempos le demande una ingente dedicación a la corrección de trabajos -en ocasiones con escasos medios para detectar el plagio- y una dedicación tutorial interminable, en los planes de estudio con abundante matrícula. Los razonables temores del profesorado se encuentran inscritos en la visión del contexto universitario de Altbach (2003):

The central realities of higher education in the 21st century —massification, accountability, privatization and marketization- shape universities everywhere, and those who work in them, to differing degrees. (p. 5)

Welch (2007) dibuja la nueva estancia con un perfil poco alentador:

Commodified, virtualised, globalised and postmodernised"- still [the professoriate] stands at the crossroads of an uncertain future. (p. 214)

En el debate producido a partir de los excelentes logros obtenidos por el sistema educativo de Corea del Sur, en relación a países como, por ejemplo, Estados Unidos, y con el conocimiento de que Corea invierte menos en educación que otros países peor ubicados, Kang y Hong (2008) manifiestan, como una de las razones, que en Corea la figura del maestro es tradicionalmente venerada:

Don't even step on the shadow of a teacher. (p. 2001)

Otro factor a considerar es que, en el mencionado país, los profesores pasan más tiempo en reuniones de coordinación que en otras naciones. En la universidad española, los giros sociales, digitales y culturales del siglo XXI, hacen necesario un cuestionamiento metodológico, especialmente, cuando la transición del peso del aprendizaje dirigido al autónomo es una de las características claves en el concepto de crédito europeo. Conseguir la implicación del estudiante en el aprendizaje exige un cambio paradigmático en la concepción de la enseñanza. Lograr la afición, la curiosidad y la pasión del estudiante por el saber y el hacer, precisa del profesorado una energía y un entusiasmo que sólo se puede conseguir en el trabajo en equipo de docentes y alumnos.

Eliminar el aislamiento del aprendiz, es una premisa que nos lleva a seleccionar metodologías de aprendizaje colaborativo y cooperativo (Michaelsen, Bauman y Dee, 2004), estrategias de trabajo basadas en el diálogo y la discusión (Roth y Tobin, 2005) y experiencias de aprendizaje significativas (Dee Fink, 2003). Ante la intencionalidad de que los estudiantes abandonen la pasividad y asuman posturas comprometidas, las estrategias como los contratos de aprendizaje (Stephenson y Laycock, 2002) se muestran adecuadas. El contrato funciona como un plan negociado de aprendizaje, un compromiso respecto a qué y cómo aprender. La negociación en sí misma es un aprendizaje sobre la capacidad de argumentar y valorar. Diversos estudios han demostrado que el desarrollo de capacidades y competencias es mayor con el uso de esta metodología por

cuanto implica deliberación, concienciación, y responsabilidad en la tarea asumida.

La existencia de múltiples alternativas metodológicas supone un equipamiento para superar las rutinas de aula con que los profesores nos encontramos: estrategias focalizadas en la interdisciplinariedad (Amey y Brown, 2004), en el aprendizaje por competencias, en la resolución de problemas, en métodos de proyectos, y otras posibilidades como el aprendizaje basado en la práctica -ya sea laboral, real o simulada-, el estudio de casos, el trabajo de campo o de laboratorio (Boud y Solomon, 2001) permiten crear ambientes creativos de aprendizaje. En la aplicación de saberes teóricos a contextos y realidades cambiantes, la cognición situada es pertinente. El aprendizaje situado, basado en la filosofía de Dewey y en la teoría de las organizaciones que aprenden, contiene, al igual que el método de proyectos, estadios de exploración, de implementación, y de revisión del progreso, y fases de planificación y negociación, de demostración y de evaluación final.

No obstante, en cualquier opción, es importante considerar que el aprendizaje es en sí mismo reflexivo y demanda la utilización crítica de la mente (Bok, 2006; 2007; Sternberg y Spear-Swerling, 1996; Sullivan y Rosin, 2008). Elisabeth Burge (2007) propone la reflexión de la experiencia experta para evitar el patriarcalismo y el autoritarismo docente: escuchar a los aprendices, provocar la pasión, la deliberación, la tolerancia a la ambigüedad y los errores, la capacidad de afrontar y manejar el caos creando comunidades de aprendizaje distribuido, y en particular recompensar la persistencia y el esfuerzo. En este nuevo milenio, se hace necesario un marco de apertura a la gente, ideas, lugares y métodos; empujar los límites convencionales para crear más oportunidades de aprendizaje, en suma, imaginar el futuro y romper las fronteras convencionales de la docencia.

Las nuevas metodologías, que no lo son tanto, puesto que todas ellas tienen precedentes históricos, conllevan formas de evaluar alineadas, coherentes y consistentes con ellas mismas, con los objetivos propuestos y con los resultados esperables y deseables. La utilización de procesos de evaluación como los basados en los resultados, los centrados en la autoevaluación o en la evaluación entre iguales²⁵ han mostrado su capacidad de funcionamiento en múltiples contextos.

Una función inherente a la docencia es la acción tutorial, que se puede complementar con la tutoría de pares²⁶. La intencionalidad de la tutoría, ya sea profesor-alumno o de iguales, es crear un espacio de trabajo y de comunicación participativo. Es un lugar especial tanto para orientar el aprendizaje como para que el propio alumno pueda evaluar su proyecto curricular, sus logros y sus dificultades y, en consecuencia, tomar decisiones en la búsqueda de la trayectoria más idónea. La relación tutorial conforma un valioso espacio de personalización del aprendizaje y de constitución de una comunidad de iniciación, discurso y reflexión, tal como existía en la relación docente, en el origen de las universidades (Martínez, Lozano y Saulea, 2008).

A muchos profesores les preocupa en qué medida estas estrategias pueden tener efectos indeseados como bajar

los estándares, no poder cubrir el temario, o perder el control del aula. Obviamente, la concepción del docente sobre qué es aprender está en la raíz del problema del cambio metodológico: una concepción del saber como algo estático, que se aprende de una vez para toda la vida, que reside en la autoridad del docente, que no es cuestionable, y una actitud patriarcal y de tutelaje no van a lograr el apasionamiento del alumno por el saber.

Ante el dilema metodológico, hemos de situarnos en el contexto cibernético en que el siglo XXI se ubica. Un cosmos digital en el que necesariamente el docente ha de aprender a crear nuevos ambientes de aprendizaje. Las posibilidades educativas que crean las tecnologías numéricas son prácticamente ilimitadas. La creación de ambientes y escenarios de aprendizaje, las conexiones, y la multidiversidad de los enlaces hacen de la enseñanza basada en ordenador una de las metodologías más efectivas, especialmente utilizada en un modelo de aprendizaje colaborativo (Fletcher *et al.*, 2007). El giro icónico del tercer milenio (Mitchell, 2005) exige una alfabetización urgente en la nueva cultura virtual, de modo que podamos utilizar el medio digital de forma crítica y no seamos sojuzgados por el poder de los media. Microenseñanza, laboratorios virtuales, simulaciones, portafolios digitales, o la utilización de Google y otros buscadores como una colosal memoria cultural, son fórmulas para dinamizar el aprendizaje. En la formación del amateur activo frente al consumidor pasivo o en la capacitación de adaptación a la realidad cambiante, el trabajo colaborativo es una estrategia de una gran adecuación al ciberespacio que posee una extensa variabilidad de modalidades: grupos estructurados de aprendizaje para una controversia estructurada, diadas de estudiantes, recíproca tutorización de pares y recíproco cuestionamiento de pares, entre otras muchas (Martínez y Saulea, 2008).

En la infinita extensión y belleza del mar numérico, que fascina y ciega a tantos jóvenes atrapándolos en sus juegos de luces mágicas, la Universidad debe ser más humanista que nunca. Las personas, y las relaciones en el mundo real, y no la ficción virtual es lo que cuenta. Los mundos virtuales pueden ser magníficas herramientas de aprendizaje siempre que se utilicen al calor de la colaboración social y de la pertenencia a un espacio crítico, reflexivo y enraizado en la realidad (Martínez y Saulea, 2005).

Adicionalmente, la profundización en los dilemas de la docencia, demanda cuestionarnos de qué forma el estudiante del siglo XXI contempla el aprendizaje. En opinión de Umberto Eco (2004, p. 7), dado que los jóvenes vivencian un contexto social donde el saber es poco valorado en sí mismo, o como medio de éxito en la vida, la mejor respuesta a darles sobre el valor del conocimiento es:

The exercise of knowledge creates relations, continuity and emotional attachments. It introduces us to parents other than our biological ones - we don't just remember our own life but the lives of others. (citado en Walker, 2006, p. 3)

El aprendizaje como un proceso de diálogo y comunicación se constituye en genuinas comunidades de aprendizaje en las aulas, donde se procesa el material cooperativamente, se discuten los significados y se recibe la retroalimentación del grupo (Millis, y Cottell, 1998). No se trata de escuchar y comprender, la implicación es el necesario alimento del auténtico aprendizaje. Asimismo, siendo el aprendizaje dependiente del contexto y la situación, la planificación de la docencia incluye el diseño de las situaciones, reales y virtuales, y de las problemáticas de los entornos de aplicación del conocimiento.

Una de las fortalezas de Bolonia es la asunción de la indispensabilidad del aprendizaje a lo largo de la vida —*lifelong learning*— como contrapunto a la creencia de que la educación universitaria finaliza con la obtención de un título que garantiza definitivamente el ejercicio profesional. El concepto de aprendizaje a lo largo de todo el ciclo de vida inscribe la convicción de que el proceso de constitución de la profesionalidad no finaliza nunca y debe ser actualizado permanentemente. Éste es, en consecuencia, un necesario y esencial giro paradigmático en la edificación del nuevo espacio educativo europeo. La filosofía del *Widening Access to Quality Higher Education*²⁷ apoya que:

Everywhere in the world, literacy should be a gateway to fuller participation in social, cultural, political, and economic life. (Agenda for the Future, Hamburg Declaration, 1997)

Por tanto, el aprendizaje permanente ha de estar integrado consustancialmente en la misión universitaria. La flexibilidad en el acceso y la acumulación de la acreditación universitaria pueden garantizar mayores oportunidades para la ciudadanía. En este sentido, la educación universitaria ha de ser menos una isla y asegurar que los estudiantes, al finalizar su grado, hayan desarrollado no sólo las habilidades sino la actitud necesaria para proseguir un aprendizaje autónomo y sostenido.

3. La investigación educativa como medio de desarrollo profesional docente

Lo que los profesores conocen y hacen es una de las influencias más importantes sobre lo que los estudiantes aprenden. (Linda Darling-Hammond, 1997, p.6)

Al igual que el universo es una red entrelazada plagada de galaxias y estrellas (Voss y Coontz, 2008), el cosmos social es una compleja red de relaciones humanas, donde los humanos están suspendidos en redes de significados que ellos mismos van hilando (Geertz, 1973). De las presiones de negociar los significados en estas redes, vamos modelando nuestro cerebro y nuestra mente.

El descubrimiento de las neuronas espejo (Kohler *et al.*, 2002; Rizzolatti y Sinigaglia, 2006) -apasionantes para cualquier educador por cuanto en ellas puede estar la base de los procesos de comprensión mutua y de la empatía- y las hipótesis sobre el

cerebro social (Dunbar y Schultz, 2007) evidencian desde el campo biológico que las relaciones afectivas y emocionales, las afiliaciones y las identidades se conforman en la esfera de los espacios sociales. Tal como expresa Rizzolatti, las neuronas espejo informan acerca de:

[H]ow strong and deeply rooted is the bond that ties us to others, or in other words, how bizarre it would be to conceive of an I without an us. (citado en Rosenfield y Ziff, 2008, p. 65)

Por tanto, las relaciones experto-novicio, el trabajo en red colaborativa y todas aquellas estrategias de trabajo compartido son la forma más idónea de desarrollar la identidad profesional (Martínez, Saulea y Huber, 2000). La expansión del ciberespacio favorece, sin lugar a duda, la creación de ambientes cooperativos de investigación docente en redes conectadas física y virtualmente.

En el presente, más propicio a una teoría ecológica del conocimiento que a una teoría de límites y constricciones, Lorraine M. McDonnell, presidenta de la AERA en 2008-2009, afirma que:

We argue that educational research is well positioned in the 21 st-century cycle of knowledge. Now that disciplinary boundaries have become porous and the most exciting work is done at the intersections, education research stands as an exemplar of creative integration and mutual respect across multiple fields of knowledge. (McDonnell, 2008, p. 217)

Esta mayor aproximación entre los diferentes campos de la ciencia propicia que en la investigación docente más visiones puedan ser compartidas (Branderburg, 2008) y, en adición, que nuevos modelos de formación e investigación se puedan ubicar en el seno de las mismas organizaciones (Alexandrou, Field y Mitchell, 2005) proveyendo unos resultados más aplicados a los propios problemas, a la acción y al contexto docente (Cowan, 2006).

La unificación de la educación de los educadores y la investigación en docencia es, hoy en día, contemplado como el modelo más efectivo para la obtención de la calidad y la excelencia en la docencia y el aprendizaje. El Programa de Redes de Investigación que durante el periodo 2001 a la actualidad se ha desarrollado en la Universidad de Alicante, se configura como un modelo colaborativo, sostenido, situado y con énfasis en las tecnologías digitales, altamente efectivo (Martínez y Saulea, 2004). Las valoraciones de los participantes así lo han ido atestando de forma continuada:

La investigación sobre la propia docencia es muy necesaria para asegurar la calidad docente. Hay que promover, pues, el reconocimiento de la actividad investigadora docente. (Red CATS, p. 21)

Se evidenció que contar con la opinión del alumnado a la hora de estructurar la asignatura resultaba relevante. (Red MIDE, p. 21)

El uso del correo electrónico y las listas de distribución fueron muy útiles [] aunque finalmente quedó

demostrado que las reuniones presenciales eran el mejor método para la discusión y el desarrollo de ideas. (Red EXAM, p. 13)

V. CONCLUSIONES

Al enfrentarnos al reto de delinear los nuevos estudios, es bueno recordar las recomendaciones de Delors (1998) en su informe a la UNESCO:

Education throughout life is based on four pillars: learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. (p. 37)

La respuesta docente a la primera asunción, *enseñar a conocer*, radica en seleccionar y transmitir el saber más valioso, y ha sido asumida desde el origen de la institución universitaria. De manera similar, la segunda intención, *enseñar a hacer*, que ha de propiciar el aprendizaje en capacidades y habilidades expertas de alto nivel, se ha integrado actualmente en la docencia universitaria en un retorno a la esencia de la comunidad universitaria primigenia: la comunidad de iniciación no sólo en el saber experto sino en los métodos, acciones, experiencias y descubrimientos del maestro. Enseñar al estudiante a aprender a *ser* y a *estar con* los otros, es un reto mucho más complejo para el docente. En ocasiones, se ha tomado como una necesaria declaración de corrección política, y de respeto a valores más o menos universalmente consensuados - la igualdad, la justicia, o la no discriminación-. Sin embargo, asumir dicha enseñanza es la justificación de la existencia de la institución y la misión educativa.

La respuesta a la cuestión de qué significa *ser* estudiante, *ser* aprendiz, no es otra que la responsabilidad en la tarea, el compromiso con los compañeros, el esfuerzo en los logros, la pasión y el deleite en la construcción del conocimiento. El profesorado, en el desarrollo de su propio ser docente tiene asimismo, que implicarse en esa pasión compartida y distribuida por el conocimiento. *Ser* y *estar* son dos esencias humanas integradas. Aprender a *estar* significa situarse en el espacio de socialización del saber, de búsquedas y hallazgos, en las movilizadas arenas de la ciencia y la incertidumbre, en la duda y en la resolución.

En la búsqueda de un nuevo modelo de docencia universitaria se ha de reflexionar sobre el impacto del entusiasmo del docente por compartir el conocimiento, la búsqueda del saber y la ciencia, la duda y la propia debilidad del científico ante la complejidad del conocimiento. Un pensamiento docente que no se abra a ese diálogo socrático, de camino recorrido a la par, no es un buen modelo de aprendizaje. Mantenemos el convencimiento de que el esfuerzo en la participación nos ha de llevar a resolver los dilemas que la universidad ha de transitar. La implicación y la pasión además nos harán el recorrido más interesante y liviano.

Llegado el momento final de esta lección, lo más significativo que puedo decir de mi vida profesional, es que, al

igual que desde párvulos, he ido feliz a la escuela, cada mañana vengo al campus con la idéntica ilusión. Esta satisfacción se enraíza, probablemente, en que en la trayectoria de mi currículum y en mi vida profesional, nunca he estado, ni me he sentido sola. Probablemente, he recibido más de lo que he podido dar, pero siempre he intentado compartir lo que sé o lo que soy. En todos los estadios de mi historia profesional, ha sido importante para mí trabajar con otros y, al finalizar, me he sentido gratificada por lo aprendido de ellos en las experiencias profesionales compartidas.

En mi última historia de vida profesional, de siete años de duración, mis compañeros de trabajo me ofrecieron como despedida una presentación multimedia, de la que varios mensajes me emocionaron -obviamente los amigos no son una evidencia de objetividad- y que me gustaría compartir con ustedes, porque son una poética metáfora de la comunidad de aprendizaje. En forma generosa, mis colegas expresaban su satisfacción por la obra realizada conjuntamente en este período:

Gracias por habernos enseñado a aprender juntos, a crear conocimiento juntos, a disfrutar juntos... a ser con el otro. [y, que] nada es demasiado importante para detenernos.

Quiero terminar esta Lección Inaugural, en este acto de apertura que inicia el mar de posibilidades del nuevo curso, con otra metáfora de mis compañeros, la metáfora de la ilusión profesional sostenida y compartida:

Esperamos... tu próximo sueño.

Desde la convicción de que ninguna ilusión profesional se hará realidad si no tenemos el apoyo de los otros, les deseo a todos que tengan este curso una ilusión por la que luchar y, especialmente, que busquen y encuentren con quien compartirla.

Gracias por su amable y generosa atención.

VI. NOTAS

- 1 Por ejemplo: *Transformation in Higher Education. Global Pressures and Local Realities* (Cloete et al., 2006); *What the best college teachers do* (Bain, 2004); *I'm the teacher, you're the student: A semester in the University* (Allit, 2004).
- 2 Entre las páginas digitales se encuentran: European University Association-EUA, <http://www.eua.be/>; European Association of Institutions in Higher Education-EURASHE. <http://www.eurashe.be/>; National Unions of Students in Europe / European Students' Union- ESIB/ESU. <http://www.esib.org/>; COE (Council of Europe). <http://www.coe.int/>; BFUG (Bologna Follow-Up Group) <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BFUG/>
- 3 Sorbonne Joint Declaration. (May, 1998). Joint declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system. <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00->

- Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF, recuperado el 23 de julio de 2008.
- 4 Bologna Declaration. (june, 1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION., recuperado el 22 de julio de 2008.
 - 5 Prague Declaration. (2001). Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf, recuperado el 23 de julio de 2008.
 - 6 Communiqué Berlin. (2003). *Conference of Ministers responsible for Higher Education. Realizing the European Higher Education Area*. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF, recuperado el 24 de julio de 2008.
 - 7 Graz Declaration (2003). Forward from Berlin: the role of universities. To 2010 and beyond. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf recuperado el 28 de julio de 2008.
 - 8 Glasgow Declaration (April 2005). Strong Universities for Strong Europe, Recuperado el 28 de Julio 2008 http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf.
 - 9 Communiqué Bergen. (2005). Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. The European Higher Education Area - Achieving the Goals. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf, recuperado el 28 de julio de 2008.
 - 10 London Communiqué. (May, 2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. <http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikeLondonEN.pdf>, recuperado el 24 de julio de 2008.
 - 11 EC. Trends I (1999). *Trends in Learning Structures in Higher Education*. By G. Haug & J. Kirstein. www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_1.1068715136182.pdf, recuperado el 6 de agosto de 2008.
- EU/EEA. Trends II. (2001). *Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague*. [www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Trends%20in%20Learning%20Structures%20\(II\)](http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Trends%20in%20Learning%20Structures%20(II)), recuperado el 6 de agosto de 2008.
- EUA/EC. Trends III. (2003). *Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe*. <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>, recuperado el 6 de agosto de 2008.
- EUA/EC. Trends IV. (2005). *European Universities Implementing Bologna*. By S. Reichert & C. Tauch. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf, recuperado el 6 de agosto de 2008.
- EUA. Trends V. (2007). *Universities shaping the European Higher Education Area*. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report__May_10.pdf Recuperado el 6 de agosto de 2008.
- 12 A partir de los títulos de los textos que se están editando se aprecia el talante crítico de las perspectivas: *Privilege: Harvard and the education of the ruling class* (Douthat, 2005); *Colleges: An endangered species?* (Delbanco, 2005a); *The endangered university* (Delbanco, 2005b); *The truth about colleges* (Hacker, 2005); *Declining by degrees* (Hersh y Merrow, 2005); *The decline of Privilege* (Soares, (1999), *The power of Privilege* (Soares, 2007); *University, Inc.: The corporate corruption of American higher education* (Washburn, 2005).
 - 13 ACE/EUA. (2002). *The Brave New (and smaller) World of Higher Education: A Transatlantic View*. Green, Eckel and Barblan (Washington). <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/brave-new-world.1069322743534.pdf>, recuperado 12/8/2008.
 - 14 Commission of the European Communities. (2005). *Communication from the commission. Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make full contribution to the Lisbon strategy*. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_en.pdf, recuperado el 24 de julio de 2008.
- Commission of the European Communities. (2006). *Communication from the commission to the council and the European Parliament. Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation*. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006_en.pdf, recuperado el 24 de julio de 2008.
- 15 Pavel Zgaga. (2006). Looking out: The Bologna Process in a Global Setting. On the “External Dimension” of the Bologna process. Norwegian Ministry of Education and Research/. BFUP,Oslo, 29, September, 2006. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Bologna_Process_in_global_setting_finalreport.pdf, recuperado el 11 de agosto de 2008.
 - 16 Tomusk (2006). El último capítulo de esta obra tiene un significativo título: *The End of Europe and the last Intellectual: Fine-Tuning of Knowledge Work in the Panopticon of Bologna* (pp. 269-304).
 - 17 Citado en Tomusk, (2006, p. 286).
 - 18 Departament for Education & Skills. (2003). *The Future of higher education*. Foreword by the Secretary of State for

Education and Skills. <http://www.dcsf.gov.uk/hegateway/strategy/hestrategy/foreword.shtml>, recuperado el 27 de julio de 2008.

- 19 The National Center for Public Policy and Higher Education Board. (2006). *Measuring Up 2006*. http://measuringup.highereducation.org/_docs/2006/NationalReport_2006.pdf, recuperado el 6 de agosto de 2008.
 - 20 NCHEMS (2005). *As America Becomes More Diverse: The Impact of State Higher Education Inequality*. By Patrick J. Kelly. USA: National Center for Higher Education Management Systems. <http://www.higheredinfo.org/raceethnicity/InequalityPaperNov2005.pdf>, recuperado el 7 de agosto de 2008.
 - 21 European Association for Quality Assurance in Higher Education, The Quality Assurance Agency for Higher Education, Agencia Nacional de la Calidad y la Acreditación.
 - 22 Dublin Descriptors. (2004). *Working document. Shared Dublin descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards. Meeting The Joint Quality Initiative (JQI)*. http://www.upc.edu/ees/contingut/arxiu/Descriptors_dublin%5B1%5D_2004.pdf. Recuperado el 8 de agosto de 2008.
 - 23 La intención al elegir un título sencillo ha sido escapar a la acusación que pesa sobre la pedagogía de utilizar una conceptualización y un léxico difíciles, bien es cierto que esto puedes ser aplicable a todas las disciplinas desde el punto de vista del neófito.
 - 24 Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. (1998). *Reinventing undergraduate education: A Blueprint for America's Research Universities*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. <http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>, recuperado el 7 de agosto de 2008.
 - 25 "Outcomes-based assessment" (Heywood, 2000) y "self and peer assessment" (Brown, 1997)
 - 26 *Peer tutoring* (Falchikov, 2001)
 - 27 Filosofía desarrollada en múltiples documentos y conferencias: International Seminar. *Credit accumulation and transfer systems*. (2000). Leiria, Portugal 24-25 November. http://www.ees.ua.es/ects/credit_accumulation.htm, recuperado el 11 de agosto de 2008.
- CONFITEA / UNESCO (1997). *Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*. Fifth International Conference on Adult Education 14-18 July 1997. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf>, recuperado el 11 de agosto de 2008.

VII. REFERENCIAS

- American Council on Education-ACE. (2007). *Minorities in Higher Education. Twenty-Second Annual Status Report: 2007 supplement*. <http://www.acenet.edu/AM/Template.cfm?Section=CAREE&Template=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentID=23716>, recuperado el 11 de agosto de 2008.
- Alexandrou, A. y Field, K. y Mitchell, H. (Eds.). (2005). *The Continuing Professional Development of Educators emerging European issues*. London: Symposium Books.
- Altbach, P. (2003). Globalization and University: Myths and Realities in an Unequal World. *Current Issues in Catholic Higher Education*, 23, 5 – 25.
- Allit, P. (2005). *I'm the teacher, you're the student: A semester in the University*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Apple, M. (2001). *Educating the "right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. London: Routledge.
- Amey, M. y Brown, D. F. (2004). *Breaking Out of the Box. Interdisciplinary collaboration and faculty work*. Michigan: Michigan State University.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bank, B. J. (2007). *Gender and Education. An Encyclopedia. Vol. I y II*. New York: Praeger.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bok, D. (2006). *Our Underachieving Colleges. A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton: Princeton University Press.
- Boud, D. y Solomon, N. (2003). *Work-based Learning. A New Higher Education*. Oxford: SRHE and Open University Press.
- Bowen, W. G., Kurzweil, M. A. y Tobin, E. M. (2005). *Equity and Excellence in American Higher Education*. Virginia: University of Virginia Press.
- Brandenburg, R. (2008). *Powerful Pedagogy. Self-Study of a Teacher Educator's Practice. Volume 6*. New York: Springer.
- Brown, G. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Burge, E. J. (2007). *Flexible Higher Education. Reflections from Expert Experience*. Nueva York: McGraw-Hill Education.

- Cloete, N., Maassen, P., Fehnel, R., Moja, T., Gibbon, T. y Perold, H. (Eds.) (2006). *Transformation in Higher Education. Global Pressures and Local Realities. Volume 10*. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Cowan, J. (2006). *On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection in Action*. Londres: Open University Press.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn. A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dee Fink, L. (2003). *Creating significant learning experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses*. Nueva York: Jossey-Bass.
- Delbanco, A. (2005). Colleges: An endangered species?. *The New York Review of Books*, 52, 4, 18 – 20.
- Delors, J. et al. (1998). *Learning The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Nueva York: UNESCO.
- Departament for Innovation, Universities & Skills. (2008). *A new "University Challenge" Unlocking Britain's*. By John Denham. Secretary of State for Innovation, Universities and Skills.
- <http://www.dius.gov.uk/policy/documents/university-challenge.pdf>, recuperado el 7 de agosto de 2008.
- Douthat, R. G. (2005). *Privilege: Harvard and the education of the ruling class*. Nueva York: Hyperion.
- Dunbar, R. y Shultz, S. (2007). Evolution in the social brain. *Science*, 317, 1344-1347.
- Eco, U. (2004). *It's not what you know...* *The Guardian*, 3 April, 7.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together. Peer tutoring in higher education*. Nueva York: Routledge Falmer.
- FECYT (2007). *Mujer y Ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología*. <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1310> Recuperado 8 de agosto de 2008.
- FECYT-SISE. (2008). *Indicadores Bibliométricos de la Actividad Científica Española 2002-2006*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Fundación Española de Ciencia y Tecnología.
- Fletcher, J. D., Tobias, S. y Wisher, A. (2007). Learning anytime, anywhere: Advanced distributed learning and the changing face of education. *Educational Researcher*, 36, 2, 96-102.
- Glazer-Raymo, J. y Townsen, B. K. y Ropers-Huilman, B. (2000). *Women in American Higher Education: A feminist Perspective*. Second Edition. Nueva York: Pearson Custom Publishing.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, Inc.
- Graham, G. (2002). *Universities the recovery of an idea*. Londons: Imprint Academic.
- Hacker, A. (2005). The truth about the college. *The New York Review of Books*, LIII, 17, 51 – 54.
- Herbst, M. (2007). *Financing Public Universities. The Case of Performance Funding*, 18. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Hersh, R. H. y Merrow, J. (2005). *Declining by Degrees. Higher Education at Risk*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Henkel, M. y Vabo, A. (2006). Academic identities. En M. Kogan, M., Bauer, I. Bleiklie y M. Henkel (Eds.), *Transforming Higher Education. A Comparative Study* (Second Edition). 13, (pp. 127 – 160). Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Heywood, J. (2000). *Assessment in higher education. Student Learning, Teaching, Programmes and Institutions*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Hostaker, R. y Vabo, A. (2005). Higher Education and the transformation to a cognitive capitalism. En I. Bleiklie y M. Henkel (Eds.). *Governing Knowledge. A Study of Continuity and Change in Higher Education – A Festschrift in Honor of Maurice Kogan* (pp. 227 – 243). Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- INE (Instituto Nacional de Estadística). (2008). <http://www.ine.es/>. Recuperado, el 20 de agosto de 2008).
- Kang, N. H. y Hong, M. (2008). Achieving Excellence in Teacher Workforce and Equity in Learning Opportunities in South Korea. *Educational Researcher*, 37,4, 200-207.
- Kohler, E., Keyzers, C., Umiltà, M. A., Fogassi, L., Gallese, V. y Rizzolatti, G. (2002). Hearing sounds, understanding actions: action representation in mirror neurons. *Science*, 297, 846-848.
- Mann, S. (2001). Alternative Perspectives on the Student Experience: alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26, 1, 7 – 19.
- Martínez Ruiz, M. A., Lozano Cabezas, I. y Sauleda Parés, N. (2008). Diferenciación del conocimiento: la calidad de las interacciones en el aula en la era de la exuberancia de información. En Merma Molina, G. y Pastor Verdú, F. (Coords.). *Aportaciones curriculares para la interacción*

en el aprendizaje. *Redes de Investigación Docente-Espacio Europeo de Educación Superior*, 1, 9 – 36. Alcoy: Marfil.

- Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda Parés, N. (2004). Redes de profesores: investigación de la educación universitaria. En M. A. Martínez Ruiz (coord.). *Investigar en docencia universitaria. Redes de colaboración para el aprendizaje*, 5 – 26. Alcoy: Marfil.
- Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda Parés, N. (2005). Persistencia en la misión de la universidad y transformación en la identidad del profesor universitario. *Enseñanza*, 23, p. 217-236.
- Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda Parés, N. (2006). Las universidades en la era numérica: nuevas tecnologías, nuevos problemas, nuevas teorías. En M. A. Martínez y V. Carrasco (Eds.). *La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI. Redes de Investigación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 1, 5 – 22. Alcoy: Marfil.
- Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda Parés, N. (2008). Expansión acelerada del multiverso de la comunicación y creación de condiciones de posibilidad de educación. En M. L. Sevillano García (Coordra). *Nuevas tecnologías en educación social*, .287-311. Madrid: McGrawHill.
- Martínez Ruiz, M. A., Sauleda Parés, N. y Fourcade López, A. (2007). La multidimensión de la organización del profesorado en el espacio educativo universitario. En M. J. Frau Llinares y N. Sauleda Parés (Eds.). *Modelos de organización de profesores en la educación universitaria. Redes de Investigación Docente-Espacio Europeo de Educación Superior*, 2, 7 – 25. Alcoy: Marfil.
- Martínez, M.A. Sauleda, N. y Huber, G.L. (2000). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher education*, 17, 965-977.
- McDonnell, L. M. (2008). From the Desk of the president. The Circle of Knowledge and the 2009. Annual Meeting. *Educational Researcher*, 37, 4, 217-218.
- MEC (2007). *Académicas en cifras 2007*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Michaelsen, L. K., Bauman Knight, A. y Dee Fink, L. (Ed.). (2004). *Team-Based Learning. A Transformative Use of Small Groups in College Teaching*. New York: Stylus Publishing
- MICINN (Ministerio de Ciencia e Innovación) (2008). <http://www.micinn.es/ciencia/index.html>. Recuperado 20 de agosto de 2008).
- Millis, B. y Cottell, P. G. (1998). *Cooperative Learning for higher education faculty*. New York: ACE Oryx.
- Mitchell, W. J. T. (2005). *What pictures want?*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nussbaum, M. (2000). Aristotle, Politics and Human Capabilities: A response to Anthony, Arneson, Charlesworth and Mulgan. *Ethics*, 111,1, 102-140.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen And Social Justice, *Feminist Economics*, 9, 2-3, 33-59.
- OECD (2007). *Education at a Glance 2007*, <http://www.oecd.org/dataoecd/4/55/39313286.pdf>, recuperado el 6 de julio de 2008.
- Okri, B. (2003). What are our universities for? *European*, 5, 2, Spring, 8.
- Readings, B. (1996). *The University in ruins*. Cambridge, MA: Harvard Edition World.
- Rizzolati, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Mirrors in the Brain: How Our Minds Share Actions an Emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosenfield, I. y Ziff, E. (2008). How the Mind Works: Revelations. *The New York Review of Book*. LV, 11, 62-65.
- Roth, W. M. y Tobin, K. G. (2005). *At the elbow of another*. New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Schomburg, H. y Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*, 15. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Sen, A. (2004). Capabilities, Lists and Public Reason: Continuing the Conversation, *Feminist Economics*, 10, 3, 77 – 80.
- Sennett, R. (2006). *The culture of the New Capitalism*. Yale: Yale University Press.
- Silverstone, R. (2007). *Media and morality. On the rise of the mediapolis*. Cambridge: Polity Press.
- Soares, J. A. (1999). *The Decline of Privilege. The Modernization of Oxford University*. Standford: Stanford University Press.
- Soares, J. A. (2007). *The Power of Privilege. Yale and America's Elite Colleges*. Standford: Stanford University Press.
- Stephenson, J. y Laycock, M. (2002). *Using learning contracts in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Sternberg, R. J. y Spear-Swerling, L. (1996). *Teaching for Thinking*. Washington: American Psychological Association.
- Sullivan, W. M., Rosin, M. S. (2008). *A New Agenda for Higher Education. Shaping a Life of the Mind for Practice*. New York: The Rowman & Littlefield Publishers, INC.

- Teichler, U. (Ed.) (2007). *Careers of university Graduates*. Dordrecht (The Netherlands):Springer.
- Teixeira, P. N., Bruce Johnstone, D., Rosa, M. J. y Vossensteyn, H. (Eds.) (2008). *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?, 14*. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Tomusk (Ed.). (2006). *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery, 2*. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Voss, R. y Coontz, R. (2008). Warp and woof. *Science*, 318, 46.
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies*. Glasgow: McGraw Hill Education.
- Washburn, J. (2005). *University, Inc.: The corporate corruption of American higher education*. New York: Basic Books.
- Westerheijden, D. F., Stensaker, B. y Rosa, M. J. (2007). *Quality Assurance in Higher Education. Trends in Regulation, Translation and Transformation. Volume 20*. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Welch, A. (Ed.). (2007). *The Professoriate. Profile of a Profession*. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Yorke, M. y Longden, B. (2004). *Retention and Student Success in Higher Education*. Berkshire: McGraw Hill Education.
- Zajda, J., Biraimah, K. y Gaudelli, W. (Ed.). (2008). *Education and Social Inequality in the Global Culture*. Dordrecht (The Netherlands): Springer.
- Zizek, S. (2006). *The parallax view*. Cambridge, MA: The MIT Press.

