

Procesos de Cambio y Mejoramiento Pedagógico: La Colonialidad de la Docencia y los Avatares de la Evaluación del Docente, una Experiencia de Trabajo en la Universidad de Chile.

Adrián Baeza Araya.

Cita:

Adrián Baeza Araya (2004). *Procesos de Cambio y Mejoramiento Pedagógico: La Colonialidad de la Docencia y los Avatares de la Evaluación del Docente, una Experiencia de Trabajo en la Universidad de Chile*. V Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, San Felipe.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/v.congreso.chileno.de.antropologia/132>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evNx/V8o>

DURÁN, T. y D. CATRIQUIR, 2004. Complejidades en los estudios avanzados para abordar la diversidad cultural: una introducción a la metodología transcultural. Presentado en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Temuco.

DURÁN, T. y N. CARRASCO, 2004. Critical review of the ecosystem approach to human health: the chilean-mapuche interethnic context. *Review Ecohealth*, Springer-Verlag, New York.

GADAMER, H. G., 1992. *Verdad y método*. Sígueme, Salamanca.

GELLNER, E., 1993. *Encuentros con el nacionalismo*. Alianza, Madrid.

GLASERSFELD, E., 1998. Despedida de la objetividad. En *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, P. Watzlawick y P. Krieg (Comps.), Gedisa, Barcelona.

HAMMERSLEY, M. y P. ATKINSON, 1994. *Etnografía*. Paidós, Barcelona.

HOLY, L. y M. STUHLIK, 1983. *Actions, norms and representations. Foundations of anthropological inquiry*. Cambridge University Press, Great Britain.

IBÁÑEZ, J., 1990. *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo grado*. Amerinda, Santiago de Chile / Siglo XXI, Madrid.

NADEL, S., 1966. *Teoría de la estructura social*. Guadarrama, Madrid.

SALINAS, F., 2001. *El barrio Yungay de Santiago. Apuntes etnográficos*. Universidad Bolivariana, Santiago.

STUHLIK, M., 1976. *Life on a half share. Mechanisms of social recruitment among the mapuche of southern Chile*. C. Hurst & Company, London.

THOMAS, N., 1997. Epistemologías de la antropología. *Revista Internacional de Ciencias Sociales* Nº 153. UNESCO. Disponible en <http://www.unesco.org/issj/rics153/thomaspa.html>.

Procesos de Cambio y Mejoramiento Pedagógico: La Colonialidad de la Docencia y los Avatares de la Evaluación del Docente, una Experiencia de Trabajo en la Universidad de Chile

Adrián Baeza Araya*

Resumen

Se presentan las características generales de una nueva propuesta evaluativa del docente en la Universidad de Chile y se exploran dificultades del proceso de implementación del modelo evaluativo desde la problematización de los elementos clave de la cultura docente sobre los cuales se levanta la estrategia de implementación, que actúan como base de significatividad para un cambio tanto de los procesos de evaluación como de su contribución a los procesos de mejoramiento pedagógico

Se propone la colonialidad de la pedagogía latinoamericana como núcleo de trabajo, en la búsqueda de una propuesta pedagógica de mejoramiento continuo consciente de la dimensión geopolítica de la docencia en el sistemamundo, abordando la identidad y la profesionalización docentes desde la determinación de estándares

evaluativos, su discusión y reflexión con las unidades académicas en torno a sus creencias, ideas y supuestos; y los procesos de negociación de la evaluación. En ello es crucial adoptar una conceptualización de la docencia desde su institucionalidad y naturaleza colectiva propia de la dinámica cultural de la institución educativa.

Palabras Claves: teoría crítica, postcolonialidad, América Latina, docencia

La docencia, en general, y la docencia universitaria, en particular, habitan una quimera de larga raigambre, la que ha ido constituyendo no sólo un punto de vista para quienes se acercan a ella con una intención teorizante, sino también para quienes la han vivido cotidianamente y han constituido una identidad, desde la praxis, como docentes. Esta quimera, ligada al origen de la modernidad, presenta al menos dos aspectos:

* Universidad de Chile, Departamento de Pregrado. abaeza@uchile.cl

- a) uno en que la docencia se muestra como un que-hacer en el que concurren dos individualidades¹,
b) otro en el que la relación entre ambas se establece sólo en función de los sutiles lazos de la más pura y neutra racionalidad. “Un sustrato fundamental de las formas particulares del conocer y del hacer tecnológico de la sociedad occidental la asocia Jan Bertig a la separación judeo-cristiana entre Dios (lo sagrado), el hombre (lo humano) y la naturaleza (...) Es, sin embargo, a partir de la Ilustración y con el desarrollo posterior de las ciencias modernas cuando se sistematizan y se multiplican estas separaciones”² sostiene Edgardo Lander.

Esa relación de singularidades, inclusive, resulta explicable bajo el modelo clásico de comunicación como proceso informacional, de lo cual deriva la idea de que los problemas pedagógicos pueden tratarse de la misma forma que los problemas comunicacionales, es decir, como si todo dependiera de la mejora del emisor y el progresivo control de éste sobre sus acciones.

Nos hacemos docentes, en primer lugar, a través del proceso de haber sido estudiantes, proceso en el cual introyectamos en nuestra estructura cognitiva una serie de patrones de desempeño, pautas de valoración y esquemas de acción que nos permiten movernos con comodidad en el peculiar mundo de la escolaridad. Como lo ha señalado Bourdieu, las “estructuras cognitivas son formas históricamente constituidas, por lo tanto arbitrarias, en sentido saussureano, convencionales, ex instituto, como decía Leibniz, cuya génesis social se puede reconstruir”³. Para Bourdieu, las estructuras cognitivas son el pivote necesario a la socialización pues actúan como correlato de las estructuras objetivas del orden social con carácter de estructuras incorporadas. Luego, las instituciones educativas, a través de la interacción continua de sus miembros, a través de sus procesos conversacionales, genera permanentemente una cultura docente que legitima, excluye y privilegia una determinada pauta de desempeños, valores y patrones.

Cuando nos planteamos el problema de la evaluación del docente en la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile, realizamos un diagnóstico que, en primera instancia, nos revelaba la existencia implícita de esta quimera en los instrumentos que cada unidad académica empleaba, la cual se traducía en situaciones como la hiperresponsabilización del docente respecto del proceso educativo (adjudicándole aspectos de organización curricular, infraestructura, disponi-

bilidad de recursos, etc.) y, por supuesto, la suposición de que el único responsable por la mejora de su propio desempeño no es otro que él mismo, puesto que el cuestionario, vicario de la autoridad, se orienta sólo a controlar el cumplimiento o no de los indicadores esperados. Cuatro características sintetizan el panorama de esos instrumentos, los que creo, son extensibles de alguna forma a lo que ocurre también en otras instituciones:

- Hipertrofia de la capacidad del estudiante como fuente informativa, dándole voz para temas y aspectos oblicuos a su mirada.
- Ítems contruidos con escalas obvias que explicitan lo positivo y lo negativo.
- Modelo docente de profesor transmisivo como referente válido (a saber, el docente explica bien, resuelve las dudas, etc.)
- Concepción carismática de la profesionalidad docente (el docente es ameno, tiene buena disponibilidad para atender fuera del aula, etc.)

Este paisaje heteróclito de rasgos nos hizo comprender la necesidad, en primer lugar, de trazar un planteamiento evaluativo, de carácter exploratorio, pero con un objeto claro sobre el cual pesquisar información que pudiera contribuir a la docencia en su dimensión pedagógica, habida cuenta de que estas instancias no estaban rescatando apropiadamente lo relativo al corazón de la docencia, la relación del estudiante con el conocimiento. Excluimos, entonces, los factores ligados a infraestructura, organización curricular, recursos, que son factores modelizadores de la práctica docente pero que escapan en buena medida a las posibilidades de intervención directa del profesor, y nos quedamos con tres procesos en relación mutua e interdependiente: conocimiento, enseñanza y aprendizaje.

Los tres conforman un núcleo presente en diversas formas de docencia, trátense de cátedras, laboratorios, ayudantías, terrenos, etc., con lo cual podíamos cubrir el problema de la heterogeneidad de prácticas existentes para poder contar con información estable, comparable y sustantiva de todas las facultades. En este recorte de la mirada, sin duda, se pierden particularidades que pueden ser relevantes para los actores de cada unidad en particular, sin embargo, en ese punto actuamos con el convencimiento de que para mejorar la actual cultura evaluativa se debe avanzar en cuatro acciones: evaluar a otros, evaluarse a sí mismo, ser evaluado, y buscar la convergencia de las diversas iniciativas que se están llevando a cabo, armonizando miradas y buscando complementariedades.

El núcleo de trabajo e-a-c busca precisamente redirigir la mirada hacia el aspecto pedagógico de la docencia de la universidad, permitiendo contar con información sustantiva que colabora con el mejoramiento de la docencia tanto en sus aspectos individuales como colectivos a partir de su división en 4 dimensiones: Propuesta Docente, Interacción Pedagógica, Satisfacción de Necesidades y Reflexión sobre la Acción. Estas dimensiones intentan mostrar, cada una, un aspecto de la relación entre los vértices del triángulo evaluado. Es decir, en cada una de ellas se interpenetran permanentemente los tres procesos involucrados. Esto marca una diferencia significativa con la aproximación de los instrumentos tradicionales de encuestas docentes en la medida en que las dimensiones en que estos ordenan la información que recogen corresponden a una desagregación, principalmente, de tareas docentes, pero no de áreas pedagógicas. Es decir, se pregunta a los estudiantes por la planificación y organización del curso, la metodología del docente, la evaluación del aprendizaje, configurando una secuencia lineal que nos hace entender la docencia como el cumplimiento de todas estas actividades, es decir, como una sumatoria, pero no como un problema. A nosotros nos interesaba escapar a la dimensión de control, para entrar en una dinámica que oriente respecto de la dimensión educativa del quehacer docente. De ella se desprenden los 9 criterios que corresponden, en la etapa en que nos encontramos, a la información posible de obtener desde la mirada del estudiante. Junto a la mirada del estudiante, el docente realiza una auto evaluación en estos mismos términos. Posteriormente se unirán al modelo los instrumentos de pares y de superiores.

Un segundo punto es que, debido a la heterogeneidad de subculturas docentes albergadas en nuestras unidades académicas, se hacía imposible construir un solo perfil de docente universitario que pudiera ser validado por todas las unidades, las cuales tienen grados diversos de aproximación al hecho pedagógico. Ello nos llevó a tomar la decisión de no validar ningún modelo a priori, sino a trabajar con cada unidad académica en la determinación de éste pese a la difundida opinión de “que toda aproximación al tema de la evaluación del profesorado universitario debe partir precisamente de la elaboración de un modelo sobre cómo debe realizarse esa función en la práctica y someter a información pública dicho modelo con el fin de estimar el grado de consenso que existe sobre el mismo”¹⁴.

De partida esto nos obligó a no utilizar escalas en que fuese evidente la progresión positivo-negativo, y a que los ítems se construyesen de tal modo que pudieran responder a distintas formas de entender la docencia. La idea fue entonces proponer una batería de modelos frente a los cuales se pudieran definir las unidades, haciendo que no necesariamente lo que fuese considerado bueno por una de ellas lo fuese para todas. Iniciamos entonces un periplo por algunas opciones categoriales, dentro del cual hicimos una detención significativa en el modelo de perspectivas curriculares de educación superior que hizo Julia Romeo, y desde el cual arribamos, finalmente, a nuestra propia categorización de tres términos, contando, además, con la inestimable colaboración de dicha autora. Nuestra propuesta, planteada como un panorama de modelos docentes más que como un único referente de validez, consta de tres modos de entender la docencia, sistemas de creencias y prácticas o,

también, tipos de cultura docente: el que hace énfasis en los contenidos, el que hace énfasis en los objetivos de logro y el que se preocupa de los procesos. Los tres pueden entenderse, a la luz de las perspectivas curriculares de Romeo, como aproximaciones con fundamentos teóricos diferentes y excluyentes entre sí. Sin embargo, a nivel de la experiencia real de la docencia, suelen aparecer mezclados constituyendo un perfil híbrido no sólo a nivel del docente individual sino de la organización.

Dimensión	Criterios	
Propuesta Docente	1	Selección y Organización del Conocimiento
	2	Principios evaluativos
Interacción Pedagógica	3	Acceso al Conocimiento
	4	Relación teoría-práctica
	5	Relación interpersonal
Satisfacción de Necesidades	6	Formación valórica
	7	Orientación al perfil de egreso
Reflexión sobre la Acción	8	Recursividad de la acción docente
	9	Validez de los interlocutores

Dimensiones y Criterios de la Evaluación del Docente

Usualmente la construcción de un instrumento evaluativo lleva aparejada la determinación de un perfil único de docente frente al cual se categoriza un desempeño según el grado de acercamiento a éste. En nuestro caso no quisimos actuar de esta forma pues como instancia central, no estábamos en condiciones de determinar el deber ser de la docencia para todas las unidades que configuran la Universidad de Chile, y nos interesaba, más que imponer una visión monolítica de la docencia, producir una instancia que permitiera a cada unidad *empoderarse* de la definición, promoviendo una dinámica reflexiva más valiosa que el deber ser en sí mismo. De esta forma, utilizamos la encuesta, que era el instrumento más usado y por ello menos amenazador, más como un test de diagnóstico para los informantes, los cuales sólo fueron compelidos a optar por cómo se vislumbraba la práctica de un docente frente a diversas descripciones posibles de un mismo hecho pedagógico, sin que pudiesen saber a priori, ni ellos ni los profesores autoevaluados, si cada una era positiva o negativa, pues esa cualidad depende de la definición de cada unidad. En esta definición hemos andado un camino en el que la preocupación fundamental que nos ha animado es el de poder establecer como referente evaluativo una construcción auténtica que tenga como fuente de origen la propia cultura docente de la unidad académica. Pero ello no es fácil. Intentamos un equilibrio entre la necesidad institucional del nivel central de contar con información uniforme para toda la universidad respecto de cómo se desarrolla la docencia y la fragmentación en que habitan las unidades académicas.

Dos supuestos nos guiaban para confiar en la significatividad de la información que la evaluación debía presentarles: primero, los perfiles de referencia serían contruidos por cada unidad académica de acuerdo a su propio lenguaje, utilizando nuestras categorías a modo de una *koiné* pedagógica que permitiera la comparatividad. Segundo, esas categorías utilizadas (énfasis en contenidos, en objetivos y en procesos) no constituyen teorías especializadas, sino que son marcos amplios que se hallan a mitad de camino entre la especialización y el acercamiento intuitivo a la docencia. La hipótesis que nos interesa probar, y en lo cual estamos trabajando, es que una evaluación auténtica debe focalizarse en la reflexión colectiva de una comunidad académica respecto de sus propios referentes más que en el referente mismo y las modas pedagógicas que lo sustenten. A saber, nos parece más acertado que una comunidad comparta auténticamente un punto de vista, entendiéndolo por autenticidad su explicitación desde el

nivel del discurso al de la práctica colectiva, por tradicional que pueda parecer, a la posibilidad de que se adscriba a un modelo patentado que resulta exógeno a la cultura local y que consolida un modelo de trabajo en que se valida la relación centro-periferia.

Podemos decir que en el proceso de desarrollar referentes locales de evaluación estábamos dispuestos a dos tipos de negociaciones, una político-administrativa que consistía en la gestión con las autoridades de cada unidad académica de la puesta en marcha de esta iniciativa con carácter exploratorio. Otra de carácter técnico con los responsables del desarrollo docente en cada unidad, así como también con los departamentos especializados y oficinas docentes presentes en algunas de ellas. Lo que no podía estar en nuestras previsiones era la negociación "cultural" que tendríamos que sortear para lograr que las unidades se aceptaran como comunidades. Esta negociación cultural tiene que ver con el sorteo de barreras propias de la matriz quimérica legítima de la docencia y su origen *colonial*, concepto que para Mignolo se entiende "como el otro lado (¿el lado oscuro?) de la modernidad"⁵.

Metodología de construcción de perfiles

Al comenzar el trabajo con una unidad académica se le solicita que, en primera instancia, designe un grupo de académicos para la construcción del perfil de referencia evaluativo. El objetivo del trabajo era recoger el discurso pedagógico de estos grupos en función de nuestros 9 criterios de trabajo, para luego construir el perfil local ideal de referencia. Inicialmente partimos con un muy precario instrumento que repartía rasgos pedagógicos según cada categoría de análisis (de contenidos, objetivos y procesos) en una matriz de doble entrada de la cual debían seleccionar aquello que les pareciese óptimo. Sin embargo, a poco andar comprobamos la estrechez del planteamiento y tuvimos que cambiarlo por un cuestionario de preguntas abiertas que nos obligó a replantear el trabajo en función de un método más cualitativo, cuyo paso más difícil fue desde la generación de acuerdos en pequeño grupo a los consensos colectivo. Para el análisis final y toma de decisión con los grupos de trabajo construimos mapas arbóreos en que figuraban las opiniones de los grupos, el criterio al que correspondían, y por supuesto las categorías de análisis o modos de docencia. "La naturaleza esencialmente indefinible de *lo bueno* significa que jamás es posible erradicar por completo la divergencia de comprensión"⁶ sos-

tiene John Elliot, pero en nuestro caso la dificultad venía dada porque el desafío era ponerse de acuerdo y definir como referente aquello sobre lo cual...ya estaban de acuerdo. Aunque tuvimos especial cuidado de evitar demonizaciones o santificaciones de ninguna índole, tanto en la construcción del instrumento de evaluación como en los esquemas didácticos en que presentamos las categorías a los grupos; ocurrió que muchas de las decisiones de los grupos contradecían flagrantemente el hecho de que la mayoría de sus opiniones se encontrara en una categoría que no les resultase adecuada (digamos en énfasis en contenidos por ejemplo), cuando otra tendencia, de procesos en particular, parece mostrarse como políticamente correcta y deseable. Ello motivaba decisiones inauténticas pues a veces se decía, como ocurrió en el área de la arquitectura, que al momento de contestar los instrumentos para comenzar el trabajo de definición no tenían a la vista o no habían comprendido a cabalidad los conceptos de las 3 categorías usadas posteriormente. Una vez que quitamos la identificación de las categorías de análisis durante el período de decisiones el debate se volvió mucho más contundente, y por ende, el logro de acuerdos se hizo más difícil, pero ello contribuyó a asumir la propia hibridez del referencial evaluativo que se determinaba.

Del trabajo desarrollado, empero, podemos extraer algunas características de la matriz quimérica de la docencia, esa vieja concepción legitimada del fenómeno pedagógico como diálogo racional de singularidades, en tanto que principal barrera para el cambio pedagógico en la institución en tanto que esta idea se ha naturalizado y, por ende, se ha vuelto incombustible frente a las actuales demandas por una mayor integración. Para Bourdieu, “es legítima una institución, una acción o una costumbre que es dominante y no se conoce como tal, es decir, que se reconoce tácitamente (...) Es un lenguaje que produce lo esencial de sus efectos pareciendo no ser lo que es”, es decir, ocultando su condición de lenguaje, de convencionalidad, de arbitrariedad cultural⁷. Si bien nuestro propósito inicial es el de reconocer la hibridez propia de cada cultura docente y trabajar sobre ella y sobre sus propias concepciones pedagógicas; las concepciones que vamos a presentar aquí constituyen un punto ciego de la cultura docente del cual nacen barreras para el desarrollo de la actividad de mejoramiento, trátese del perfeccionamiento académico, de la evaluación docente u otras. Por lo tanto, constituyen meta-dificultades para el mejoramiento que obligan a resituar la estrategia de mejoramiento continuo en términos del cambio 2 al que se refieren Watzlawick y Weakland.

Para ellos, “existen dos tipos diferentes de cambio: uno que tiene lugar dentro de un determinado sistema, que en sí permanece inmodificado, y otro, cuya aparición cambia el sistema mismo”⁸ (*passim*). En el caso del cambio 1 las reglas de funcionamiento del sistema permanecen intactas y, en buena medida, el cambio es producto de su capacidad generativa; mientras en el caso del cambio 2 la alteración se produce desde el exterior, desde un desequilibrio – podríamos decir piagetanamente - que vuelve ineficaces esas condiciones del sistema para manejar el equilibrio alterado, ante lo cual se hace necesaria una modificación sustancial del sistema. “Como base de acción, la tradición puede ser considerada, por tanto, como un miembro de identidad”⁹, el cual “puede actuar sin provocar cambio alguno”¹⁰.

Sobredeterminación disciplinaria de lo pedagógico

Es comprensible que, cuando no hay referentes pedagógicos explícitos en el sujeto, éste recurra a la estructura de su disciplina como criterio pedagógico, trátese de la estructura codificada, como ocurre en la vertiente enciclopedista, o en la estructura de producción, como en el enfoque comprensivo. Sin embargo, como dice Romeo, “la perspectiva académica asume una postura de minusvalía frente a los apoyos pedagógicos en cuestiones de enseñanza; incluso, continúa aseverando que basta con contar con conocimientos sobre algo para poder enseñarlos, para transmitirlos”¹¹. En este punto vemos de qué manera se restringe la mirada educativa a partir de la consideración de la racionalidad disciplinaria como referente para la relación alumno-profesor en términos del desarrollo de la racionalidad profesional por parte del educando. Ocurrió, por ejemplo, que en una unidad académica se defendía la idea de que debería construirse un perfil de referencia para cada área temática involucrada en la carrera. Esas áreas eran 3: la tecnológica, la humanista y la profesional. El argumento consistía en que las 3 tienen una naturaleza esencial que les es propia y que impide lograr acuerdos de orientaciones con respecto a las otras tres. Esta imposibilidad se fundamenta en que cada área se inclina de diverso modo frente a las siguientes tensiones:

- La posibilidad de permitir creatividad versus la necesidad de alcanzar estándares.
- Una aproximación teórica versus una aproximación práctica del área disciplinaria a la realidad profesional.

De esta suerte, la epistemología reemplaza a la pedagogía bajo el supuesto de que su propia racionalidad es el cauce propio y legítimo de vinculación entre los sujetos que participan en el hecho educativo. Sin embargo, paralelamente corrían otras razones que no fueron de tipo epistemológico, sino más bien pragmático.

Diversidad y secuencia deseables

Derivada de la anterior, existe también la idea de que resulta negativo el esfuerzo de consensuar orientaciones comunes en lo pedagógico, bajo la hipótesis de que toda diversidad es positiva. Frente a esa valoración, se percibe la construcción del perfil como una innecesaria y pernicioso uniformidad de prácticas y criterios que merma la riqueza de experiencias que un estudiante podría tener con docentes que respondan a sistemas de creencias pedagógicas muy distintas. Asimismo, cuando esta posición adopta un carácter más progresista se defiende la idea de que esta diversidad debería respetar una secuencia que obedezca a la naturaleza de ciertas áreas, ciclos o cualquier otra suerte de clasificaciones que se utilicen para segmentar la organización curricular de una carrera o conjunto de ellas. Así por ejemplo, se ha propuesto que en un primer momento debería posibilitarse un acercamiento tradicional a la formación del estudiante, de corte enciclopedista, el cual posibilitaría manejar bien una disciplina otorgándole lo necesario para abordar mejor la segunda instancia de su desarrollo, la profesional, en la cual el acercamiento pedagógico debiese ser profesionalizante y centrado en el desempeño observable. Por último, tras ellas, se le podría "permitir" el paso a un estadio de formación en que el diálogo, la creatividad y la crítica forman los ejes de un trabajo que potencie a la persona, sus capacidades y valores.

En la base de estas ideas se halla, en primer lugar, la imagen de un estudiante en tanto que sujeto vacío, carente de capital disciplinario, y con el cual, por ello, es imposible dialogar. Sobra decir que la raíz histórica de esta imagen es la del racionalismo académico que caracteriza al énfasis en contenidos. En un primer momento histórico, cuando aún podía constatarse una adecuada homogeneidad cultural en las aulas entre los estudiantes y sus docentes, la carencia era entendida como "un estado de no formación". Tras el fenómeno de la masificación de la enseñanza, rota ya la comunidad de códigos entre docentes y estudiantes, esa carencia adopta un cariz negativo que termina dando forma, entre otras cosas, a la profecía auto cumplida. Además, se halla la

idea de que cada sistema de creencias, el de contenidos, objetivos o el de procesos, son aproximaciones parciales a un mismo fenómeno y que, por ende, resultan complementarios entre sí, sin reparar en que más bien constituyen visiones totalizantes del fenómeno pedagógico. En este punto nuestros esfuerzos didácticos aún han sido insuficientes para superar esta idea que, en bastantes casos, se esgrime para evitar el proceso de evaluación.

Pese a la inicial apariencia de heterogeneidad en los discursos, en todo caso, y que avalaría en principio la tesis de una diversidad pedagógica positiva, hemos podido apreciar una gran concurrencia en la descripción de la práctica docente que realizan los estudiantes de diversas facultades. Aún más, esa concurrencia se produce asimismo entre éstos y la opinión de los propios docentes en sus auto evaluaciones. A la diversidad de discursos se opondrá, entonces, una importante recurrencia de prácticas que se convierte, a poco andar, en un mensaje pedagógico institucionalizado que suele contradecir las declaraciones previas. Es en este momento en que se percibe la problemática de la evaluación y la mejora centrada en las individualidades y no en la comunidad, más aún si la evaluación defiende unas pautas o perfiles de referencia exógenos a la propia comunidad. Aceptando la usual brecha entre discurso y práctica, la posibilidad de un *bridging* parecería más factible desde una dinámica de tensión continua entre la información obtenida de la evaluación de docentes y estudiantes y su referencial autogenerado. Con todo, interesa destacar que, mientras es el docente individual el que enseña, es la institución la que educa, lo cual redundará en que se torne ineludible el compromiso comunitario con un nivel no sólo micro, sino colectivo de docencia, asumiendo que, como lo acusa la recurrencia percibida de las prácticas docentes, ya existe un referencial implícito construido colectivamente en la cultura docente, el cual aún está a la espera de ser asumido.

Asignaturismo

Esta ha sido, sin duda, la más fuerte de todas las barreras enfrentadas. Derivada de la matriz química de la docencia, que prescribe como modelo del fenómeno pedagógico la relación singular entre profesor y estudiante, debe ser la idea más asentada en la cultura docente de nuestros académicos. De acuerdo a esta concepción, el docente desarrolla su docencia en el marco de realidad constituido por una asignatura, y sólo dentro de ese campo de acción se preocupa de desarrollar su re-

flexión, avanzando a niveles superiores sólo en la medida en que puedan entenderse como agrupaciones de la misma entidad (ciclos, líneas de formación caracterizadas por la estructura de requisitos, et.)¹².

Es posible que el espacio de la sala de clases haya jugado un rol fundamental como metáfora del fenómeno pedagógico a tal punto que sirviera como modelo de teorización¹³. El espacio dominante del ejercicio profesional es el aula, un espacio aislado¹⁴ afirma Gimeno Sacristán mientras Natriello sostiene que “la enseñanza es una ocupación en la cual los profesores individuales actúan solos y lejos de la mirada de otros colega adultos. Lo que es más, la naturaleza e la docencia deja a los profesores con una sensación de inseguridad acerca de su propio rendimiento y de los efectos que el mismo tiene sobre los estudiantes”¹⁵. Lo cierto es que se ha legitimado la imagen del aula como algo dado, como el espacio natural de enmarcación de la reflexión pedagógica universitaria, obnubilando la importancia educativo, ya no instructiva, de los intersticios en la vida universitaria del estudiante. Pero además, en opinión de Lee Schulman, la hegemonía *heteroglosica* que ha tenido la psicología respecto de la educación, ha jugado a consolidar teóricamente ese imaginario. “Los estudios sobre enseñanza -afirma Schulman- tienen lugar en aulas convencionales. En cambio, el aprendizaje y el desarrollo son estudiados comúnmente mediante la observación de individuos. Por ende, los estudios sobre la enseñanza dan cuenta de la manera en que los profesores hacen frente al carácter ineludible de los recintos escolares como lugares donde grupos de estudiantes trabajan y aprenden en conjunto. En contraste, los estudios sobre el aprendizaje y el desarrollo generan principios de pensamiento o comportamiento individuales que a menudo deben hacerse extensivos con cautela a los grupos”¹⁶ pero que hacen pensar en ellos bajo el modelo de las individualidades.

Todo intento de mejoramiento, que se encapsule dentro de la estrecha mirilla de la concepción individualista de la docencia, presupone que la mejora se realiza mediante el esfuerzo individual del docente sobre la práctica de enseñanza. Lo que esta construcción esconde es la dimensión colectiva de la docencia, su carácter institucional¹⁷, en el sentido en que el hacer de todo docente es fruto de instancias de socialización en un habitus escolar que impone determinaciones a la práctica docente en el cómo, cuándo y qué de la docencia. A diferencia de cualquier otro oficio, la docencia tiene la peculiaridad de ser aprendido por padecimiento, no por adiestramiento con un maestro que nos guíe. Cuando

Dewey afirmaba que “las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión constituyen una “tradición”, y...la iniciación en las tradiciones es el medio por el que se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices”¹⁸ se refería a una profesionalidad muy diversa de la docente, que en modo alguno ha sido iniciática. Mientras persistan estas concepciones monologizantes del fenómeno docente, resultará verdaderamente dificultoso emprender mejoras que tiendan a la integración de los esfuerzos docentes por cumplir las expectativas pedagógicas institucionales que se planteen como necesarias, y persistirá la brecha entre discurso y práctica más allá de las posibilidades de *bridging* que entrega la metodología de reflexión sobre la práctica, en tanto que, al tratarse de concepciones coloniales del fenómeno docente con carácter legítimo, se hallan a la base de la reflexión como supuestos que habitan el punto ciego de la conciencia docente y organizacional, en un doble juego de ocultamiento, por su colonialidad y por su carácter instrumental para ordenar, analizar, prescribir y comprender la realidad educativa. Superar la *heteroglosia* de la práctica pedagógica, en particular la relativa al discurso de la psicología, se erige uno de los desafíos urgentes de los estudios educativos en el actual contexto

Notas

¹ Esto es apreciable incluso en las carreras de la salud, en las que pese a tener una docencia desarrolladas por “equipos” docentes, lo que parece ocurrir en verdad es una seriación de profesores individuales durante el semestre.

² Lander, Edgardo. “Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos” p14, en Lander, Edgardo (comp.) 2000 *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires.

³ Bourdieu, Pierre. “La construcción estatal de las mentalidades” en Bourdieu, Pierre. 1997 *Razones Prácticas: sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.

⁴ Mario de Miguel Díaz. 1991 *Criterios para la evaluación del profesorado*. Universidad de Oviedo., España, p17.

⁵ Mignolo, Walter. “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”, en Lander, Edgardo (comp.) 2000 *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires, p 57.

⁶ Elliot, John, citado por Santos Guerra, Miguel Ángel. 1998 *Evaluar es comprender* Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires; p105.

⁷ Bourdieu, Pierre. “Lo que quiere decir Hablar”, en Bourdieu, Pierre 1990 *Sociología y Cultura*. Grijalbo, México; p133.

⁸Watzlawick, Paul - Weakland, John H. - Fisel, Richard 1995 *Cambio: formación y solución de los problemas humanos*. Herder,; 9ª edición, Barcelona; p30.

⁹Watzlawick, Paul et al. Op. Cit.; p 41.

¹⁰Watzlawick, Paul et al. Op. Cit.; p25.

¹¹Romeo C., Julia. 1998. "Perspectivas del Currículo en la Educación Superior" en Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1: 57-72.

¹²En el área de las artes, un profesor dudaba cómo responder la primera pregunta del cuestionario que aplicábamos, y que decía "para seleccionar los contenidos, debe tenerse presente". Antes de que yo pudiera responderle cómo podría entenderse la pregunta, otro profesor le contestó: "en qué forma haces la asignatura" con lo que logró su conformidad absoluta, pese a que la pregunta en modo alguno intencionaba esa idea.

¹³Baeza, A. 2003 Evaluación del docente en la Universidad de Chile: La Mirada Desde Los Estudiantes. *Revista Enfoques Educativos* 5: 29-49; p30.

¹⁴Gimeno, J. 1997 *Docencia y cultura escolar*. Ed. Ideas, Buenos Aires; p142.

¹⁵Gary Natriello Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado, en Jasón Millman-Linda Darling-Hammond. 1997 *Manual para la evaluación del profesorado* Editorial La Muralla. Madrid; p55.

¹⁶Schulman, L. Conocimiento y enseñanza. En: *Revista de Estudios Públicos*, 2001 Centro de Estudios Públicos, Santiago; 83: p179.

¹⁷Baeza A., Adrián; Art. Cit. p32.

¹⁸Dewey, 1974,p151. Cit. por Schôn, p29.

BOURDIEU, PIERRE. "La construcción estatal de las mentalidades" en Bourdieu, Pierre. 1997 *Razones Prácticas: sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.

_____ "Lo que quiere decir Hablar", en Bourdieu, Pierre 1990 *Sociología y Cultura*. Grijalbo, México.

DE MIGUEL DÍAZ, MARIO. 1991 *Criterios para la evaluación del profesorado*. Universidad de Oviedo,. España.

GIMENO, J. 1997 *Docencia y cultura escolar*. Ed. Ideas, Buenos Aires.

LANDER, EDGARDO. "Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos" p14, en Lander, Edgardo (comp.) 2000 *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires.

MIGNOLO, WALTER. "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad", en Lander, Edgardo (comp.) 2000 *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires.

NATRIELLO, GARY. Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado, en Jasón Millman-Linda Darling-Hammond. 1997 *Manual para la evaluación del profesorado* Editorial La Muralla. Madrid.

ROMEYO C., JULIA. 1998. "Perspectivas del Currículo en la Educación Superior" en Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1: 57-72.

SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL. 1998 *Evaluar es comprender* Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.

SCHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza. En: *Revista de Estudios Públicos*, 2001 Centro de Estudios Públicos, Santiago; 83.

WATZLAWICK, PAUL - WEAKLAND, JOHN H. - FISEL, RICHARD 1995 *Cambio: formación y solución de los problemas humanos*. Herder, 9ª edición, Barcelona.

Bibliografía

BAEZAARAYA, ADRIÁN. 2003 Evaluación del docente en la Universidad de Chile: La Mirada Desde Los Estudiantes. *Revista Enfoques Educativos* 5: 29-49.