

Editorial

Algunos clásicos mantenían la idea de un ojo activo que se abalanzaba sobre los objetos. En muchos casos, la diferencia en las diversas formulaciones de esta teoría estribaba en el papel desempeñado por el medio interpuesto. Y no era cosa de poca monta: de su intromisión dependía que la acción del rayo ocular se produjese con mayor o menor fortuna; que llegase a la superficie del objeto o que alcanzase sólo las masas de aire circundantes, con todas las consecuencias en materia epistemológica que un hecho como éste acarrearía. Es curioso que, cuando los antiguos reflexionaban sobre el funcionamiento del ojo, lo hiciesen pensando en el sentido humano. Y la verdad es que, una vez extraída la presunta ingenuidad de su teoría del rayo ocular, sigue vigente lo fundamental: el ojo humano no sólo ve; también mira. El mirar es antes que nada dirigir el ojo hacia un objeto; casi ponerlo —el ojo— allí. Bien mirado, se trata de una transacción entre lo que se toma (de la cosa) y lo que se pone (en la misma). Pero esa avenencia es desigual: se pone más; por eso, el mirar es proyectar, un lanzamiento ocular de un plan de acción que sólo cobra cuerpo en el objeto.

El arte le ha dado muchas vueltas al complicado asunto del ojo mirador: lo que (posiblemente) es, lo que se presenta y lo que se escapa (dejando, claro está, un rastro). Y más, naturalmente, la pintura, por esas manías tan suyas. La pintura es un hondo trabajo de superficie con el que hay que construir espesor; y esto lo consigue atendiendo de diverso modo a aquellos tres aspectos mencionados. Quién, si no la pintura, se habría atrevido a sacar las vergüenzas a las pipas. La pintura, de tanto mirar, es el ojo retraído de fatiga que se ha puesto a mirar *desde adentro*. El ojo berbiquí es ya un molusco. Rasmus Nilausen nos hace un guiño agudo con una imagen-juguete que se rosca en el tornillo sin fin del mirar (de) la pintura. Y el terreno que ha elegido nos resulta familiar: lo que hay de presentación y de representación, encapsulado del modo que más excita el juego óptico. Pero entre estos dos momentos, se acumulan residuos renuentes al trato de la inteligencia. Es ahí en donde se inflama la posibilidad, en ese resto de lo característico que la acción pictórica se lleva del artista y que reclama asimismo del espectador. La condición del arte se juega precisamente aquí; y es aquí en donde se pone el ojo y se pregunta. Desde antiguo, la pintura es un lugar en el que poner las cosas y —se sabe— lo que surja es siempre resultado de un comercio. Ese ojo que salta de la pintura es uno que emerge del juego pictórico y mira al espectador; igualmente, es la sombra de éste que se adentra en la pintura. En realidad, allí donde se dirime el qué del gesto artístico es ese lugar que no es aún espacio, que está aún a medio hacer, en el que cada uno deja lo que puede, y también hace sus cosas, si el tiempo lo permite. Sólo en el arte es posible la extravagancia de un ojo de doble faz; el único ojo realmente humano; y sólo en el arte este ojo llega a la existencia.

En el sumario, aparece en primer lugar un artículo firmado por mí sobre la noción de competencia en el proyecto Tuning. Las causas que motivan este trabajo son hartamente conocidas. Por un lado, está el hecho incontestable de que la competencia se ha erigido en el eje de la reforma de los sistemas educativos, en general, y de la educación superior, en particular; y ello en todo el panorama internacional. Ésta ya es una razón de peso para prestar atención a un término que resulta ajeno a la tradición de la enseñanza formal y —por esto mismo— cuya incorporación requiere un proceso concienzudo, difícil y trabajoso, en el que hay que extremar las cautelas para evitar efectos perversos. Por otro, y sin duda debido a lo anterior, en la literatura que ha afrontado el reto de introducir la compe-

tencia en el ámbito educativo se observa en ocasiones una insuficiente reflexión pedagógica, en buena parte derivada de las prisas de la actual coyuntura. El principal resultado es la confusión que genera el concepto y, especialmente, los malentendidos que proyecta sobre la idea de educación, el papel que debe desempeñar la institución educativa, el replanteamiento correspondiente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la redefinición del profesorado, con sus consecuencias respectivas en lo referente a la formación, acceso, desempeño y desarrollo profesional. De esta confusión, el efecto más evidente es el de la polarización de los juicios sobre la competencia: desde un seguidismo ciego a una repulsión visceral, pasando por toda una escala de grises que es donde se hallan las aportaciones más dignas de tomar en consideración. Es en este contexto en el que cobra sentido este artículo, que pretende contribuir modestamente a despejar algunas incógnitas y engrosar un espacio de reflexión que todavía no se ha ensanchado lo suficiente. La elección de los informes del proyecto Tuning como objeto de estudio específico tampoco necesita de grandes explicaciones. El hecho de ser un proyecto gestado y desarrollado en el seno de la Unión Europea, de vincularse estrechamente al proceso de Bolonia, y de haber alcanzado una amplia notoriedad más allá de estas fronteras regionales, justifican la oportunidad de dedicarle una lectura atenta y crítica.

Isabel Arbesú y Juan Manuel Piña han escrito a cuatro manos el artículo que viene a continuación. Como bien indican sus autores, se trata de un breve informe sobre los resultados preliminares de la primera de las cuatro líneas de trabajo que componen un proyecto investigador más amplio sobre las representaciones sociales del profesorado de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), unidad de Xochimilco. Dicho proyecto incluye, además, una reflexión sobre la carpeta docente —portafolios, en términos de los autores— como un recurso de evaluación de la calidad de la enseñanza, en la medida en que toma el pulso a uno de sus aspectos cardinales: la formación, la naturaleza de la práctica profesional y los resultados del cuerpo académico respecto a la misión educativa de la institución universitaria. Su principal aportación radica en que privilegia la perspectiva del propio profesorado, aprovechando todas las posibilidades de una concepción del recurso en que se cuida, tanto un marco teórico y una misma estructura general de contenidos, como la flexibilidad necesaria para que cada actor reflexione, recopile evidencias sobre su trabajo docente e informe de su actividad. Antes de nada, la carpeta docente impulsa la toma de conciencia del lugar actual del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es primero autoevaluación, para acto seguido trazar líneas de desarrollo individual y colectivo. Sólo a partir de este presupuesto puede contemplarse también como un instrumento de evaluación con finalidad acreditativa. Desde este punto de vista, la carpeta docente constituye, si no una completa alternativa, sí un complemento imprescindible de los habituales cuestionarios sobre la calidad docente con los que se encuestan a los estudiantes. Y si aquel instrumento no es nuevo en absoluto, tampoco ha alcanzado el grado de implantación que sería deseable en el mapa de universidades. Tal vez, esta misma circunstancia denote lo mucho que queda todavía por despejar sobre algunas cuestiones de máxima importancia: el anteriormente mencionado compromiso entre una estructura fijada y la flexibilidad necesaria, la articulación de la dimensión formativa y acreditativa de la evaluación o, por mencionar un asunto relacionado con su estructura, la conveniencia y la importancia de incorporar análisis del profesorado que, más allá de reflejar su responsabilidad, reflejen también la del estudiantado y la de la propia institución académica. En este panorama, las representaciones sociales del profesorado no son un tema menor. Porque no se trata sólo de impulsar esa dimensión metacognitiva respecto a la propia dedicación, sino también de desvelar aquello que

conforma el colectivo docente o los colectivos docentes; las debilidades y fortalezas de estas expresiones tácitas compartidas; su diferente grado de arraigo; la concordancia con las políticas institucionales en materia educativa. Todo ello es el fundamento de la construcción de una identidad profesional coherente con todas las necesidades que la sociedad deposita en la academia. Y todo ello debe constituir una de las bases de la formación inicial y permanente del profesorado.

Eva Gregori habla largo y tendido de ese otro recurso que se sitúa del lado del estudiante: la carpeta de aprendizaje. La atención prestada al problema de su definición en su decurso histórico no es sino una excusa para reflexionar sobre toda una serie de cuestiones que todavía continúan abiertas acerca de aspectos clave; principalmente, sobre su estructura, sobre los criterios y procedimientos de evaluación, y sobre el tipo de contacto que su concepción y elaboración reclaman del estudiante y del profesor. La carpeta de aprendizaje es un espacio movedizo, pero no porque falten planteamientos teóricos y no se disponga de registros prácticos sobre su utilización. Cuanto menos en los ciclos anteriores a la enseñanza universitaria, podría decirse que la dimensión instrumental de la carpeta de aprendizaje dispone ya del bagaje oportuno para considerarla suficientemente afinada. La razón de su carácter problemático es que discurre asociada de manera inextricable a un enfoque pedagógico y didáctico que reconoce y afirma la incertidumbre que rodea el proceso educativo. La carpeta de aprendizaje no puede hallar nunca terreno firme, asfáltico, cuando se arriesga a lidiar con el proceso y el progreso del aprendizaje de una persona. Naturalmente, el asunto pierde virulencia con una sólida arquitectura de los *currícula* y la integración creciente de las modalidades y actividades didácticas en la titulación; pero, en la enseñanza universitaria, habrá que esperar todavía un rato. La carpeta de aprendizaje es fluctuante porque en educación todo es sujeto de mudanza. Pero más allá de esta certidumbre, y para aquellos que bucean en la didáctica, otros temas van haciendo acto de presencia. Por ejemplo: tal vez haya que revisar el engarce entre este recurso y esos nuevos formatos de aprendizaje cooperativo que urge extender en la educación superior. Quizás, deba hallarse una solución de compromiso entre aquella dimensión personalizada que tradicionalmente caracterizó la carpeta y los nuevos objetivos de aprendizaje que se establecen para los estudiantes. Porque, no puede olvidarse, el nuevo perfil del estudiante define tanto al perfil del sujeto como éste hace con aquél.

El trabajo que cierra esta primera sección de artículos recupera la autoría compartida. Joaquim Cantalozella y Marta Negre abordan la materia de pintura desde la perspectiva de las nuevas titulaciones de Grado que se impartirán en las facultades de Bellas Artes. El objetivo del artículo se expresa con total claridad: señalar algunos aspectos fundamentales en torno a los cuales se debe promover la modificación de las estructuras disciplinares vigentes para adecuarlas a las actuales necesidades educativas. Y su título es ya toda una declaración de intenciones desde el momento en que se presenta la pintura como una materia interdisciplinaria. El término clave del nuevo paradigma educativo no es el de «profesionalización» ni tampoco el de «especialización», sin que ello signifique poner en tela de juicio la importancia que sin duda tienen estos dos aspectos. El término primero y principal es el de «integración». Y lo es porque el aprendizaje no es otra cosa que una arquitectura singular resultado de una asimilación estructurada de experiencias cognitivas y metacognitivas. Porque las competencias, y los resultados de aprendizaje que las despliegan en el interior del sistema de enseñanza, no son una simple adición de conocimientos, habilidades y actitudes, preparados a la carta. Porque es errado imaginar una educación del sujeto que no sea

integral desde el principio. Si de lo que se trata es de promover la mejora del individuo y de la sociedad por medio de la educación, el sistema de enseñanza tiene que impulsar la integración de las diversas exigencias que presenta la sociedad, con el interés y la realización personal del estudiante, y con un firme compromiso con los diferentes ámbitos de conocimiento.

Y es a escala de centro y titulación en donde se dilucida y concreta la sintonía entre estos factores. Aquí, la integración pasa por la adecuada organización de los diferentes servicios que inciden en mayor o menor grado en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Por el establecimiento de convenios de colaboración con otras entidades asociadas cuyo fin sea la promoción del aprendizaje. Por la promoción de la actividad docente en equipos académicos e investigadores. Por la divulgación de los resultados de las iniciativas didácticas más contrastadas y la generalización de su práctica. Por la apuesta del trabajo cooperativo de los estudiantes. Y, naturalmente, por la planificación de la titulación sobre el principio de la integración curricular de las asignaturas, materias y módulos. Es este último aspecto el que concentra la reflexión de los autores. En el artículo, se valora el paso adelante dado con las propuestas de las nuevas titulaciones de Grado, pero también se señala que está por aclarar cómo se gestionan esos equipos docentes y esos talleres de creación de los que forma parte la materia de pintura. Al fondo, se halla la necesidad de replantear los *currícula* bajo tres ejes que discurren inextricablemente unidos: el perfil del estudiante de reciente ingreso y el perfil de egresado al que se aspira, el concierto de los conocimientos disciplinares, y las modalidades y recursos didácticos más adecuados. Y no puede faltar ninguno de los tres.

La sección de las reseñas se abre con un texto de Guillem Antequera sobre una recopilación de los escritos pedagógicos de María Zambrano; ensayos clásicos que, precisamente por ello, no deben pasar inadvertidos. Más allá de la noticia sobre esta publicación, merece ser destacado el esfuerzo del autor por adecuar el tono de su discurso al vuelo del pensamiento de la filósofa. A continuación, Joan Ivern resume los resultados publicados de un proyecto de innovación didáctica conducido en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada. Una recopilación que conviene leer dada la todavía muy escasa literatura sobre los estudios universitarios de las artes. Por último, Mar Oliver examina otro texto recopilatorio sobre la función educativa de instituciones culturales de primer orden como son los museos. El hecho de que el museo haya extendido sus actividades en un campo como éste, que en principio le resultaba ajeno, es otra muestra de la escucha que la sociedad actual dirige hacia la educación. Ya se reflexiona sobre los programas educativos de los museos y ya se reflexiona críticamente. El texto reseñado es un buen ejemplo.

José Luis Menéndez