

REFLEXIONES SOBRE POLÍTICA UNIVERSITARIA

I. Escuela Nal. de Bellas Artes

Sentimos importante, en estos momentos de debate universitario, plantear en forma escrita, como un aporte más a la discusión, pero también para intentar definir con mayor precisión –lo que no es simple- aquellos elementos que sustentan la participación de la Escuela Nacional de Bellas Artes en lo que entiende como Reforma Universitaria.

Qué entendemos por Reforma Universitaria

Esta Escuela asumió institucionalmente la Reforma en 1960 con el cambio radical de su Plan de Estudios, instaurando una metodología de enseñanza activa experimental con centro en las necesidades y problemáticas del estudiante, respetando y alentando el libre desarrollo de sus capacidades sin imposiciones estéticas.

Esta enseñanza activa es experimental en dos sentidos:

a) Porque considera su actividad educativa como una experiencia en permanente cambio, abierta a las nuevas generaciones en particular y a los cambios del mundo en general, incorporando la Extensión como elemento curricular indivisible de la Enseñanza y generadora de Investigación. Una experiencia educativa horizontal, en la que el docente no gana su autoridad frente al estudiante por el cargo, sino por la calidad de su desempeño. Lo que nos permite abordar la relación con el medio social en el mismo pie de igualdad. Sin iluminados, pero también sin populismo.

b) Porque plantea metodológicamente la actividad experimental como motor del proceso formativo, conceptualizando el estudiante las bases teóricas a partir de ella, impulsando su vocación por investigar.

Esta investigación educativa que pretende impulsar al estudiante en una relación de compromiso con sus inquietudes y necesidades, así como con las del medio social en general, fue lo que le valió a la ENBA los doce años de clausura durante la dictadura militar. Por supuesto que éste es de los males menores frente al padecimiento de toda una sociedad, pero es significativo en lo que respecta a la real incidencia social de una metodología educativa, en este caso de la Reforma de Bellas Artes.

Nada más alejado de nuestro propósito que la autocomplacencia ególatra de escribir sobre nosotros mismos, y evitaremos reiterarlo, pero – fundamentalmente por las generaciones nuevas no vinculadas a Bellas Artes- nos parece significativo intentar explicar de donde partimos cuando planteamos que entendemos a la Reforma Universitaria como una actitud. Como una manera permanente de asumir en la cotidianeidad el desafío que implica el quehacer educativo, entendiendo a este quehacer como la generación de espacios propicios para que los educandos se desarrollen y se formen de manera tal de poder tener una inserción al más alto nivel activo en el devenir de la cultura.

La Ley Orgánica. Posibilidades y limitaciones

Tenemos la percepción de que –en algunas instancias de la discusión que la Universidad viene procesando- se desdibuja el propósito, confundiendo la Reforma con la modificación de la Ley Orgánica. Las leyes son formas operativas que habilitan o restringen las posibilidades de concretar determinadas ideas en acciones. Entendemos necesario definir claramente y acordar las ideas, para determinar las acciones que debemos concretar, y así comprender la ley que precisamos para ello. Por consiguiente, es necesario poder evaluar las limitaciones que nos impone la ley actual a los efectos de impulsar sus cambios.

Bellas Artes no se opone al cambio. Quiere entender la magnitud y orientación del mismo para evaluar su sentido y sopesar ello con el riesgo que implica llevar voluntariamente nuestra ley al Parlamento. Sobre todo, cuando esta reforma parece estar siendo fundamentalmente impulsada hasta el momento, por generaciones más cercanas a los mismos reformistas del '50 que a los estudiantes del siglo XXI.

Hay unas cuantos cambios sostenidos por los reformistas que impulsaron la actual Ley Orgánica universitaria que nunca se concretaron, y no porque la ley no lo permitiera, tampoco porque hayan perdido vigencia. Es más, en algunos casos no sólo no se concretaron, sino que nos estamos moviendo en sentido inverso. A esos cambios, para los que no se necesita una nueva ley, sino una actitud reformista, es a lo que queremos referirnos.

Propósitos de la educación universitaria

Hace exactamente veinte años, en 1988, la Universidad realizó otras Jornadas Universitarias en el Balneario Solís, las primeras después de la dictadura. En esa oportunidad hubo varias Facultades que hicieron referencias concretas a los propósitos formativos que se planteaban en torno a la educación.

La Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, al informar respecto de los fundamentos de su entonces nuevo Plan de Estudios, decía (Cap. I de *“Las connotaciones fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje”*): *“En este sentido, el punto de partida que aquí se adopta es el de que, formarse, significa aprender a pensar y a razonar en términos de una disciplina científica, de modo de estar en condiciones de desarrollar las actividades específicas que la profesión respectiva exige. Se trata de desarrollar la razón crítica y la razón técnica o pragmática. El estudiante no sólo debe saber como se hace una previsión de variables económicas, se elabora un diagnóstico, se prepara un presupuesto monetario, se organiza una empresa, se genera información contable, se toma una decisión, se confecciona un balance, o se realiza una auditoría. Debe también –y ante todo- conocer y recurrir a una estructura conceptual que le permita entender las razones de cada una de esas operaciones, la naturaleza última de las mismas, el sentido de las técnicas utilizadas, su coherencia con determinadas concepciones teóricas y su inconsistencia con otras, su potencialidad para resolver problemas y las limitaciones que conllevan.*

La cuestión entonces, es como se aprende a pensar y –sobre ese pensamiento- se desarrolla una práctica. En otras palabras, como se promueve

una acción interna –la del pensamiento, que es, simultáneamente, cognoscitiva y afectiva- y una acción externa, que la operatoria que se realiza guiada por ese pensamiento crítico, reflexivo y creativo que no es un simple reactivo conductual externo. La formación es una relación dialéctica, interactuada entre el sujeto y la información. Es que la información –teórica o factual- es condición necesaria de la formación, pero no suficiente.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje mal encaminado se caracteriza por docentes que emiten información –que, por otra parte, está totalmente contenida en libros, manuales, artículos o estadísticas- y estudiantes que las reciben, la acumulan y la devuelven en instancias de exámenes o de pruebas de tipo análogo. Con esta forma de práctica docente no se forma al educando, sino que lo único que se logra es que desarrolle una disciplina de estudio y su memoria. En general, al estudiante no le falta información, sino que de lo que carece es de un proceso cognoscitivo estructurado.”

Entendemos que esta cita de la Facultad de CCEE, ubica uno de los puntos neurálgicos vinculados a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y uno de los problemas más importantes que tuvo y aún tiene para afrontar nuestra Universidad y la enseñanza en general. ¿En cuántos Servicios de nuestra Universidad esta problemática sigue presente? ¿En cuántos cursos se ha podido establecer una relación armónica de propósitos, contenidos y métodos que logren –al menos promover- un proceso formativo de los estudiantes?

Pero el problema no fue detectado en 1988, sino que mucho antes.

25 años antes de esa fecha, o sea a 45 años del actual encuentro universitario 2008 en el Balneario Solis, en informe del 22 de agosto de 1963, elaborado por la Comisión de la Asamblea del Claustro de la Facultad de Ingeniería integrada por los profesores ingenieros S. Gatica y J. Schafer (Dr.), y los bachilleres R. Guarga y J. Grompone, con el título “Deficiencias del sistema de control del conocimiento”, se establecía:

“En la mayoría de las materias básicas del actual Plan, el control de conocimiento se realiza únicamente mediante el examen de fin de curso. Este sistema merece dos objeciones serias.

En el acto del examen se pretende establecer en algunas horas y en forma decisiva, si el estudiante ha comprendido y retenido lo que es materia de un curso de varios meses de duración. Esta circunstancia hace que la probabilidad de error en el juicio sea grande, ya que la actuación del estudiante durante el examen está condicionada a un conjunto de elementos irrelevantes –estados emocionales, carácter fortuito de las preguntas cuya incidencia es imposible aquilatar y menos evitar dentro de este método de control.

El examen como único sistema de control induce al estudiante a una actitud pasivo -no creadora- e indiferente –no valorativa- frente a los conocimientos. El estudiante tiende únicamente a comprender y recordar lo que indica el programa, ya que éstas son las exigencias del examen y se deja de lado la imaginación y el juicio crítico, en el estudio de la materia...”

“El control no debe limitarse a un examen final, sino que debe desarrollarse en forma regular durante un curso. El objeto de esto, es eliminar en lo posible la probabilidad de error ya señalada en el sistema actual, a fin de dar un volumen mayor de elementos de juicio y eliminar progresivamente los elementos irrelevantes ya señalados.”

Podríamos seguir rastreando antecedentes del informe de la comisión de la Facultad de Ingeniería, citar –por ejemplo- las conferencias del Profesor Carlos Vaz Ferreira en 1914, con posturas tan o más radicales que las transcritas de las Facultades de Ingeniería (1963) y de Ciencias Económicas (1988).

Llevamos casi un siglo reconociendo que el examen no es válido como forma de evaluación del conocimiento adquirido por una persona. Pregonando la necesidad de evaluar los procesos educativos y no fragmentos congelados y arbitrarios del mismo. Declarando el interés por instrumentar mecanismos educativos que trasciendan de la información a la formación. De la memorización mecánica al aprendizaje reflexivo.

Llevamos cincuenta años de Autonomía y Cogobierno, pero no hemos podido aún instrumentar las soluciones a problemas tan neurálgicos. No pensamos que alguien suponga que ello se debe a limitaciones impuestas por la Ley Orgánica vigente. Es posible que sea más fácil acercarnos a las causas si nos atrevemos a suponer que se deba, en mayor medida, a actitudes docentes.

Tal vez la escasez de alternativas que tiendan a una evaluación formativa de los procesos educativos no responda sólo por tratarse de una actividad compleja, aunque no más que otras que forman parte de la Enseñanza o la docencia universitaria en general, en la medida en que éstas se realicen con el compromiso que ello implica.

Puede que esos mecanismos, tortuosos para el estudiante, tengan parte de su arraigo en que constituyen recursos de un manejo más simple para el docente que –por ejemplo- la evaluación permanente, al tiempo que mantiene más fácilmente a salvo la “autoridad” del docente.

Su forma de operar se centra sobre el aprendizaje, sin tener en cuenta o sin hacer evidente –aunque a veces con la complicidad de muchos- que éste es un componente indivisible de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo que una evaluación negativa de uno de ellos involucra irremediabilmente a –por lo menos- parte del otro.

En la medida en que la evaluación de dichos procesos tiende a ser más continuo, también se percibe más claramente por el conjunto de los participantes de la actividad educativa (docentes y estudiantes), que los problemas que surgen de la evaluación no responden exclusivamente a las dificultades para el aprendizaje de los alumnos o del poco empeño que éstos ponen, sino también a problemas o dificultades en el desempeño de los docentes. Pero allí, la actividad docente pasa a ser también objeto de la evaluación, la relación de dominador-dominados, muy común en las aulas, tiende a horizontalizarse. El poder disminuye su concentración en la zona del pupitre y se filtra hacia el grupo en general. El docente parecería perder el “control”, la exclusividad del poder, ya que su práctica también se transforma en objeto de la evaluación. Autoridad que no desaparece cuando ésta realmente recostada a su capacidad intelectual y la práctica de valores éticos.

Este esquema de poder que se propone de hecho dentro de las aulas, no hace sino formar ciudadanos que replicarán el mismo esquema en la sociedad a la que se van a integrar. Probablemente procurarán mantener un sistema social basado en la relación vertical de obedecer y mandar que invade los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de los individuos, grupos y países.

Probablemente ésta sea una de las causas por las que los controles no formativos siguen tan vigentes en la enseñanza en general y en la Universitaria en particular.

Por ello decimos que la Reforma es una actitud. Una actitud que debería involucrar a todos los protagonistas del demos universitario dentro de los diferentes roles que a cada uno de ellos le corresponde desempeñar. Una actitud que no precisa fundamentalmente de leyes que la habiliten, sino voluntades que la asuman.

No debemos dejar de tener en cuenta que detrás de una metodología hay una idea que la modeló con determinado fin. Por ello, a la metodología evaluativa la consideramos como un elemento que nos puede servir para aproximarnos a la idea que está detrás de la enseñanza de la que ésta metodología forma parte, así como el arqueólogo organiza el dibujo de la antigua pieza de cerámica a partir de algunos de sus fragmentos. Tal vez sea muy arriesgado a partir de un fragmento reconstruir la totalidad de la pieza, pero sí es factible decir a que pieza no pertenece.

No sería muy desatinado arriesgarnos a suponer que determinadas formas de evaluación no son parte de una educación no autoritaria, en la que los procesos formativos no se basan en la repetición de lo dictado por el profesor, sino que es producto de una construcción colectiva que deja lugar a – y promueve- las inquietudes particulares de los educandos y el desarrollo de sus capacidades potenciales y creativas.

Los fragmentos transcritos de las facultades de Ingeniería y de Ciencias Económicas parten de la base de que la educación universitaria tiende a la formación técnica e integral de sus estudiantes: *“Se trata de desarrollar la razón crítica y la razón técnica o pragmática.”* No está demás aclarar que esta preocupación no se restringe a determinadas Facultades o Áreas del conocimiento. También se refleja en documentos de la Facultad de Medicina, quién –en el citado encuentro de 1988 en Solís- definía entre los objetivos de su Plan de Estudios:

“-Formar un médico general, aunando a la tradicional base biológica, las componentes psicológica y social del saber médico, lo cual significa dar carácter integral (no amputado ni distorsionado) a dicha formación.”

“-Promover la participación activa del estudiante como recurso para ejercer y desarrollar su capacidad y hábito de pensar, lo cual está en la raíz misma de la gestación de su propio proceso de aprendizaje y de la actualización plena de sus potencialidades”

Es posible también citar documentos de otros Servicios, como Arquitectura y Bellas Artes, pero entendemos que a los efectos de ilustrar nuestro planteo es suficiente.

Los universitarios en la sociedad

Queremos referirnos a la propuesta educativa que se desprende de los contenidos y métodos utilizados. Al perfil de egresado que se conforma como consecuencia del derrotero educativo planteado, de las interacciones entre los distintos elementos que conforman los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Obviamente el modelo educativo implícito en los objetivos planteados en los documentos citados, trasciende la formación de un estudiante para su desempeño en una coyuntura circunstancial del país.

Ya en la década del '60 había diferentes propuestas educativas, producto de distintas visiones respecto del rol que debería desempeñar el egresado universitario en el medio social.

Las reflexiones transcriptas emanadas de la Facultad de Ingeniería en dicha década, no aparecen coherentes con las propuestas impulsadas desde la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE)¹, donde se plasmaba la intención de afrontar la crisis desde el desarrollismo (hoy se habla de "desarrollo económico sustentable"), con quién sí presentaban parentesco otras lógicas universitarias. En 1991 ADUR-Bellas Artes sostenía -haciendo referencia a las propuestas educativas derivadas de estas lógicas mencionadas- que tendían a constituirse en *"polea de transmisión por la que se genera en el ámbito local una estrategia para el desarrollo que se sitúa en el empuje tecnológico de carreras de alcance medio y corta duración, con un modelo de estructura educativa en la que la pirámide de las especialidades irá filtrando los mejores niveles "de excelencia"*², retomando así el planteo realizado por la ENBA en 1970, sobre la crítica a la propuesta desarrollista: *"La nueva élite tecnócrata proclama la necesidad de abastecimiento para el complejo técnico moderno. Por lo tanto proyecta categorías, organiza cursos y profesiones que derivan de él y lo sirven. El argumento es el del artillero: la necesidad existe, la necesidad exige, nosotros nutrimos la necesidad". "La política general de esta nueva élite en la enseñanza es la proliferación de profesiones intermedias, de abastecimiento eficaz a la sociedad de consumo". "La regresión vuelve y vuelve a incorporar la selección bajo la barbarie del examen...construyen en costosos laboratorios el "mecano" de los problemas de la gente, sin vivir con la gente, sin entender a la gente..."*³

En la actualidad, la política de nutrir la necesidad posiblemente tiene mayores adeptos aún, pues es el objetivo primordial –y sustento lucrativo- de las universidades privadas. Esto –a su vez- se transforma en mayor presión para la Universidad, al querérsela empujar –muchas veces desde el Estado- a una competencia con los institutos privados.

Políticas de grado y posgrado

Por supuesto que la externa no es la única presión que la Universidad recibe en el sentido mencionado. También hay presiones internas. La proliferación de cursos de postgrado con matrícula paga, en algunos casos con beneficios económicos para los docentes a cargo, muchas veces son

¹ La Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE) fue creada por el colegiado nacionalista de 1958-62, y contó con el aporte de conocidos universitarios.

² ADUR BELLAS ARTES, Jornadas de Política Universitaria de abril y mayo, 1991, ENBA.

³ ENBA, 1970

respuestas a demandas del medio, sin un análisis global de las necesidades de ese medio. Cuantas veces escuchamos el argumento de que “los profesionales lo requieren, si la Universidad no los financia debemos cobrarlos para poderlos hacer”, ante lo que sistemáticamente se eleva la figura cada vez más solitaria de la FEUU reclamando la aplicación de los principios de gratuidad.

No podemos dejar de mencionar el peligro que implican los posgrados, cuando trasvasan contenidos del grado a cursos con matrícula paga. Ello tiende a empujar a la Universidad a una dinámica de empobrecimiento de la formación de grado que se ve atacada por sus dos extremos. El posgrado desde los niveles superiores y la aplicación de ciclos iniciales comunes desde los niveles inferiores. Estos ciclos iniciales que se desarrollan en el período temporal del que dispone la enseñanza de grado, pretendiendo entre otros cometidos generar una interfase que complemente una formación deficitaria que trae el estudiante al ingresar a la Universidad, implican el riesgo de licuar los contenidos de las primeras etapas del grado, fortaleciendo la necesidad de agregar posgrados para no aumentar la duración “formal” de las carreras, aunque sí la real.

Profesionales altamente competentes... y pensantes

Generalmente nuestro país se rige por políticas que procuran impactos inmediatos, sacrificando muchas veces el futuro mediato. Los gobiernos de turno requieren fórmulas “exitosas”. No se descarta la sana intención de incorporar rápidas mejoras en el nivel de vida de los sectores sociales más carenciados y de la sociedad en general. Pero no se puede dejar de percibir, que también hay una política electoralista que trata de mostrar resultados para conquistar la continuidad del partido en el gobierno. No es casual que nuestro país no cuente –para bien o para mal- con políticas de Estado a largo plazo.

Entendemos que la Universidad no debe regirse por políticas circunstanciales internas (en lo que creemos que hay un amplio consenso universitario) ni externas. Ello implica el ejercicio activo de la Autonomía.

La respuesta a situaciones circunstanciales y cortoplacistas no debe regir la orientación de las líneas educativas. Estas situaciones no deberían hacer descuidar la formación del estudiante con un pensamiento crítico y en contacto con su medio social, a los efectos de que pueda como egresado determinar y dar respuesta a los problemas de ese medio.

“La Universidad como testigo –autónoma y libre de todo condicionamiento de mercado- deberá asumir el rol de vehículo de cambio en las áreas de ejercicio profesional y de transformación de las ideas.”

“Ninguna obsecuencia hacia los requerimientos profesionales del mercado pueden inmediatizar los grandes centros de investigación de cada área de conocimiento. Sólo así la Universidad de la República cumplirá su rol como factor en los cambios.”⁴

La visión social del área de la enseñanza superior como instrumento y vehículo de inserción laboral en el mercado de trabajo en crisis –también como vehículo de ascenso social- es la réplica de lo que en otros niveles de enseñanza y otras circunstancias históricas se pretendió (en algunos casos tal vez aún se pretende), con las técnicas y oficios de “rápido equipamiento para la vida” en las escuelas industriales de la UTU, o incluso en la enseñanza

⁴ ADUR-BA 1991

Secundaria. No olvidamos en la década del '90 cuando las ATD hacían referencia a los trabajos de *Idioma Español* que entre sus ejercicios incluían el adiestramiento para redactar cartas solicitando el ingreso como empleado de supermercado. Pero esta preparación para lo inmediato, para la competencia de pronta inserción del egresado en el mercado de trabajo, está sacrificando la formación integral de esa persona y –con ello- el futuro del país.

Noticias desde Europa

Esto nos va aproximando –a nuestro entender- a uno de los puntos neurálgicos del problema a afrontar. Debemos reflexionar sobre la deriva de la enseñanza (la universitaria en particular) a la llamada “enseñanza por competencias”. El desarrollo de determinadas habilidades para cumplir determinadas funciones, aparentemente justificadas por lo que podría ser “impulsar un país productivo”.

La enseñanza de grado para desarrollar las competencias de los trabajadores. Los posgrados y maestrías para los pensadores y diseñadores del futuro del país. ¿Es el país que nuestra Universidad desea? ¿Es la Universidad que queremos? La Reforma, ¿cómo se ubica frente a estas propuestas?

Desde hace varios años hay sectores universitarios mirando a Europa, al denominado “*Espacio Europeo de la Educación Superior*” (EEES) en creación, esperando recibir las últimas informaciones sobre los procesos de modernización de su enseñanza universitaria, para aplicarlas en nuestro medio. Deslumbrados por las “nuevas” especies a trasplantar, muchas veces desconociendo y pisoteando lo sembrado anteriormente con mucho esfuerzo, y desnutriendo a la tierra, enlenteciendo el proceso de recuperación de las especies cultivadas anteriormente.

Es uno de los tantos males que nos legó el período dictatorial. Esa especie de puente roto con el pasado, priva a las generaciones que no lo vivieron, del conocimiento de investigaciones y realizaciones muy positivas que ese pasado tenía, subestimándolo y reclusándolo.

Está muy bien mirar los procesos que se desarrollan en otros lugares, pero no es correcto dejar de ver lo que pasa y pasó aquí. También es importante estudiar si los proyectos de enseñanza que vienen apoyados con dinero son, por ello, los más apropiados. No debemos perder de vista que *“...los documentos fundacionales del EEES plantean y reiteran cuestiones que han llegado a convertirse en elementos comunes del discurso de reforma universitaria. De ellos surgen ideas como la convergencia en grados y postgrados, la facilitación de la movilidad de estudiantes y docentes, la adopción del European Credit Transfer System (ECTS), los procesos para asegurar la calidad de las universidades, así como el énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida y en la extensión y **promoción mundial** del sistema europeo de universidades.”* “...el futuro del EEES descansa en el diseño de perfiles profesionales que aumenten la empleabilidad del alumnado. Dichos perfiles estarán compuestos por un conjunto de competencias genéricas y específicas para cada enseñanza, que darán estructura uniforme al currículo universitario en toda Europa.”⁵

⁵ J. Félix Angulo Rasco, Puerto Real 2008. “La voluntad de distracción: las competencias en la universidad”

La experiencia europea también tiene sus críticos, y muchos de ellos coinciden –aún estando en el primer mundo- con los planteos universitarios acuñados por la Reforma que impulsó la Ley Orgánica de 1958.

¿Es coherente proyectar la Reforma del 58 en la realidad del siglo XXI impulsando –por ejemplo- el trasplante del Proyecto Tunning, que –según el Prof. J. Félix Angulo Rasco⁶- es, justamente, el que ha sido tomado como eje dentro del “movimiento de competencias” en Europa?

No podemos discutir cambios estructurales sin tener claras sus consecuencias en las políticas educativas.

“Así pues, el concepto de competencia surge unido –cuando aparece- a dos cuestiones clave que subyacen al EEES: la comparación/equiparación entre estudios y la importancia de la ‘empleabilidad’ y el mercado laboral para orientar el contenido de los estudios.”

“Se apuesta claramente por una Universidad Europea enraizada en el mundo empresarial y laboral. Pero no sólo esto. A su vez se ofrece un marco común de aplicación y de uso para las estructuras curriculares internas. El informe insiste en la libertad de las instituciones universitarias; sin embargo, no indica que la consecuencia inevitable, no tanto de la arquitectura formal sino del contenido interno de la misma, tienda a la homogeneización de la formación universitaria. Un requisito quizás esencial para su evaluación, acreditación y control, pero no para la creatividad, la innovación e incluso la responsabilidad social.”⁷

Hoy, en nuestra Universidad, tenemos a consideración de las Mesas de Área propuestas sobre el perfil del docente universitario que apuntan a evaluar a éste en función de sus competencias.

“Comencemos por el principio. Al igual que la microenseñanza y, posteriormente, el así denominado ‘coaching’, la enseñanza basada en competencias (CBTE) es una modalidad de entrenamiento para la formación docente (Feiman-Nemser 1990)”⁸

“La CBTE (Competency Based Teaching Education) es un sistema de entrenamiento habilitado para que los docentes desarrollen o adquieran un conjunto de competencias establecidas, o lo que es lo mismo, lo que el alumnado debería conocer, hacer y lograr al final de su formación (Houston 1987). Los progresos del alumnado son evaluados a través de las competencias adquiridas; competencias que sólo se pueden detectar –i.e. evaluar- a través de las ejecuciones de los aprendices, de sus actuaciones.”

“Cuando Alison Wolf (1995)¹⁰ expone las raíces del CBA, especialmente en Inglaterra, afirma que pueden encontrarse en las reformas generadas con la introducción en 1980 del Nacional Vocational Qualifications-NVQ (1995:9 y ss), con el objetivo de ‘establecer estándares reconocibles de competencias

⁶ Licenciado en CC. de la Educación (Universidad Complutense de Madrid)
Doctor/PHD en CC. de la Educación (Universidad de Málaga)
Profesor-Titular hasta 1995 en el Depto. de Didáctica y Organización Escolar Universidad de Málaga. Profesor-Catedrático (desde 1996) y director Depto. de Didáctica (desde 1998) en la Universidad de Cádiz.

⁷ J. Félix Angulo Rasco, Puerto Real 2008. **La voluntad de distracción: las competencias en la universidad**

⁸ Feiman-Nemser, S. (1990) Teacher preparation: structural and conceptual alternatives, en Houseton, W.E. (Eds.) *Handbook of research on teacher education*. New York. MacMillan Publi. Comp.: 212-233.

⁹ Ibid Felix Angulo

¹⁰ Wolf, Alison (1995) *Competent-based assessment*. Buckingham, UK. Open University Press.

relevantes para el puesto de trabajo', seleccionadas inicialmente por las 'organizaciones industriales, validadas nacionalmente e incorporadas como cualificaciones vocacionales' (Ibid, 1995: 15) A propósito de lo cual el Prof. F. Angulo cita a Blanco Blanco¹¹: "Los denominados enfoques de formación basados en competencias responden en su origen a necesidades económicas y productivas, vinculadas a la capacitación de la mano de obra, y se aplicaron principalmente en el contexto de la formación en y para el trabajo".¹²

Si analizamos lo planteado por el Prof. Angulo, podemos corroborar respecto de lo que desarrollamos algunos párrafos más arriba sobre las formas de evaluar el conocimiento, que el planteo no es tan ingenuo. No nos desprendemos del examen como forma de "evaluar" por un problema meramente técnico, sino por una cuestión ideológica. Porque está referido al costado de la educación que interesa evaluar, y que es evaluable por dichos mecanismos que dejan fuera otros aspectos que conciernen a la formación del estudiante como persona, no sólo como "competente". Porque para las ideas que están detrás de ese planteo educativo no importa considerar el desarrollo de "la creatividad, la innovación e incluso la responsabilidad social", eso queda reservado para las élites que consigan atravesar –a fuerza de un buen respaldo económico- los estamentos más superiores de la enseñanza superior. Elites a las que, una vez más, se les reservarán los lugares de decisión en la conducción de los destinos de la sociedad. El resto va a ir a cubrir los puestos de trabajo que sean resultado de las especulaciones financieras, generados como consecuencia de las proyecciones realizadas por los técnicos que aseguran a los dueños del capital donde éste va a reeditar más. Impulsando el concepto de capacitación para la flexibilidad laboral a los efectos de que los funcionarios de las corporaciones sean fácilmente adaptables a los cambios productivos que surgen de dicha especulación financiera.

De esta manera el desarrollo de las capacidades potenciales de las personas quedará sumergido, hipotecado por el bien del crecimiento del capital que cada vez se concentra más, pero también se extiende en lo que se refiere a sus ambiciones de control.

No podemos dejar de tener en cuenta que la Declaración de Bolonia (1999), donde se fijan las bases para la conformación del EEES, se produce cuatro años después de que la Organización Mundial de Comercio firmara el Acuerdo General de Comercios y Servicios (1995), por el que se liberaliza el comercio de servicios por entenderse que la financiación pública distorsiona los mercados.

"Tuning se erige a su vez como el impulsor de lo que denominan un cambio de paradigma... Se trata de insistir y enfatizar el aprendizaje, o mejor dicho: 'los resultados de aprendizaje' y, por ende, en una evaluación que se basaría fundamentalmente en 'las competencias, capacidades y procesos estrechamente relacionados con el trabajo y las actividades que conducen al progreso del estudiante y su articulación con los perfiles profesionales definidos con anterioridad' (González y Wagenaar 2003: 75). 'Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. En este contexto,

¹¹ Blanco Blanco, Ángeles (2007) Formación universitaria basada en competencias., en Prieto Navarro, Leonor (Coord.) (2007) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado.* Barcelona. Octaedro /ICEUB: 31-59.

¹² Ibid J. F. Angulo

el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas’.”¹³

De esta manera, en lugar de buscarse mecanismos de evaluación coherentes con los fines educativos que se proclaman, se adapta la enseñanza a las formas de evaluación colaborando a mantener el control social por parte de grupos de poder. Seguimos corriendo el grave riesgo de producir técnicos que inventan “soluciones” para los problemas de la gente sin considerar lo que la gente piensa o siente, y sin cambiar la realidad negativa en la que vive esa gente. Pero esos técnicos, con muchos posgrados acumulados, viven cómodamente haciendo que resuelven problemas de la gente, pero en realidad manteniendo el *status quo*, resolviendo el problema de los grupos dominantes.

Para finalizar

Estos son –a nuestro entender- problemas medulares de la educación en general y de la universitaria en particular. Problemas que no hemos sabido enfrentar y solucionar a pesar de nuestra organización autónoma y cogobernada. ¿Es que la incorporación en la Universidad de representantes de la “sociedad civil” o del “poder político” van a ayudarnos con estos problemas, van a ayudar a “salvar” a la Universidad de su quietismo en algunos aspectos?

Decía al respecto el compañero Alfredo Errandonea: *“Lo que en realidad se requiere para “salvarla”¹⁴ es reconvertir su actitud hacia el medio, dotarla de un relacionamiento con él que la dinamice y haga asumir los desafíos. Pero eso no se obtiene porque se incorpore a su gobierno delegados “de la sociedad”... “En segundo lugar no es la participación del poder político en la gestión permanente de la Universidad la que pueda resolver este problema. Al gobierno y al poder político también hay que encontrarle puentes de relacionamiento con la sociedad. La lógica de la operación política no tiene consistencia con la académica. Los otros entes de enseñanza son manejados de acuerdo a esa lógica de gestión captada por el poder político con el resultado que está a la vista.”¹⁵*

Nos hacemos solidarios con algunos de los planteos realizados al respecto en este último encuentro universitario recientemente realizado en el balneario Solís, respecto de que los problemas y los aportes de la sociedad debemos rescatarlos en una relación directa de la Universidad con el medio social, y no a través de “representantes” de ésta.

Para lograr esta relación directa con el medio resulta imperioso fortalecer a la Extensión a través de una relación curricular con la Enseñanza que, a su vez, nutra la lista de elementos a investigar.

Entendemos que en esta coyuntura histórica, la carrera docente deberá asumir un compromiso fundamental con la enseñanza en su más amplia acepción docente: integrada a la extensión y la investigación. Una investigación universitaria que focalice los problemas esenciales y desarrolle la creatividad y el conocimiento, trascendiendo la pura acumulación de *papers* en procura de

¹³ Ibid J. F. Angulo

¹⁴ A la Universidad (N. de R.)

¹⁵ A. Errandonea (h), 1994. *Notas sobre documento de base de discusión para reunión del 17/XII/94: Principales discrepancias.*

méritos para una carrera sesgada por la búsqueda de prestigio y cargos docentes.

De esta manera intentamos hacer una primera aproximación a algunos de los problemas que atraviesan a la Universidad y a la educación en general, que la Escuela Nacional de Bellas Artes entiende como medulares, y cuya dilucidación depende de la voluntad expresa de sus órdenes.

Hay muchos temas para continuar planteando y desarrollando. Es obvio que existe una gran preocupación por la conformación de futuros órganos de gobierno universitario y las diferentes formas e integración que deberían tener los mismos. No somos ajenos a los problemas derivados del poder, pero también entendemos que ese no puede ser el motivo que promueva la puesta a disposición del Parlamento de la Ley Orgánica universitaria vigente. Ésta alienta la participación democrática y habilita a la delegación del Consejo Directivo Central en órganos más reducidos o ampliados. En este sentido nuestro Servicio siempre ha apoyado a aquellas estructuras que fortalezcan a los órdenes universitarios y su funcionamiento como representantes directos de su demos.

Como decíamos al comienzo, Bellas Artes no se opone al cambio de la Ley Orgánica. Seguimos abiertos al intercambio de opiniones y a apoyar todos los cambios que consideremos necesarios y convenientes. No aceptamos que se nos recueste a quienes se oponen a los cambios, reivindicamos el derecho a la duda y la libertad de dudar, en mayoría o en minoría. En este caso sobre la conveniencia de introducirle modificaciones a la actual Ley Orgánica, las que no implican de por sí, aliciente para los cambios reales de los contenidos a los que hemos hecho referencia.

Entendemos que los cambios de las formas deben responder a presiones reales de los contenidos, de lo contrario los vacíos generados entre la forma y el contenido tienden a ser rellenos por elementos que –por lo general- no son los más convenientes para el desarrollo de una institución que se precia de su fuerte tradición democrática y ansía no burocratizarse.

I. ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES (Asimilado a Facultad)

Documento aprobado en forma unánime por el Consejo del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (Asimilado a Facultad) en su sesión del 29 de setiembre de 2008.