

LÍMITES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR BASADA EN COMPETENCIAS

CARLOS DIEGO MARTÍNEZ CINCA

Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo

Correo electrónico: cdmc@logos.uncu.edu.ar y cmartine@fce.uncu.edu.ar

Resumen

La Educación Basada en Competencias (EBC) constituye un nuevo enfoque de la educación superior que ha gozado de gran predicamento en Europa desde su aprobación en el "Proceso de Bolonia". Sin embargo, la EBC arrastra una serie de dificultades importantes que en este trabajo se ponen de manifiesto. Su sentido técnico-utilitarista constituye un obstáculo para el desarrollo del pensamiento crítico-moral, dada la reducción virtual de toda razón práctica a razón instrumental.

Pero, además, las objeciones contra la enseñanza universitaria tradicional basada en contenidos teóricos se apoyan, en el caso de algunos proponentes de la EBC, en argumentaciones sofisticadas que se analizan en la segunda parte de este trabajo.

Por último, la recuperación de algunas destrezas y habilidades olvidadas de la ética aristotélica señala la necesidad del conocimiento teórico en el desarrollo del espíritu emprendedor e innovador que debería alentar la educación superior.

Palabras claves

Educación, Competencias, Praxis, Teoría, Virtudes

Abstract

Competency-Based Education (CBE) represents a new model of higher education widely spread among European universities since the beginning of the "Bologna Process". But CBE entails several difficulties analyzed in this paper. Its main obstacle lies in reducing the proper dimension of practical reason to all instrumental and technical rationality.

Also, current objections against traditional knowledge-based education come from typical "straw-man fallacies" deployed by some campaigners of CBE, as showed in the second part of this paper.

Finally, it is proved that the abilities and skills contained in the Aristotelian concept of virtue point out the necessity of theoretical knowledge for entrepreneurship and innovation in higher education.

Key Words

Education, Competencies, Praxis, Theory, Virtues

Introducción

El presente trabajo pretende explicitar algunos de los supuestos epistemológicos de los que parte el enfoque pedagógico conocido como *Educación Basada en Competencias* (EBC) y también analizar la incidencia negativa que tales supuestos tienen en la formación del pensamiento crítico al que la universidad no puede renunciar si considera que su libertad frente al mercado constituye todavía hoy un valor esencial.

Dada la creciente importancia que la EBC ha cobrado desde la "Declaración de Bolonia" (1999) en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y las aparentes ventajas que tendrían nuestras universidades latinoamericanas en acoplarse a un proceso que parece ser la tendencia dominante en las nuevas corrientes pedagógicas, urge adoptar una cierta distancia crítica frente a este proceso que ya ha mostrado signos contradictorios en el viejo mundo, pero que por sobre todas las cosas -como argumentaré en el cuerpo del trabajo- tiende a debilitar el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de criterios morales independientes de las directivas del mercado en los egresados de la educación superior.

Cuando se analizan las metas educativas planteadas en el EEES y los escasos objetivos efectivamente alcanzados al cabo de una década de su puesta en marcha, resulta imperioso preguntarse si la EBC, a la que el EEES le ha concedido una importancia capital para el logro de sus objetivos básicos, constituye, como se pretende, una auténtica superación de las deficiencias que se le atribuyen al modelo de enseñanza *tradicional* basado en trayectos disciplinares (entre cuyas deficiencias se suele destacar la dificultad en favorecer la innovación y el espíritu emprendedor de los egresados).

Pretendo demostrar que la EBC arrastra una cierta tendencia estructural a vaciar de sus contenidos específicos las asignaturas *tradicional* de la enseñanza universitaria con el propósito de generar en el alumno capacidades y habilidades profesionales que demanda el mundo del trabajo y de las organizaciones más que

conocimientos "abstractos" sin aparente utilidad crematística. En efecto, al poner el acento en las capacidades y habilidades profesionales, la EBC tiende a descuidar el objeto propio del saber, para focalizarse en la enseñanza del *cómo hacer algo* pero sin enseñar antes *qué vale la pena saber y por qué*. En definitiva, pretendo argumentar que la lógica de la EBC pertenece a una racionalidad de tipo *instrumental*, con una clara preferencia por la neutralidad axiológica, en la que el acento está puesto en la eficacia de los medios antes que en el valor de los fines. Pero la neutralidad axiológica respecto a los fines de la acción humana acarrea inevitablemente la pérdida de la principal habilidad que la enseñanza superior debe poder transmitir a sus egresados: el hábito del pensamiento crítico, o en pocas palabras, la capacidad de discernir entre lo que es digno y valioso de hacerse y lo que no.

A tal efecto desplegaré mi argumentación en tres pasos. Primero expondré de manera crítica los lineamientos generales de la EBC, su génesis histórica y sus principales contradicciones. Luego procuraré mostrar que gran parte de los ataques que los partidarios de este enfoque instrumental despliegan contra la enseñanza tradicional suele apoyarse en un tipo de argumentación sofisticada conocida como "falacia del hombre de paja" (*straw man fallacy*), con claros intereses ideológico-políticos por detrás. Éste ha sido el caso, al menos, de los ataques desplegados por Richard Posner, un laureado e influyente jurista-economista de la Escuela de Chicago, contra lo que él llama el *formalismo* o *moralismo academicista* de las universidades tradicionales. En tercer y último lugar procuraré mostrar cómo es posible conjugar lo positivo de ambos enfoques educativos (el tradicional y la EBC) generando en el alumno cinco habilidades fundamentales del pensamiento crítico contenidas en uno de los conceptos más sensibles de la enseñanza tradicional (el concepto de *virtud*). Tales habilidades constituyen la semilla de todas las competencias profesionales que el mundo del trabajo podrá exigir de cualquiera de nuestros egre-

sados y constituyen la prueba suficiente de la solvencia ética y moral que es posible lograr en ellos sin descuidar el aspecto técnico de la formación profesional.

1. Fundamentos y límites del enfoque por competencias

Para comprender sumariamente la génesis histórica de la EBC, lo primero que podemos decir es que en el imaginario colectivo de los pedagogos tal enfoque parece estar estrechamente ligado al denominado *Proceso de Bolonia*. Con dicho nombre se designa un proceso que tiene en la *Declaración de Bolonia* su acta de nacimiento. Tal Declaración es un documento que el 19 de junio de 1999, en la cuna de la universidad más antigua del mundo, suscribieron los ministros de educación de 29 países europeos. El objetivo primordial de la Declaración fue la creación del EEES basado en la cooperación internacional y en el intercambio académico para estudiantes y académicos europeos, según se explica en el sitio oficial del *Proceso de Bolonia* (<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> [16 de junio de 2010]).¹ A los efectos de facilitar el intercambio y la movilidad de los estudiantes, graduados y académicos, como también el reconocimiento y la operatividad internacional de las titulaciones, a los países miembros del EEES les pareció apropiado impulsar una educación superior orientada fundamentalmente a las habilidades y capacidades profesionales ("competencias") de los futuros egresados más que a los contenidos curriculares en sí mismos (¿como si una cosa pudiese ser alcanzada eficazmente sin la otra!). Dicho de otro modo, y a muy grandes trazos, un ingeniero en sistemas graduado en una universidad española no debería tener que acompañar los programas de todas y cada una de las asignaturas que rindió para obtener el reconocimiento de su título en Italia, sino simplemente mostrar *qué sabe hacer, para qué está capacitado o para qué es competente*. Lo llamativo de este giro en la orientación de la educación superior, como veremos más adelante, es que los criterios de su evaluación son proporcionados por el mercado en mayor medida que por la academia.

Basta echar una mirada a los principales libros de texto elaborados por los proponentes de la EBC en Argentina, por ejemplo, para comprender la vital importancia que el empresariado y las consultoras de recursos humanos tienen en la evaluación de las competencias (véase Alles, 2003, 2006 y 2009).

En la actualidad son 47 los países miembros de la Convención Cultural Europea que integran el *Proceso de Bolonia*. Entre las organizaciones participantes se encuentran la Comisión Europea, el Consejo de Europa, el Centro Europeo para la Educación Superior de la UNESCO, la Asociación de Universidades Europeas, y otras instituciones no necesariamente académicas (de seguros y de negocios, por ejemplo). Como indica el sitio oficial del Proceso en Internet, el EEES aspira a cumplir tres grandes objetivos: a) facilitar la movilidad de los estudiantes, graduados y personal académico en su área de influencia; b) preparar a los estudiantes para sus profesiones futuras y para "participar activamente de la vida en una sociedad democrática"; y c) ofrecer un amplio acceso a una educación superior de alta calidad basada "en principios democráticos y en la libertad académica".

La EBC es, por cierto, anterior a este Proceso. Martha Alles, especialista de la EBC en la gestión de las organizaciones, sostiene que todos los autores reconocen de manera unánime la obra de David C. McClelland (*Human Motivation*, 1999, originalmente publicada en 1987) como "la base sobre la cual luego se construye la metodología de gestión por competencias" (Alles, 2009:209). Sin embargo la *Declaración de Bolonia* parece haber sido una instancia decisiva para el afianzamiento y divulgación del nuevo enfoque pedagógico en Europa. También la *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI* de la UNESCO, aprobada el 9 de octubre de 1998, ha desempeñado un rol decisivo en el impulso del nuevo enfoque, pero a diferencia de la *Declaración de Bolonia*, la de la UNESCO ha carecido de operatividad práctica, como sucede en general con la mayoría de los documentos suscriptos por este organismo integrado por un centenar y medio de países.

La *Declaración de Bolonia* menciona dos veces el término 'competencias': una para referirse a la "Europa del conocimiento, un factor irremplazable para enriquecer la ciudadanía europea, capaz de dar a sus ciudadanos las *competencias* necesarias para afrontar los desafíos del nuevo milenio" (EEES, 1999:1), y otra para dejar sentado que "nos comprometemos, por consiguiente, a alcanzar estos objetivos -dentro del esquema de nuestras *competencias* institucionales y en un pleno respeto por la diversidad de culturas, lenguajes, sistemas de educación nacional y de autonomía universitaria- para consolidar un espacio europeo para la educación superior" (EEES, 1999:4).²

La ambigüedad en el empleo del término "competencias" es grande, como puede apreciarse. En un sentido el término es empleado para designar algo así como *habilidades* o *capacidades* laborales y profesionales de los futuros egresados, y en otro para designar las *atribuciones* o *facultades* de las instituciones educativas. Podría pensarse, tal vez, que el punto de contacto de ambas acepciones sea, en definitiva, el mundo del trabajo y de la empresa, porque tanto las *competencias-atribuciones* de

las instituciones educativas como las *competencias-capacidades* de los egresados parecen estar pensadas de manera *instrumental* en función del servicio que la educación superior debería prestar al mundo del trabajo, facilitando la rápida y eficaz inserción de los graduados en dicho mundo. En efecto, es evidente, tanto en la letra como en el espíritu de la *Declaración*, que la preocupación primordial de los países firmantes y de sus autoridades educativas ha sido que Europa resulte atractiva al resto del mundo no solamente por su "extraordinaria tradición científica y cultural", sino también por el aumento de su "competitividad y eficiencia". Los países firmantes parecen, en

efecto, más preocupados por atraer inversiones y generar una mayor competitividad de la Unión Europea que por la preservación y difusión de su tradición cultural. El afán de poner el EEES al servicio de una mayor competitividad económica es evidente: "Debemos mirar, en particular, por el objetivo

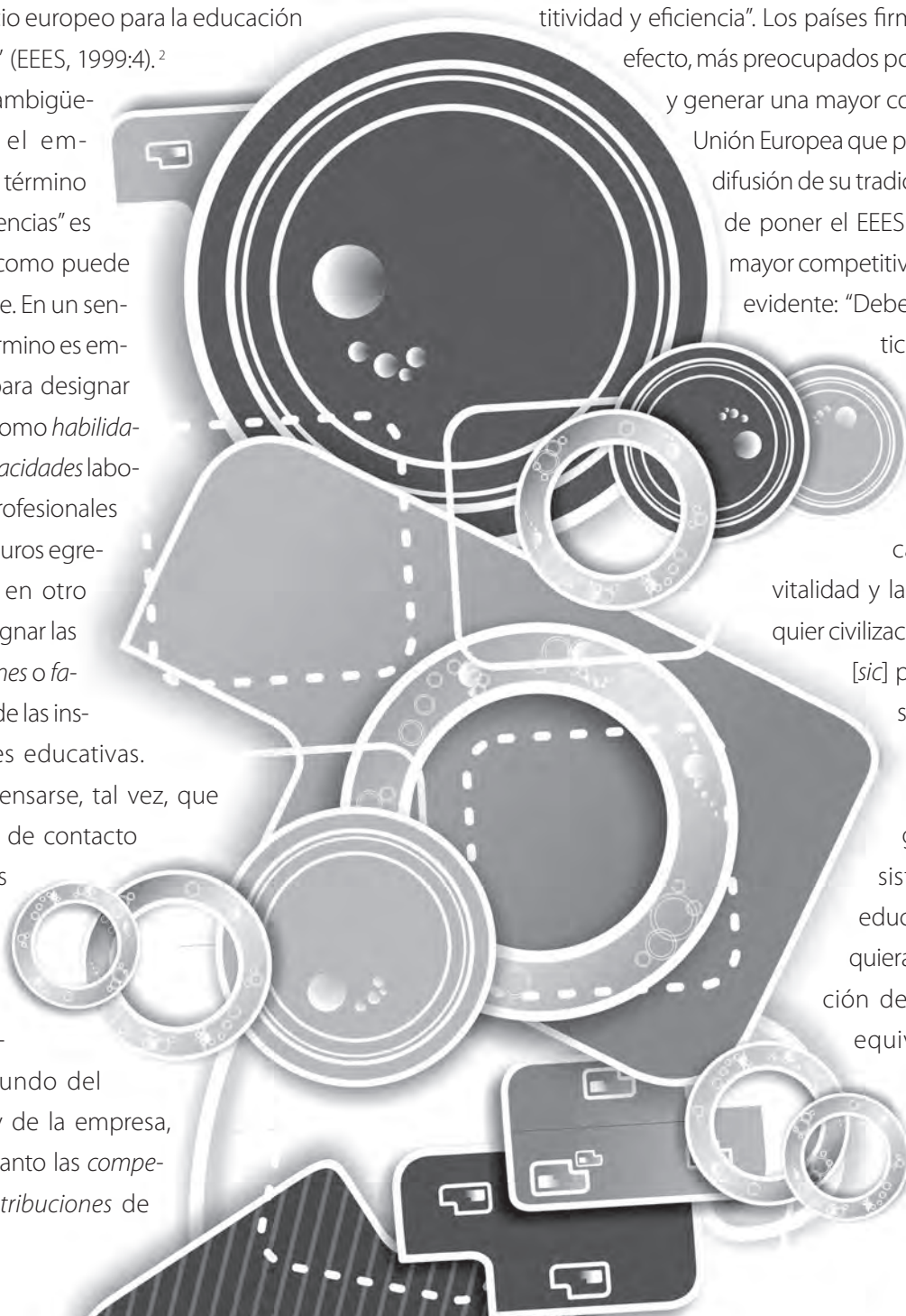
de incrementar la *competitividad* del sistema europeo de educación superior. La

vitalidad y la *eficiencia* de cualquier civilización se puede medir

[sic] por el atractivo que su cultura ejerce sobre otros países.

Necesitamos asegurarnos de que el sistema europeo de educación superior adquiera un grado de atracción de alcance mundial equivalente a nuestra

extraordinaria tradición cultural y científica" (EEES, 1999:2).



Ahora bien, más allá de estas declaraciones ambiguas y generales de las autoridades educativas de Europa, ¿qué designa exactamente el término “competencias” para los proponentes de la EBC? Parece no haber una definición unívoca al respecto. La mayoría de los autores reconoce que la cuestión semántica de las competencias pedagógicas es por demás controvertida. La amplia y heterogénea bibliografía existente al respecto llega a ser, incluso, contradictoria en el uso del término en cuestión y de otros vinculados a él (capacidades, habilidades o estrategias, por ejemplo), como reconoce expresamente Mónica Matilla (2006:9). Philippe Perrenoud, por ejemplo, define el término “competencia” como la “capacidad de actuar de manera *eficaz* en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 1999:7; citado en Aristimuño, 2008:3).

En esta definición, como en tantas otras, late una tensión *forzada* entre el conocimiento y la acción, como si la eficacia de la acción dependiese esencialmente de otros factores ajenos al conocimiento, en el que “se apoya”, pero al que “no se reduce” en absoluto. Lo llamativo de esta definición, como de otras similares, es la reducción simplista de un viejo problema filosófico (la relación entre el *pensamiento* y la *acción*) a una tensión forzada entre el *saber algo* y el *hacer algo*, tensión en la que se pierde de vista, entre otras cosas, que el *hacer* es un tipo de acción humana distinta al *obrar*, que ambos tipos de acción (“hacer” o “producir”, “obrar” o “actuar”) se abren a horizontes de sentido muy distintos entre sí como para meterlos forzosamente en una tensión que quizás no sea, en el fondo, más que un pobre remedo de la contradicción marxista entre *teoría* y *praxis*. Por cierto resultaría aventurado afirmar que la EBC busca, en el fondo, radicalizar la tensión latente entre el pensamiento y la acción, o que sus proponentes buscan cumplir el imperativo de rebelión del propio Marx contra la tradición filosófica de occidente (imperativo contenido en la conocida tesis onceava sobre Feuerbach³). No se trata aquí, en efecto, de atribuir intenciones ocultas o sentidos dobles a un enfoque que pretende renovar, con evidente buena fe, la enseñanza

superior, pero sí es el caso de advertir con propiedad sobre qué caminos se transita y qué viejos dilemas se intenta solucionar con intrincados neologismos.

Más allá de los problemas semánticos, en esta tensión entre el *pensamiento* y la *acción* se halla en juego la dificultad que la EBC enfrenta a la hora de proporcionar mejores herramientas para *pensar*, para *pensar* de manera crítica más allá de las imposiciones del mercado y de sus necesidades crematísticas, dado su interés centrado en los *medios* eficaces antes que en los *finés* de la acción. De hecho, definiciones como la de Martha Alles evitan entrar en cualquier discusión filosófica al respecto y ponen brutalmente de manifiesto que lo único significativamente importante en el concepto de “competencias” es el éxito en los negocios: “Competencia hace referencia a las características de la personalidad, devenidas en comportamientos, que generan un desempeño *exitoso* en un puesto de trabajo” (Alles, 2009:18). Seguramente sería aquí el propio Marx el primero en experimentar una cierta repugnancia ante semejante banalización de su revuelta contra la tradición filosófica de occidente, pero no se puede negar que una consecuencia natural de invertir la tradicional superioridad del *pensamiento* por sobre la *acción* es dejar a la acción “libre”, sin las ataduras del pensamiento, para servir cualesquiera fines impuestos o determinados por *otros*, y entre esos *otros*, y por sobre todos los *otros*, el mercado.

Dice al respecto Hannah Arendt, en una particular interpretación de la rebelión marxista contra la superioridad del pensamiento sobre la acción, que la conocida frase de Lenin –“cualquier cocinera se encuentra calificada para entender los mecanismos de administración de la sociedad”– termina haciendo entera justicia al pensamiento de Marx (Arendt, 1993:19).⁴ En efecto, según Hannah Arendt, cuando el pensamiento cede frente a la acción todos somos letrados y cualquiera, hasta una doméstica, puede ser *competente* en la administración de cualquier asunto. Pero cuando tales circunstancias llegan a ser una realidad y no una mera utopía, lo normal es que todos los asuntos concernientes a la esfera de lo público terminen interesando, entonces, sólo a una cocinera, o

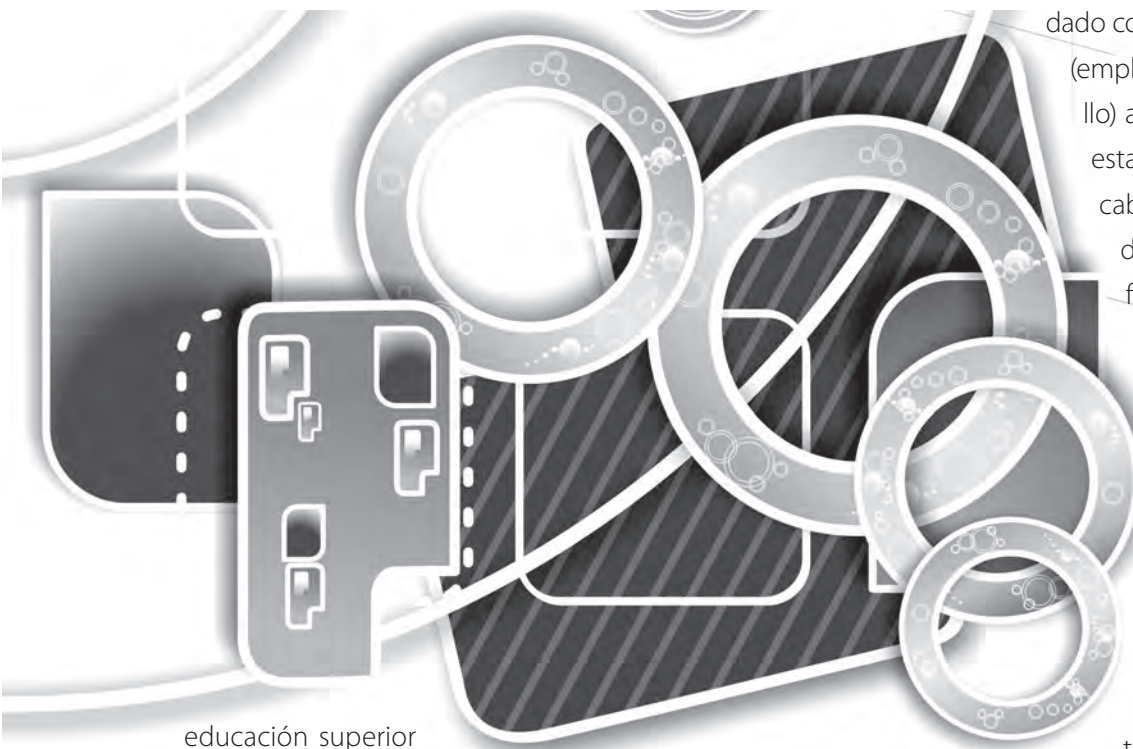
en el mejor de los casos a esos “espíritus mediocres” de quienes Nietzsche pensaba que se encontraban mejor calificados para ocuparse de las cosas públicas (Arendt, 1993:19). En la visión de Arendt, los totalitarismos del siglo XX pueden explicarse en gran medida por el desencanto de la razón, porque en una atmósfera en la que el éxito económico y la eficacia de la técnica valen más que el pensamiento crítico, en una sociedad en la que se evaporan todos los valores morales y las verdades tradicionales son ridiculizadas como piadosas banalidades, resulta más fácil aceptar el éxito como único patrón de medida de la acción humana antes que cualquier otra realidad abstracta que pertenezca al etéreo mundo de las ideas (Arendt, 1974:416 *et passim*). Adolf Eichmann resultó ser la patética expresión de aquello en lo que puede convertirse un individuo medio criado en una atmósfera en la que sólo cuenta el éxito en los negocios al margen de toda cuestión moral (Arendt, 1999:192).

Por otra parte, el término “competencia” ha sido fuertemente cuestionado por ser una mala traducción al español (literal y tal vez tendenciosa) del término inglés *competence* (en el sentido de lucha por los recursos escasos), que pone en evidencia el carácter fuertemente instrumental y egoísta del nuevo enfoque al servicio de un modelo de sociedad en el que no parece haber lugar para la solidaridad (González y Ortiz, 2008:231). Este carácter fuertemente *instrumental* de la educación superior europea puesta al servicio de la *competitividad* económica por medio de un enfoque educativo centrado en las *competencias* ha sido sagazmente criticado por el profesor Ronald Barnett, de la Universidad de Londres, en dos obras cuyo mérito intelectual y científico reconoce gran parte de los defensores de la EBC (véase, por ejemplo, Aristimuño, 2008:2). Es sabido que el Reino Unido ha mirado con cierta desconfianza el tan alabado proceso de integración económica, pero para el profesor Barnett el proceso abierto en Bolonia es una señal del retroceso en la autonomía y en la calidad de la enseñanza universitaria. La consecuencia más directa de ello es la *proletarización* de los cuerpos docentes, la masificación de la enseñanza, y la asimilación de la universidad a los parámetros de la

industria y del mercado (Barnett, 2003:15-16), pero más grave aún, es que “las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de maneras definidas por otros. En este sentido, ellas reducen la autenticidad de la acción humana” (Barnett, 2001:121-122; citado en Aristimuño, 2008:3).

Barnett sostiene que la racionalidad instrumental imperante en la EBC termina vaciando de sentido la acción humana, al menos de un sentido auténtico, porque cuando el parámetro para juzgar el valor de una acción es su eficiencia o su productividad sin cuestionar el *para qué* de la eficiencia, es decir, el fin último de la acción humana, lo que termina sucediendo es que el *sujeto eficiente* deja de pensar y de evaluar los fines: otros son los que en realidad definen por él los fines de su acción. Un sujeto dotado de juicio crítico, de discernimiento y de autonomía de criterios es, por cierto, un sujeto pensante, lo que no significa que no pueda ser también un sujeto *eficiente*, un sujeto idóneo en el mundo de los negocios, aunque allí el pensamiento crítico y cuestionador no constituya, lamentablemente, un valor esencial. Ahora bien, la formación de sujetos competentes, útiles y eficientes en los que la educación del pensamiento crítico-moral no sea una prioridad excluyente, acarrea el peligro de formar sujetos competentes que terminarán siendo funcionales a cualquier sistema de valores o ideología, particularmente a las ideologías de libre mercado, basadas generalmente en el egoísmo y en la búsqueda individual del éxito económico, como hemos tenido ocasión de comprobar tantas veces en nuestra devastada América Latina. Si los responsables de la educación superior aceptan sin más que sean el mercado y la empresa quienes fijen en última instancia su razón de ser y su orientación, la universidad resigna entonces gran parte de su autonomía, de sus criterios académicos de discernimiento y de todos los valores asociados a la reflexión y a la especulación que parecen haber sido, desde su lejano origen en el siglo XIII, el sesgo distintivo de su propia identidad.

Es muy elocuente, en este sentido, que buena parte de los proponentes de la EBC sugiera la necesidad de redefinir los nuevos “retos y desafíos” que enfrenta la



educación superior
en dirección al mercado.

Aristimuño, por ejemplo, siguiendo a Zabalza (2002), sostiene que los principales retos de la universidad hoy son los siguientes: 1) adaptarse a las demandas del empleo; 2) situarse en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio; 3) mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos; 4) incorporar las nuevas tecnologías, tanto en gestión como en docencia; 5) constituirse en motor del desarrollo local, tanto en lo cultural, como en lo social y económico; y 6) reubicarse en un escenario globalizado, que implica potenciar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes, los sistemas de acreditación compartidos (Aristimuño, 2008:2). Ahora bien, este modelo de universidad que se asimila notablemente a una Escuela de Negocios, ¿cómo podría aplicarse a una universidad que abrigue en su seno una Facultad de Historia, de Filosofía, de Literatura o de Artes? ¿Pueden -o deben- la música, las artes plásticas, la literatura, la historia y la filosofía adaptarse a las demandas del empleo, situándose en un contexto de gran competitividad y constituyéndose en el motor del desarrollo económico? Resulta difícil decirlo con sólo mirar la relación que las humanidades han guar-

dado con cada una de estas variables (empleo, competitividad y desarrollo) a lo largo de la historia. Pero a esta altura de nuestra historia no cabe duda que la postergación de las humanidades por su falta de "competitividad" y de capacidad para constituirse en motores del desarrollo económico ha sido una de las estrategias políticas más comunes de los experimentos neoliberales en nuestra América Latina.

Desde antaño se han diferenciado claramente tres tipos diferentes de racionalidad que parecen cubrir el espectro más

amplio del saber y del *obrar* humanos: una racionalidad predominantemente *técnico-productiva*, una racionalidad predominantemente *práctica o agible*, y una racionalidad predominantemente *teórica*. Excedería los objetivos del presente trabajo entrar a diferenciar cada una de estas racionalidades, pero es necesario explicar, con todo, por qué la EBC parece limitarse tan sólo a la primera.⁵ En el ámbito de la racionalidad *técnico-productiva* prima básicamente el criterio de la utilidad como baremo epistemológico que evalúa la bondad de un resultado en función de criterios cuantitativos que miden el *saber hacer algo*. Lo útil generalmente está asociado a evaluaciones del tipo costo-beneficio, donde es posible mensurar cursos alternativos de acción en función de su mayor o menor capacidad de alcanzar con éxito la meta o logro esperado. Es allí donde la EBC se hace fuerte ya que centra toda su atención precisamente en las habilidades, destrezas o capacidades que se requieren para *saber hacer algo*. La producción de ese "algo", es decir, la materialización del saber hacer en un *objeto*, en una *cosa* perteneciente al mundo real y fáctico (y no a las esferas de la especulación) es lo que en última instancia permite "medir" los resulta-

dos de ese *saber hacer*. La técnica es precisamente eso: un saber hacer eficazmente algo.

Ahora bien, existen al menos dos dimensiones más del saber y del obrar que no siguen la lógica de la racionalidad técnico-productiva. En el ámbito de la racionalidad *práctica* o *agible*, ámbito de todo saber vinculado a la acción humana, no siempre es posible aplicar el baremo de la utilidad y la medición. Hay realidades esencialmente vinculadas a la acción humana que son en sí mismas *incomensurables*. ¿Cómo podría medirse la eficacia o la utilidad de un valor moral en relación a otro? ¿Cómo podría establecerse la mayor o menor *competencia* de un artista para producir un objeto bello? Podrá argumentarse que en el fondo la EBC se centra en el desarrollo de las capacidades, habilidades, destrezas y actitudes, y que el resultado en algunos casos podrá no ser fácilmente evaluable por conmensuración, pero que en todo caso lo que se pretende es el desarrollo mismo de la destreza o competencia. A modo de ejemplo, no podríamos juzgar como más competente una obra de arte en relación a otra, pero sí podríamos evaluar que un artista sea más competente que otro por el hecho de que emplee mejor las *técnicas* de su arte u oficio. Vale. Pero la pregunta a responder aquí es otra: ¿acaso el arte no va más allá del manejo de la técnica? ¿Cuántos escultores, pintores, músicos o arquitectos manejan con precisión las técnicas de su oficio y sin embargo nunca logran dar el salto cualitativo que los erija en verdaderos *artistas*?

Podrá retrucarse que el argumento exige demasiado de la formación de un artista, y que en todo caso la universidad sólo puede preparar técnicamente el camino para que aflore en el técnico aquel talento natural que lo erija en un verdadero artista. Un conocido refrán español parece avalar dicha respuesta ("lo que natura no da, Salamanca no presta"). Sabido es también, por otra parte, que las facultades de Derecho forman hoy técnicos en leyes, y que al jurista, al buen juez o al eximio abogado lo hacen la práctica, la dedicación, el amor por la verdad y la justicia, la excelencia, la experiencia y la consagración con alma y vida a una profesión para la que la formación técnica de las escuelas de Derecho no parecen estar

preparadas. Sin embargo, la EBC debería responder con total honestidad esta pregunta: ¿qué tipo de profesional se siente más inclinada a capacitar? ¿Un técnico idóneo y competente en leyes, o un profesional comprometido con aquellos valores y fines últimos de la existencia humana? Y si respondiese esto último, ¿cómo asegura que un enfoque centrado en las capacidades técnicas no requiera de una seria especulación teórica para dilucidar aquellas cuestiones tan arduas en las que la respuesta técnica hace su entrada sólo cuando el desencanto de la razón es definitivo?

Por otra parte, en lo que hace a la racionalidad *teórica*, podemos identificar un ámbito del saber que tampoco parece seguir la lógica de la técnica. Si bien en las matemáticas, en la física y en la filosofía -tres disciplinas identificadas desde siempre como saberes teóricos por antonomasia- es posible definir competencias discursivas que hagan del egresado un profesional competente en la comunicación y en el desarrollo de estrategias lingüísticas que lo capaciten para insertarse eficazmente en la comunidad comunicativa de sus pares, es al mismo tiempo evidente que dichas estrategias y competencias comunicativas tienen como objeto la transmisión de un *contenido noético*, un conocimiento teórico-intelectual previamente adquirido. Lo curioso es que a la EBC, en general, parecería no preocuparle cuáles sean las competencias que se necesitan para enseñar un contenido teórico, o más precisamente para hacer un contenido teórico más fácil, claro y comprensible para el alumno. Existirán por supuesto excepciones a esta regla entre los defensores de la EBC, pero la tentación de caer en un enfoque meramente técnico-instrumental de la enseñanza superior parece difícil de resistir.

En definitiva, y con el fin de pronunciar un juicio ecuaníme, habría que decir que la EBC quizás ponga demasiado acento en la racionalidad técnico-productiva sin querer negar las dos restantes dimensiones del saber y del obrar que hacen al ser humano en su totalidad. Tal vez no persiga la finalidad de negar la importancia que la enseñanza y la transmisión de los contenidos sigue teniendo en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino

solamente resaltar la centralidad de las actitudes, las habilidades, destrezas y capacidades que deben acompañar forzosamente aquellos contenidos. Pero entonces sus proponentes deberán cuidarse de soslayar aquellas otras dimensiones, y sobre todo no abrigar la esperanza de que en el fondo todas las dimensiones del saber y del obrar humanos sean fácilmente reductibles a un enfoque *técnico*. En resumidas cuentas, la EBC debe evitar un tipo de formación técnica que pueda llevar a una experiencia similar a la de aquel físico co-inventor de la bomba atómica que, interrogado años más tarde sobre el juicio moral que tal invento merecía, se atrevió a decir, con maliciosa ingenuidad: "Yo sólo investigué y desarrollé el proceso de fisión nuclear del átomo de hidrógeno".

2. Una falacia habitual en el ataque a la enseñanza tradicional basada en contenidos

Las mayores dificultades que parece enfrentar la enseñanza tradicional basada en contenidos programáticos parecen ser éstas: cómo enseñar contenidos innovadores, cómo transmitir un *espíritu emprendedor*, cómo enseñar *teóricamente* la innovación y la creatividad que parecen constituir la esencia del cambio social por el que aguarda nuestra América Latina. Sucede que el *espíritu emprendedor* es algo que parece estar más bien asociado a una capacidad, a una habilidad o destreza -a una *competencia*, en definitiva- antes que a un contenido programático de carácter *cognitivo*. La educación formal parece no estar preparada para este desafío, porque como dice el profesor Carlos Fernando Flores Labra, de la Universidad Católica de Santiago de Chile, "uno va a la universidad y aprende algunas disciplinas técnicas de negocios e ingeniería, pero no aprende el *espíritu emprendedor*" (Flores Labra, 1994:2).

Sin embargo, a pesar de la dificultad inherente al abordaje teórico del *espíritu emprendedor*, sigue siendo indispensable, aun en un tópico como éste, la focalización de la enseñanza en contenidos *cognitivos* básicos. Dicha focalización no supone negar sino, al contrario, afirmar la necesidad de fomentar en el alumno las habilidades, las

destrezas y las capacidades complementarias tendientes a la efectiva *encarnación* de dichos contenidos en su modo habitual de comportamiento. Pero para el logro de este último resultado no es necesario reelaborar los contenidos de los planes de estudio tradicionales en función de nuevas unidades didácticas definidas por *competencias*, gastando así un recurso tan escaso como es el tiempo y las energías intelectuales (a veces también escasas) de nuestros docentes. En efecto, el propio Flores Labra reconoce que "la esencia del espíritu emprendedor es ser un *innovador cultural* que se hace cargo del mundo humano, que dentro de ese mundo histórico devela y supera anomalías y cambia la forma de vida de la gente a través de productos en el mercado" (Flores Labra, 1994:3).

En esta definición se pone de manifiesto la ineludible inserción del emprendedor en la trama histórica y cultural de un mundo en la que su espíritu sagaz detecta *anomalías*, es decir, problemas para los que no hay una solución a mano y de las que el *emprendedor* decide hacerse cargo. Ahora bien, ¿cómo podrá hacerse cargo de un mundo humano e histórico quien no lo conoce plenamente? ¿Cómo podrá, siquiera, comprender cuáles son las verdaderas anomalías o problemas a resolver quien carece en absoluto de la sensibilidad necesaria para diferenciar, en ese mundo, el *ruido* de la armonía? Detectar qué está haciendo ruido en un mundo requiere previamente haber comprendido y haber "sentido" qué es la *armonía*. Si la armonía es básicamente el *orden* reinante en la naturaleza y en la cultura, y el orden es el lugar que ocupa cada cosa en el mundo en vistas de un *fin* propio y específico, en definitiva se requiere una *comprensión* profunda de los *finés* que le dan auténtico sentido a la acción humana, a la naturaleza y a la cultura para poder detectar aquello que contraría dichos fines, para poder detectar las anomalías que perturban el orden establecido.

La educación superior debería franquear el ingreso del alumno a ese universo de valores, de fines y de convicciones morales en cuya morada sólo las anomalías pueden sentirse y comprenderse como tal *ruido*. Pero incluso si llegásemos a creer, contra la opinión dominante de quienes se han especializado en el abordaje teórico

del *espíritu emprendedor*, que el verdadero innovador detecta las anomalías por inspiración súbita de un genio singular o por azar, por pura suerte, así y todo el genio y la suerte exigirían también desarrollarse y sostenerse a largo plazo sobre esa base intelectual que sólo la universidad puede dar. Ésa es precisamente una de las conclusiones de un lúcido documento elaborado por los científicos e investigadores que integran el Consejo Superior del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (FONDECYT), en octubre de 2005:

A nuestro juicio, la innovación es una actitud *cultural* que se sustenta en el *conocimiento* del mundo que provee la ciencia, y que posibilita por un lado, generar, y por otro, sacarle partido a las *herramientas conceptuales* y tecnológicas de las que disponemos, identificar problemas, encontrar las soluciones apropiadas y tener la capacidad de transferir estas soluciones a otros contextos y/o a otros problemas. Es decir, podemos crear o modificar distintas soluciones a fin de ponerlas en circulación, pero ellas *se sustentan en un saber que ha llegado a su fase creativa* como resultado del *aprendizaje acumulado* y de la *maduración alcanzada por ese saber*" (FONDECYT, 2005:4)

Es innegable que la misión de la educación superior es dotar al futuro emprendedor de ese *saber acumulado* durante décadas y siglos en torno al hombre, a la naturaleza, a la historia y a la cultura. Sólo una vez que el egresado se encuentre en posesión de ese saber, mediante una posesión íntima y profunda que no resulte un mero decorado o adorno circunstancial (para lo cual se exige que el propio docente se encuentre él mismo en posesión íntima de ese saber y sea capaz de transmitirlo), sólo entonces el mundo de los negocios (la *sociedad civil* basada en el *sistema de las necesidades*, al decir de Hegel⁶) podrá actuar en su espíritu como estímulo de una imaginación creadora. Sólo de un saber *maduro* pueden brotar innovaciones que tengan sentido auténtico y razón de ser en un mundo y para una humanidad cuyo sentido o razón de ser el innovador conoce profundamente.



Quizás la errónea comprensión de lo que constituye la genuina tarea intelectual de un docente universitario haya sido uno de los factores que más ha contribuido a su descrédito y a la veleidad de querer cambiar el enfoque pedagógico para poner el acento en las actitudes antes que en los contenidos. En efecto, la mayoría de los proponentes de la EBC en su crítica a la enseñanza tradicional basada en contenidos cognitivos suele echar mano de un viejo truco dialéctico conocido entre los autores de habla inglesa como *the straw man fallacy* [falacia del espantapájaros u hombre de paja⁷]. El truco consiste en aprovecharse de una idea instalada en el imaginario colectivo para crear una especie de falsa imagen de la teoría que se intenta refutar. La ventaja de tal falacia es que

nadie puede identificar exactamente quién es el autor o el responsable de la teoría desacreditada, porque en el fondo dicha teoría no existe. La falsa imagen creada no es más que la distorsión, la exageración, la caricatura o simplemente la exacerbación de ciertos aspectos que la gente común odia o rechaza y cuya refutación llevaría, cuando menos, a colocarse en contra del sentido común, o a tener que sostener posiciones “políticamente incorrectas” (y ésa sea, quizás, la principal ventaja del sofisma). En definitiva, como sostienen Johnson y Blair (2006:93), la falacia reside en tergiversar la posición del oponente, atribuirle un punto de vista artificioso e inverosímil que se pueda rebatir fácilmente, y luego proceder a argumentar en contra de esta posición construida *ad-hoc* como si fuese realmente el punto de vista del oponente.

En nuestro caso concreto el espantapájaros utilizado por algunos de los más conspicuos defensores de la EBC no es más que una especie de racionalismo ilustrado, hipertrofiado, que habría sido favorecido durante siglos por la orientación enciclopedista de nuestra educación superior. En el imaginario colectivo de los estudiantes –y de los propios docentes universitarios– es común detectar un rechazo visceral hacia un tipo humano asociado al saber *teórico*, dotado de un importante caudal de conocimientos pero en el fondo “bueno para nada”, incapaz de manejarse en ese mundo salvaje y absolutamente pragmático que existe fuera de la Academia, y para el que la vida académica no parece preparar en absoluto a sus egresados. La deformada caricatura del profesor universitario visto como una especie de “ratón de biblioteca”, habitando entre libros cubiertos de telarañas en una burbuja del saber extraña al *sistema de las necesidades* y al mundo de las imágenes y de la exaltación de los sentidos en el que los jóvenes han nacido y crecido, termina siendo un símbolo mucho más vital y potente que cualquier discurso que se pueda elaborar en defensa del saber teórico. En tanto imagen deformada y deformante, ella se encuentra fuertemente instalada en el imaginario colectivo de la comunidad académica y constituye el mejor aliado de los proponentes de la EBC. Una imagen como ésa termina por descorazonar a cualquiera que

oiga hablar de poner mayor énfasis en los contenidos *cognitivos* de la educación superior.

El ejemplo más elocuente y radical de esta estrategia discursiva podemos encontrarlo en el laureado economista y jurista norteamericano Richard Allen Posner, co-fundador y líder intelectual del *Law and Economics*, un movimiento conocido como “Análisis Económico del Derecho” en los países de habla hispana. En diversos pasajes de un estudio crítico de la obra de este influyente pensador he mostrado su posicionamiento en pro de una enseñanza superior basada en una racionalidad *técnico-instrumental* que debería orientarse a las *competencias profesionales* que requiere el mercado e impartirse, específicamente, en las Facultades de Derecho (Martínez Cinca, 2010:241 *et passim*; Posner, 1999:424-432).

El *formalismo jurídico*, una tendencia inveterada de la tradición académica anglosajona a centrar la enseñanza del Derecho en los conceptos y en las categorías jurídicas que el futuro abogado o juez deberá manejar en su vida profesional, ha recibido de parte de Richard Posner uno de los más feroces ataques que jamás se le hayan dirigido. El estereotipo o espantapájaros creado artificiosamente por Posner en torno a la figura de cualquier profesor tradicional de Harvard (universidad de la que Posner egresó con medalla de oro) proyecta su fantasmagórico espectro sobre la sociedad civil y es identificada por esa sociedad –en realidad, por la sociedad cuyo inconsciente colectivo Richard Posner cree interpretar de manera fidedigna– como ejemplo de lo inservible que un “académico moralista” puede llegar a ser para dicha sociedad:

“una sociedad de mojígatos, al estilo de la sociedad implícitamente proyectada por los académicos moralistas, no sólo sería aburrida: carecería de elasticidad, adaptabilidad e innovación” (Posner, 1998:1682).

Siguiendo la estrategia propia del sofisma antes dicho, Posner no encuentra dificultades en ridiculizar ese estereotipo de “académico moralista” en la confianza de que cualquiera puede compartir su desprecio hacia ese tipo de docente y hacia el tipo de educación teórica que él encarna:

“Confieso una antipatía visceral (sin duda recíproca) hacia el moralismo académico. Gran parte de él me resulta remilgado, hermético, censor, ingenuo, mojigato, autocomplaciente, demasiado a la izquierda o demasiado a la Derecha, y más bien insípido a pesar de su frecuente extremismo político” (Posner, 1998:1640).

En un pasaje que bien podría haber sido escrito por el mismo Marx –con quien comparte su menosprecio por la *teoría* en favor de la *praxis*– Posner coloca la figura del *emprendedor moral* como la auténtica causa determinante de los cambios operados en la moralidad común de la gente:

“Podría preguntarse, ya que el moralismo académico es inefectivo para cambiar la conducta de la gente, de dónde resulta el cambio moral [en una sociedad]. Mi respuesta enfatiza el rol no sólo de las condiciones materiales, sino también de los *emprendedores morales*, y muestra por qué el profesor universitario moderno no está bien posicionado para desempeñar el rol del *emprendedor moral*” (Posner, 1998:1642).

¿Qué es, entonces, y qué hace exactamente un *emprendedor moral*? El *emprendedor moral*, en opinión de Posner, es aquel innovador que procura ensanchar las fronteras del altruismo, como “en el caso de Jesucristo o Jeremías Bentham”, o de estrecharlas, como “en el caso de Hitler” (Posner, 1998:1667)⁸. Tal alteración de los patrones corrientes de la moralidad no la lleva a cabo a través de *argumentos* morales (lo que supone un conocimiento teórico-especulativo ante todo), sino más bien apelando “al egoísmo de cada uno de nosotros mediante motivaciones emocionales que sobrepasan nuestra capacidad de cálculo racional” y que movilizan sentimientos inarticulables de unidad o separación respecto de la gente que está llamada a integrar o a no formar parte de la comunidad que el *emprendedor moral* procura fundar. El *emprendedor moral* es un transgresor e innovador que “nos enseña a quién odiar y a quién amar”, pero sus técnicas maestras de persuasión *irracional* no están al alcance ni a disposición de los académicos moralistas (Posner, 1998:1667).

Resulta llamativa, por cierto, la defensa de la irracionalidad imperante en el nuevo modelo de *emprendedor*

trazado por este influyente economista. Ronald Dworkin ha sugerido que la posición de Posner constituye un auténtico flirteo *posmodernista* que busca prestar sus servicios a un movimiento *populista* y *antiteórico* que estaría cobrando cada vez más fuerza en la vida intelectual de Norteamérica (Dworkin, 1998:1718-1719). Teniendo en cuenta la autoridad intelectual de quien lo escribe, esta sugerencia constituye una importante contribución que bien podría ayudarnos a contextualizar el nuevo enfoque pedagógico en una perspectiva histórica y cultural de mayor amplitud que facilite su mejor comprensión. Pero esta tarea excede los objetivos y los límites del presente trabajo. Al mismo tiempo, la tarea de refutar los ataques de Posner al academicismo tradicional y formalista es innecesaria e imposible. Imposible porque, repito, el espantapájaros creado por el sofisma no existe. Es imposible asociar al “académico moralista” que Posner ataca con algún modelo pedagógico defendido por algún académico o intelectual que se precie de tal. La sola identificación del enfoque rival como *formalismo* o enseñanza *tradicional*, sin mayores precisiones, revela la simplicidad del sofisma y al mismo tiempo la imposibilidad de su refutación. Pero también resulta innecesaria porque la propuesta misma de Posner desemboca, al fin, en un callejón sin salida que ilustra, más que cualquier refutación, las contradicciones internas de una educación que renuncia a *pensar*. En efecto, Posner remata su propuesta en un *Manifiesto Pragmatista* (Posner, 1999:454) que no representa un programa de contenidos sustanciales claros y precisos para una nueva educación y para un nuevo Derecho, sino que aspira a la mera deconstrucción del *formalismo* y del *moralismo académico* que le serviría de sustento. Su *Manifiesto*, como él reconoce de manera expresa, es sólo una invitación a introducir en la educación superior la sospecha, la duda, el escepticismo y el desencanto de base que late en su espíritu transgresor.

Sin embargo un pragmatista podría preguntarse para qué *sirve* todo este decir nada, este quejarse, este machacar en la duda, este montón de aguafiestas [...] No he introducido propuestas drásticas de mejora. Aunque puedo imaginar cambios radicales en el sistema

jurídico que llenarían las instituciones jurídicas de un mayor respeto por la metodología científica (//), no estoy seguro de su justificación, dadas las funciones sociales *competentes* que el Derecho sirve. ¿Habré terminado, por consiguiente, en un punto muerto, violando el dicho de Voltaire (mejorando a Sócrates) de ser moderado en todo, incluso en la moderación? (Posner, 1999:460-461).

Las funciones sociales competentes a las que el Derecho sirve, según el mismo Posner, son la seguridad jurídica, la conservación del orden y del *statu quo*. Afirmar la necesidad de un giro en la educación superior desde la *teoría* a la *praxis* lleva a la contradicción flagrante de tener que violentar las competencias sociales que el Derecho está llamado a cumplir. He allí el punto muerto al que conduce la inversión de la relación tradicional subordinante entre *teoría* y *praxis*. Los proponentes de la EBC deberían explicar cómo asumir algunas de las contradicciones que laten en la forzada inversión entre el pensar y la acción.

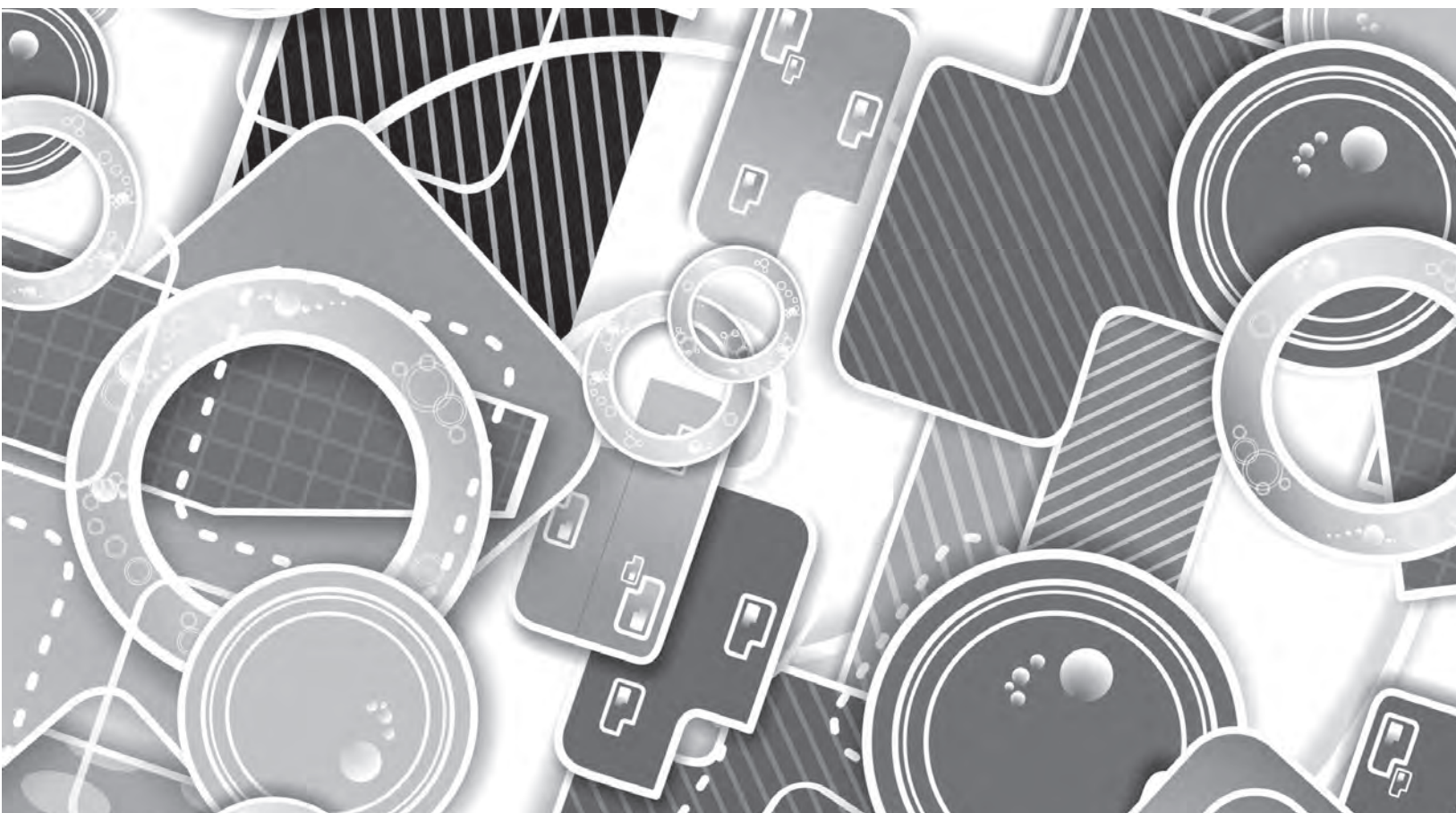
Posner no es, por cierto, el único ni el más autorizado exponente del nuevo enfoque pedagógico. Existen propuestas menos radicales que las suyas que no pretenden desvirtuar en modo alguno la misión tradicional de la

educación superior de infundir en el graduado ese saber universal que, una vez maduro y afianzado, le permitirá llegar a la fase creativa del genuino emprendedor. De su pragmatismo exacerbado no podría extraerse la conclusión de que toda EBC represente una liquidación del saber especulativo en la educación superior. Pero su propuesta constituye una severa advertencia de las contradicciones que los restantes proponentes de la EBC deberán evitar.

3. Las virtudes morales y el espíritu emprendedor

En este tercer paso de mi argumentación mostraré rápidamente que la tradición clásica que ha inspirado buena parte de la educación superior durante siglos no debe verse como una obliteración de las dimensiones afectivas, actitudinales y operativas del alumno. Antes bien, la adecuada comprensión del concepto aristotélico de *virtud* moral constituye una salvaguarda contra el racionalismo deformante y deformado que se suele atribuir a la enseñanza tradicional.

Como afirma correctamente Patricia Debeljuh (2005:169), Aristóteles sostenía que sería inútil conocer lo



que está bien y *no saber cómo* conseguirlo. Para ello desarrolló toda una filosofía *práctica* centrada en el concepto de *virtud* moral y una política cuyo principal cometido era educar a los jóvenes en la práctica de las virtudes. Según la célebre definición del filósofo griego, la virtud moral es un “hábito operativo que consiste en un término medio relativo a nosotros, determinado por la razón, y por aquella por la cual decidiría el hombre prudente” (Aristóteles, 2002: II, 6 1107^a 1-2). Debemos admitir que el término virtud es hoy un término gastado por el uso y por la misma tradición (Maquiavelo lo redefinió en una dirección completamente distinta a la clásica), con pocas posibilidades de entusiasmar a pedagogos ávidos de novedades y de giros lingüísticos que mantengan abiertas las discusiones por el genuino sentido de términos problemáticos, como ‘competencias’.

Sin embargo, si

hacemos el esfuerzo de recuperar el genuino concepto de virtud, tal como fue definido, sistematizado y empleado por Aristóteles, advertimos que el *hábito operativo* es una disposición a la perfección, una cualidad estable de las potencias del hombre que lo disponen e inclinan a obrar siempre, o casi siempre, en un sentido elegido de antemano y libremente en vistas a un fin. En cuanto tal, supone hábitos intelectuales que le indiquen con claridad el camino a seguir y sobre todas las cosas las *razones* de seguir tal o cual camino. La virtud supone un aspecto de-

liberativo en el ser humano que constituye la salvaguarda más importante del libre albedrío. Pero al mismo tiempo, en tanto cualidad estable que modela la *afectividad* del hombre y lo inclina a obrar siempre, o casi siempre, en un determinado sentido (*elegido libremente* por él), constituye una capacidad, una destreza, o simplemente una habilidad práctica del obrar humano. Si prestamos especial

atención a la *prudencia*, principal virtud rectora del obrar moral identificada por Aristóteles, es posible encontrar al menos cinco hábitos operativos, capacidades o competencias –como quiera llamarlas– estrechamente vinculadas a ella que constituyen el *suelo vital* del auténtico espíritu emprendedor.

1) *Capacidad de formular analogías*. La analogía es el parecido o semejanza *parcial* que un caso, situación o problema guarda con otro. El parecido o semejanza se da junto a la desemejanza o diferencia, y prudente es

aquel que puede reconocer en qué aspecto un problema guarda un cierto parecido con otro (generalmente un problema o caso del pasado) pero también, y fundamentalmente, en qué aspecto se diferencia. La destreza o habilidad consiste en hallar una solución al problema o anomalía detectada en el presente sobre la base de la solución dada en el pasado a un problema similar, sin reiterar la solución anterior. Esta destreza va unida generalmente a la *experiencia* y a la *memoria relacional*, porque cuanto más ha vivido un hombre, más situaciones dilemáticas ha



enfrentado y en consecuencia posee un acervo mayor de situaciones o problemas a los cuales recurrir en busca de soluciones. Esta capacidad o hábito operativo de hallar soluciones parcialmente nuevas requiere cierta dosis de imaginación. La imaginación no se enseña, pero se estimula sobre la base de un programa serio de conocimientos teóricos capaces de despertar en el alumno el entusiasmo por la resolución de aquellos problemas para los cuales la tradición científica configuró dichos conocimientos. En última instancia requiere, también, que el propio docente se entusiasme por dichos problemas y sea capaz de mantener intacta aquella pasión que lo llevó algún día a comprometer su existencia en la educación.

II) *Intuición de los principios generales*. El principio de resolución a un problema nuevo generalmente va unido a la destreza o capacidad de poder trascender la *particularidad* del caso y remontarse a una *universalidad* conceptual que permita abordar el problema desde una perspectiva holística e integral. Suele darse una dificultad en cualquier ámbito de la vida que consiste en *no saber* o no darse cuenta *cuáles son los principios en juego* en un determinado problema o situación dilemática. Es allí donde interviene esa capacidad de diferenciar el ruido y reconocer la armonía de fondo a la que antes hice alusión. La armonía está dada por los principios generales que gobiernan una determinada materia. El ruido crece en intensidad a medida que los casos particulares se alejan de aquellos principios, pierden generalidad, y se cargan de una infinidad de detalles que oscurecen el verdadero fondo del problema. La destreza que se requiere aquí es esa capacidad de subsumir el caso en algún principio general que lo ilumine, pero no en cualquiera, sino en aquel principio que corresponda mejor a la naturaleza del caso. Para ello se requiere un gran dominio de los principios universales o generales reinantes en la disciplina científica en juego, lo que supone necesariamente su rigurosa enseñanza teórica y su adecuada aplicación práctica.

III) *Circunspección*. Es la destreza, capacidad o habilidad de "mirar alrededor", de "mirar en torno", que le permitirá al futuro emprendedor asegurarse que ha considerado todas aquellas circunstancias que afectan al caso

o problema y que lo dotan de una singularidad propia y específica. Gran parte de las soluciones equivocadas proceden de no haber considerado todas las circunstancias en juego o de haber menospreciado algunas de ellas que a la postre han sido determinantes. Un equívoco frecuente y vulgar en el empleo del término es la creencia de que el circunspecto es un "hombre serio". Poco tiene que ver este uso con el genuino sentido de la circunspección, a menos que se acepte que para poder visualizar, comprender y ponderar las circunstancias determinantes que hacen al caso no hay que "tomarse las cosas a la ligera" y en cambio hay que ser "serios", pero ésta es en todo caso la actitud que debería gobernar todas las destrezas o habilidades del emprendedor, y no sólo la circunspección. En tanto destreza o virtud moral-intelectual, la circunspección se identifica fácilmente con el "ojo clínico" que los docentes de Medicina procuran adiestrar en sus alumnos y futuros médicos. Requiere, en cualquier caso, de mucha práctica y de evaluaciones teóricas *ex-post* para visualizar cómo la obliteración de una circunstancia en apariencia "menor" ha sido determinante en la evolución del problema y de la solución fallida (en el caso de los médicos, cómo un error de diagnóstico ha sido determinante en el posterior tratamiento y evolución de la enfermedad).

IV) *Sagacidad*. Es la habilidad o destreza generalmente asociada a la audacia, y quizás la virtud más estrechamente relacionada con el verdadero espíritu emprendedor. Sagaz es el que resuelve por sí mismo, con prontitud y diligencia, una anomalía o problema⁹. La sana audacia supone un *equilibrio afectivo* capaz de manejarse entre el temor y la temeridad como entre Escila y Caribdis, aunque se halle connaturalmente más cerca de la temeridad que del temor. De todas las capacidades y destrezas que la enseñanza tradicional de las virtudes ha manejado por siglos es la sagacidad la menos comprendida y estudiada. Ello se advierte en la notable desproporción de páginas que libros y autores clásicos le han dedicado. La razón estriba, probablemente, en que la sagacidad o audacia puede resultar el peor enemigo del "orden establecido", aunque bien llevada y orientada al fin propio y específico de la naturaleza humana, es el motor de los cambios y la

garantía de un orden dinámico, no estático. Un alumno sagaz, audaz e intrépido es a veces difícil de manejar por su continua tendencia a conducirse cerca de los límites, pero el potencial que encierra en su alma es como un diamante en bruto que el docente debe tallar. Como antes dije las innovaciones sustentables a largo plazo requieren de un saber maduro que les sirva de fundamento para su permanencia en el tiempo y su inserción en la cultura. El sagaz puede “olfatear” dónde hallar una solución a un problema nuevo, pero si su intelecto no está dotado de los conocimientos alcanzados en un determinado campo hasta el presente difícilmente pueda ir más allá del “estado del arte” y estará condenado a ser un eterno improvisado.

V) *Previsión*. Es la capacidad de anticiparse al futuro y de representarse las consecuencias prácticas, y sobre todo las consecuencias *morales* de una determinada solución. En una de las obras más duras que jamás se hayan escrito sobre la estulticia humana derivada de la falta de previsión y su relación con la banalidad del mal en nuestras sociedades gobernada por el éxito en las empresas, Hannah Arendt ha descrito la forma implacable en que Adolf Eichmann fue capaz de instrumentar la llamada “Solución Final” (el genocidio del pueblo judío en las cámaras de gas). En el juicio que lo condenó a muerte, Eichmann demostró que era un individuo medio, carente de toda capacidad de *previsión* o anticipación por las consecuencias morales de sus decisiones o de las decisiones tomadas por otros y de las que él debía hacerse cargo, un individuo incapaz de subsumir el caso particular en los principios generales de la moral y del Derecho (incapaz de intuir los principios), pero ciertamente un individuo dotado de un espíritu *audaz* que le permitió escalar posiciones en el Tercer Reich. En uno de los testimonios rendidos en aquel juicio,

Eichmann dijo que Hitler «quizás estuviera totalmente equivocado, pero una cosa hay que no se le puede negar: fue un hombre capaz de elevarse desde cabo del ejército alemán a Führer de un pueblo de ochenta millones de individuos [...] Para mí el éxito alcanzado

por Hitler era razón suficiente para obedecerle (Arendt, 1999:192)

Es evidente que una solución novedosa a un problema nuevo no puede hallarse al margen de las consecuencias morales de la acción humana y por el solo afán de éxito. Es evidente también que la previsión por las consecuencias de nuestras acciones requiere tomar distancia crítica del sentido común y ser capaz de pensar por uno mismo, aun cuando eso suponga ir en contra de lo que habitualmente se piensa, de manera bastante impersonal, en las organizaciones en que nos movemos, y aun cuando eso también suponga silenciar los aplausos y la aprobación de los que nos rodean.

La conciencia de Eichmann quedó tranquilizada cuando vio el celo y el entusiasmo que la «buena sociedad» ponía en reaccionar tal como él reaccionaba. No tuvo Eichmann ninguna necesidad de ‘cerrar sus oídos a la voz de la conciencia’ tal como se dijo en el juicio, no, no tuvo tal necesidad debido no a que no tuviera conciencia, sino a que la conciencia hablaba con voz respetable, con la voz de la respetable sociedad que le rodeaba (Arendt, 1999:192)

El patético ejemplo de Eichmann y el horror mismo de Auschwitz que la eficiencia de la técnica hizo posible, ponen al descubierto la imperiosa necesidad de orientar las destrezas y habilidades de los espíritus audaces e innovadores hacia el pensamiento teórico y crítico formado en ese universo de valores y de convicciones morales que la tradición del pensamiento clásico pudo mantener como columna vertebral de la enseñanza superior durante siglos. No basta con enseñar *cómo hacer algo*: es indispensable enseñar, previamente, *qué se debe hacer*, *qué es digno de saber* y *qué es valioso hacer*, porque de lo contrario se corre el riesgo de formar sujetos competentes y capaces de instrumentar cualquier solución eficiente, que aunque no sea la “solución final” de Eichmann, con todo esté condenando al hombre a tiranías más sutiles y sofisticadas, como la tiranía del mercado.

4. A modo de conclusión

La EBC es pasible de algunas importantes objeciones que probablemente estén, en este trabajo, puestas como en excesivo relieve. Sin embargo, en ningún caso se ha desvirtuado ni sacado de contexto el sentido de las afirmaciones vertidas por sus proponentes. Como he puesto de manifiesto con abundantes citas en la primera sección del trabajo, hay en el enfoque una clara orientación hacia la racionalidad técnico-instrumental y una cierta aversión hacia el pensamiento teórico-especulativo. Como también puse de manifiesto en esa misma sección, la consecuencia más objetable de esa orientación es dejar sin armas al futuro graduado para gobernar y ser dueño de sus decisiones y acciones; las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo *comportamientos y capacidades* para actuar *definidas por otros* y no por la propia persona. El peligro más grande que existe en ello es terminar haciendo del individuo *eficiente* un sujeto útil a cualquier ideología. En la segunda sección he mostrado cómo en un tema específico en que la enseñanza tradicional basada en contenidos teóricos podría mostrarse como insuficiente para el logro de sus cometidos (la enseñanza del *espíritu emprendedor*) se pone nuevamente en evidencia la imperiosa necesidad de transmitir un saber hecho de contenidos y de valores que sólo cuando alcanza la madurez definitiva del *saber hecho vida* puede entonces ingresar en la fase creativa del genuino innovador. La educación superior está llamada a transmitir ese saber. Finalmente, en la tercera y última sección he mostrado cómo se puede educar la afectividad del estudiante enseñando *virtudes*, es decir, hábitos intelectuales y morales, operativos y prácticos, que no

tienen nada que ver con ese fantasmagórico espectro racionalista y deformado que algunos enemigos de la enseñanza tradicional le atribuyen de manera falaz y maliciosa (Posner, por sobre todos).

Resta una última consideración. Alguien podrá preguntarse, volviendo a uno de los problemas que la EBC no logra resolver, cómo se enseñan las virtudes prácticas, cómo se enseña la sagacidad, la previsión, la intuición de los principios universales, la capacidad de formular analogías y la circunspección. Sólo puedo decir que nadie da de lo que no tiene. En principio se exige que el propio docente refleje esas virtudes en su vida para que su enseñanza no termine siendo una retórica vacía y “aprendida de los manuales”. Nuestros jóvenes, que como antes dije son hijos de una cultura de la imagen y del conocimiento por los sentidos, suelen ser bastante perceptivos y distinguen claramente entre los “docentes de alma” y los docentes *pour la galerie*. Estos últimos suelen ser aquellos docentes que los alumnos nunca encuentran en sus oficinas para atender horarios de consulta, porque sus intereses profesionales parecen estar siempre reñidos con la dedicación a la docencia. ¿Cómo podrá ese docente contagiarle las virtudes que debe poseer si ni siquiera favorece ese encuentro personal, cercano y profundamente educador en el que el alumno abandona la masificación de las aulas (una realidad dolorosa de nuestra universidad pública) y se atreve a manifestar sus dudas, sus temores, sus angustias y expectativas en el encuentro “cara a cara” con el maestro?



El Dr. Antonio Embid Irujo, Profesor de Derecho Administrativo en la Universidad de Zaragoza, académico de gran trayectoria y experiencia en el proceso educativo iniciado en Bolonia, en unas Jornadas realizadas en la Universidad de Mendoza (Argentina) el 6 y el 7 de mayo de 2010 bajo el lema “Nuevas Tendencias en la Educación Universitaria: Estructura de Títulos e Innovación Docente”, destacó abiertamente y con gran sorpresa para los que estábamos allí presentes que en los 12 años transcurridos desde la implementación del *Proceso de Bolonia* no se ha logrado alterar, todavía, el *ranking* de las 10 mejores universidades del mundo, que siguen siendo las norteamericanas e inglesas (no adheridas al Proceso). No explicó cómo se definía ese *ranking*, de qué variables se componía, pero nadie en el auditorio dudó de su palabra, *maxime* cuando estaba allí disertando en defensa de la EBC. Con gran lucidez cerró su disertación señalando que el problema de las universidades europeas parece ser la continua “falta de maestros”. Quizás la solución pase, entonces, no por cambiar el enfoque de la educación (de los contenidos teóricos a las “competencias”), sino por lograr que la docencia universitaria responda a una auténtica vocación.

Notas

- 1 También puede accederse desde <http://www.bologna2009benelux.org>
- 2 La Declaración de la UNESCO menciona 22 veces el término ‘competencias’ con no menos ambigüedad o vaguedad que la posterior Declaración de Bolonia. De todas las posibles acepciones del término, sin duda la principal parece ser la del artículo 6, que determina la orientación de la educación superior fundada en la *pertinencia*: “El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las *competencias* y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad” (UNESCO, 1998: Art. 6, inc. A).
- 3 “Los filósofos no han hecho más que *interpretar* de diversos modos el mundo; pero de lo que se trata es de *transformarlo*” (Marx, 1957:714).
- 4 “El cuestionamiento a la tradición, esta vez no meramente implícito, sino directamente expresado en la proposición de Marx, yace en la predicción de que el mundo de los asuntos humanos comunes, en el cual nos orientamos nosotros mismos y pensamos en términos

de sentido común, llegará a ser un día idéntico a aquel reino de las ideas donde se mueve el filósofo, o que la filosofía, que siempre ha sido ‘para los pocos’, algún día será la realidad del sentido común para todos” (Arendt, 1993:23).

- 5 Para una lúcida clarificación del problema del conocimiento y los distintos tipos de racionalidad imperantes en él, véase Massini Correas, 2008:4.
- 6 Para Hegel es imposible la constitución de un fin particular sin la mediación necesaria de la *universalidad*. La educación superior proporciona el conocimiento de la universalidad. Las necesidades y la experiencia de la propia contingencia iluminadas por la imaginación hacen surgir lo particular en cuanto tal (Hegel, 2004:183).
- 7 Para una visión histórico-analítica de esta falacia *informal*, generalmente olvidada en los libros tradicionales de lógica y de argumentación sofisticada, pero identificada ya por Aristóteles en los *Elencos Sofísticos* (174b 21) –aunque no con ese nombre– véase Walton, 1996:115-128.
- 8 Llamar a Hitler un “emprendedor moral” no es sino una muestra más de los desvaríos en los que puede incurrir la racionalidad instrumental que se pronuncia decididamente en contra de los valores morales cuyo conocimiento es, en última instancia, teórico-especulativo.
- 9 En un sentido similar define la sagacidad Debeljuh (2005:182).

Bibliografía

- Alles, Martha (2003). *Elija el mejor. Cómo entrevistar por competencias*. Buenos Aires, Granica.
- _____ (2006). *Dirección estratégica de Recursos Humanos. Gestión por competencias*. Buenos Aires, Granica.
- _____ (2009). *Nuevo enfoque. Diccionario de competencias. La trilogía: las 60 competencias más utilizadas*. Buenos Aires, Granica.
- Arendt, Hannah (1974) *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid, Taurus.
- Arendt, Hannah (1993). *Between Past and Future*. New York, Penguin Books.
- Arendt, Hannah (1999). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona, Lumen.
- Aristimuño, Adriana (2008). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Osorno: CEDUS (Centro de Documentación Universitaria), en <http://www.cedus.cl/?q=node/1025> [17/06/2010].
- Aristóteles (2002). *Ética a Nicómaco* (Ed. bilingüe y trad. de María Araujo y Julián Marías). Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Barnett, Ronald (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- Barnett, Ronald (2003). *Beyond All Reason. Living with Ideology in the University*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Debeljuh, Patricia (2005). *El desafío de la ética*. Buenos Aires, Temás Grupo Editorial.
- Dworkin, Ronald (1998). “Darwin’s New Bulldog” en *Harvard Law Review*, v. 111, n. 8, Harvard: H.U.P.

- EEES [Espacio Europeo para la Educación Superior] (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*, en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf [16/06/2010].
- Flores Labra, Carlos Fernando (1994). "El espíritu emprendedor", en http://www.bligoo.com/media/users/0/940/files/el_espiritu_emprendedor.pdf [23/06/2010].
- FONDECYT [Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile], (2005). *Ciencia y Desarrollo en Chile: Consideraciones para el Debate*, en <http://www.fondecyt.cl/DOCUMENTOS/ciencia-desarrollo.PDF> [25/06/2010]
- González y Ortiz, Francisco Xavier (2008). "Reseña sobre Barnett, Ronald. Los límites de la competencia" en *Investigación Bibliotecológica*, v. 22, n. 46, México, UNAM.
- Hegel, Georg W. (2004). *Principios de la Filosofía del Derecho*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Johnson, Ralph y Blair, Anthony (2006). *Logical Self-Defense*. New York, IDEBATE Press.
- Martínez Cinca, Carlos Diego (2010). *La justicia como recurso económico. Un análisis crítico del "Análisis Económico del Derecho"*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo).
- Marx, Carlos y Engels, Federico (1957). *Obras Escogidas*. Buenos Aires: Cartago.
- Massini Correas, Carlos Ignacio (2008). *Filosofía del Derecho*. Tomo III: El conocimiento y la interpretación jurídica. Buenos Aires, Abeledo-Perrot.
- Matilla, Mónica (2006). La educación basada en competencias (EBC) y los procesos cognitivos. Mendoza: UNCuyo, en <http://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=2429> [21/06/2010]
- McClelland, David (1999). *Human Motivation*. Cambridge: Harvard University Press.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Dolmen.
- Posner, Richard Allen (1998). "The Problematics of Moral and Legal Theory" en *Harvard Law Review*, v. 111, n. 7, Harvard, H.U.P.
- Posner, Richard Allen (1999). *The Problems of Jurisprudence*. Cambridge: Harvard University Press.
- UNESCO (1998). Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [18/06/2010].
- Walton, Douglas (1996). "The straw man fallacy" en Van Bentham, Johan et al. [eds.] *Logic and Argumentation*. Amsterdam: Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences.
- Zabalza, Miguel (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea. Ficha curricular del autor: Carlos Diego Martínez Cinca

