

Una experiencia de auto-evaluación de profesorado: teoría y práctica

Fernando Sadio Ramos

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra

María Angustias Ortiz Molina

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza) – Universidad de Granada

Resumen

En este artículo presentamos una experiencia real de autoevaluación de profesorado en la que las ideas de reflexividad, intersubjetividad y narratividad son los ejes esenciales. Nuestro texto comienza con una fundamentación teórica de esa perspectiva para pasar posteriormente a la presentación del ejemplo concreto de aplicación de la misma.

Enmarcado por ideas de una filosofía de la educación y de la formación basada en esos conceptos, se analiza el ejemplo de autoevaluación referido.

Éste corresponde a la autoevaluación a que uno de nosotros se sometió estudiándose a sí misma e intentando auto-identificar los propios estilos educativos como profesora de diferentes asignaturas de Educación Musical impartidas –también por mí– ese año lectivo en la Universidad.

Pensamos que puede resultar de utilidad este trabajo por lo que de aprovechable resulte para la formación del profesorado encargado de la educación de personas jóvenes y adultas.

Palabras-clave: Reflexividad, Intersubjetividad, Autoevaluación, Narración

Abstract

In this article we present an experience of self-evaluation of a university teacher in which the ideas of reflexivity, intersubjectivity and narration are the main axes. Our text starts with the theoretical background and proceeds to the presentation of the concrete example of its application.

We start by exposing a philosophy of education and formation based on those concepts, under which an example of self-evaluation is analysed. This example corresponds to the self-evaluation performed by one of us while University Teacher of Didactics of Musical Expression. In it, the self-analysis tries to identify the educational styles as a teacher of different disciplines which she taught that school-year at University.

We think it may be of use for it gives some clues in what concerns teacher training in young adult and adult education.

Key-words: Reflexivity, Intersubjectivity, Self-evaluation, Narration

(...) *examinándome a mí propio y a los otros,*

(...) *una vida sin este examen no merece ser vivida*

(Platón, 1984: 38a)

(...) *regresar a la convicción de que “la vida no reflexionada”*

no es efectivamente digna de ser vivida

(Steiner, 2005: 55)

Prólogo

El texto que presentamos busca dar cuenta de una forma de entender la formación del profesorado en la que la autonomía y responsabilidad del profesor sean la regla y la instancia decisiva. Somos conscientes de que la sociedad plantea determinadas exigencias a la formación del profesorado que no dejarán de tener en cuenta aspectos de utilidad social y económica, que intentarán imponer la adaptación de los individuos al *status quo* vigente. En ese sentido, el sistema educativo se asume como vehículo por excelencia de modelación de los individuos a los intereses dominantes y prevalecientes en cada momento histórico y a cada configuración social, económica y política y que se presentan ideológicamente como evidentes y naturales (Freire, 1974a; 1974b; 1977; 2003).

Todavía, esto no es lo que en realidad ocurre. La sociedad es el campo de lucha política de intereses diversos y las configuraciones que presenta resultan de esa lucha y son su resultado concreto y momentáneo. Así, sus sistemas –y el educativo, por excelencia– traducen valores y perspectivas ideológicas de forma necesaria e ineluctable. En eso no habría peligro de mayor monta si se asumieran esos valores y perspectivas como tal y no se intentara naturalizarlos¹, que es lo que ocurre frecuentemente.

Al hecho de que los sistemas sociales, educativo incluido, sean concretizaciones de valores, se le añade el de la *dominación* ejercida por la parte de la sociedad que determina esos sistemas sociales sobre aquéllos a quienes impone éstos y de cuya acción y trabajo vive y disfruta. Así, el hecho de naturalizar los sistemas sociales y sus características es un mecanismo ideológico de dominación y aspira a mantenerla, reproducirla y perpetuarla (Freire, 1974a; 1974b; 1977; 2003). Si ese proceso de dominación termina en la aceptación pacífica y sobre todo en el deseo de la dominación por parte del dominado, tienen las clases dominantes su triunfo más espectacular, ya que de la *sujeción obediente* (Gil, 2009: 40) se pasa a la *interiorización de la obediencia* (Gil, 2009: 51-56) y se llega al *amor de la servidumbre* (La Boétie, referido por Gil, 2009: 56).

Este es el caso del actual problema de la evaluación del profesorado y de las escuelas, sean ellas de enseñanza primaria, secundaria o superior. El capitalismo vigente impone patrones de productividad y explotación del trabajo, que se traducen en sistemas de control de las personas y de su tiempo en niveles nunca vistos anteriormente y generando una vivencia totalitaria de la vida contemporánea, en la que la persona autónoma y libre no tiene –ni puede tener– lugar (Heidegger, 1984; Gil, 2009).

Todavía, las cosas no tienen por que ser de este modo. Otro mundo es siempre posible y a la libertad es permitido soñar y desear otro orden de cosas y de vida humana y natural (Gil, 2009: 52; Freire, 2003, *passim*). La política y la educación no tienen por qué estar vinculadas apenas a la dominación del hombre y de la naturaleza. Digamos, en particular, de *algunos* hombres por *otros* hombres. La transformación social es posible así como deseable y su concretización –dejando de lado las posibilidades revolucionarias y las mitologías totalitarias del “Hombre Nuevo”– se puede hacer en el día a día, en las prácticas sociales y educativas que conducimos cada uno de nosotros en nuestros centros, articulando nuestra praxis individual y colectiva.

El primer paso en este camino consiste en asumir explícitamente los valores que guían nuestra praxis y los ideales de hombre, de sociedad y de mundo que ésta busca (Freire, 2003, *passim*). Tal es la tarea de la “Filosofía de la Formación y de la Educación” y de la “Antropología Filosófica y Pedagógica”, a las que pedimos los valores indicados en el inicio de este prólogo. El trabajo de formación aquí presentado, presupone la libertad y la autonomía del profesor, con la correspondiente responsabilidad y confianza. La concepción de base presupuesta es la del profesorado –y correlativamente, la del alumnado, lo que presuponemos siempre en el horizonte de nuestro texto, pero a lo que no nos referimos explícitamente aquí– como *persona*, es decir, *ser en relación* o *intersubjetividad* originaria e ineludible. Como tal, es un factor fundamental en la relación pedagógica y rechazamos las perspectivas positivistas y objetivistas que pretenden encuadrar la praxis formativa y educativa exclusivamente en modelos tecnocráticos².

Queremos también dejar constancia de que somos perfectamente conscientes que esta contribución es sólo la descripción de una manera –quizás alternativa– tan válida como cualquier otra de auto-evaluación, que en el caso presente fue llevada adelante por uno de nosotros; de ninguna manera pretende ser puesta como ejemplificación de cualquier “modelo de profesor”, ya que es más que una evidencia que no existe un perfil único y universalmente válido de profesor, al igual que no lo existe de alumno [como *persona*, marcada por su individualidad, singularidad y carácter irrepetible (Ramos, 2006) no sería igualmente viable y factible tal intento de definición]; la descripción de la experiencia vivida es referida única y exclusivamente a la persona que la realizó, de la misma manera que sólo se refiere al alumnado que de manera consciente y voluntaria consintió en que

la misma se llevara adelante; posiblemente la misma experiencia llevada a cabo por otra profesora y con otro alumnado transcurriría y concluiría de manera totalmente diferente –o no–, de ahí la importancia que otorgamos a la primera parte de nuestra contribución por ser referida al ser humano en cuanto tal. Pensamos que con estas ideas queda claro que de ninguna forma el presente trabajo es normativo, ni dirigido al “deber ser”, antes bien por el contrario está referido al ser en cuanto que persona humana individual, pero susceptible de mejorar/se, la interpretación contraria daría a entender que esta contribución no se ha leído con atención y no se ha comprendido el contenido de la misma y el aporte y ayuda que pretende ser para que el profesorado explore maneras de mejorar la forma del acto de enseñanza-aprendizaje para mayor enriquecimiento tanto propio como de su alumnado.

La diversidad de las maneras de evaluación del profesorado no son expuestas ni tratadas en el texto, dado que no es el objeto del mismo ni constituye parte del estudio –nos parece un tema muy interesante para quien se dedique a hacerlo–; aquí no tratamos la diversidad porque lo que tratamos es un caso “único” (por la unicidad del acto realizado en la auto-evaluación, no por su posible relevancia o no), de ahí se infiere que tampoco nos propusimos con el mismo generar alternativas de cambio, nuestra propuesta en esta ocasión –insistimos– es presentar nuestro trabajo, no el trabajo ajeno, de ahí que al lector poco avisado le pueda parecer que emitimos juicio categóricos: no emitimos ningún tipo de juicios, porque no enjuicamos, presentamos de la forma más honrada y sencilla que sabemos nuestro trabajo. Con este trabajo no pretendemos dar la impresión de que –mediante su implementación– desaparezcan todos (o unos pocos) de los obstáculos que vive el profesorado, sino dar a conocer otra manera de llevarlo a cabo con dignidad y facilitando el mismo. Tampoco intentamos explicar con nuestra exposición lo que se ha estado haciendo en educación, ya que no elaboramos una historia de la educación. En absoluto traemos aquí un proyecto que pueda resultar finalmente fallido, porque lo que presentamos es la realidad de la auto-evaluación realizada en las asignaturas que impartí durante ese año lectivo, auto-evaluación que sí estuvo enmarcada dentro de un proyecto de mejora, pero en absoluto presentamos tal proyecto –entre otras cosas porque no es de nuestra autoría, sólo fui participante en el mismo–, por lo que el presente trabajo es imposible que pueda resultar fallido: fue llevado a cabo con éxito y mucho esfuerzo y produjo mucha satisfacción tanto en la persona que se auto-evaluó como en el alumnado que permitió que la misma se realizara, permitiendo además mejoras educativas sustanciales.

El texto tiene dos componentes distintos y articulados, correspondientes a dos personas en relación y que lo firman. Como tal, el mismo resulta de un *diálogo hermenéutico*, establecido a nivel teórico y empírico y al nivel de los autores del artículo. La primera componente nos presenta los fundamentos filosóficos de una perspectiva de la formación

que entendemos puede ser la más conveniente a la dignidad ética y ontológica del ser humano como ser-en-formación histórico, los cuales (esos fundamentos filosóficos) son aplicados con posterioridad a una lectura de la segunda componente, por tomar esta segunda parte su base en estos mismos fundamentos filosóficos, presuponiéndolos y aplicándolos.

Esta segunda componente, a su vez, consiste en la narración de una experiencia de auto-evaluación formativa y formadora de una profesora universitaria –por lo tanto, el alumnado a los que se dirigen las clases es adulto, más o menos joven– en el ámbito de la cual se busca dar una contribución conforme con esta perspectiva de educación aquí desarrollada. La auto-evaluación que presentamos se llevó a cabo en las aulas de la Universidad de Granada (España), en las asignaturas que impartía durante el curso académico en que se desarrolló el trabajo –y no en ningunas otras, por muy interesantes o sugerentes que puedan resultar, porque el proceso se llevó a cabo con esas y sólo esas–, y que dada la propia especialidad eran todas ellas del “Área de Educación Musical”, claro está que esto no tiene por qué presuponer que en esta Presentación se tenga que hablar de la relación del hombre con la música, ni que en la autoevaluación se tenga que estudiar nada de música, ya que esa no es la orientación del trabajo ni muchísimo menos; lo que realizamos es una descripción del proceso de auto-evaluación llevado a cabo contemplando cómo el estilo educativo varía según el tipo de asignatura que se imparta (troncal, optativa...), a qué nivel se imparte (pregrado, grado, postgrado y en qué momento del curso académico se desarrollen esas materias...).

Partiendo de que en la segunda parte del presente artículo describimos un proceso de auto-evaluación, es de lógica que el resultado sea descriptivo y cualitativo, porque es lo que nos propusimos; en el cuerpo del trabajo, por tanto, no damos ‘pistas de lo que vamos a hacer’, sino que relatamos lo que hicimos, con todas las limitaciones que un trabajo de auto-evaluación tiene, ya que conlleva las propias limitaciones del que se auto-evalúa, de ahí también que las mismas no se desarrollen, ya que ese desarrollo sería un falseo de la realidad que tuvo lugar con nuestro trabajo.

Este trabajo no pretende ser *normativo*, de ahí que presentemos tal cual ocurrió la experiencia que referimos, sea buena o mala, porque no pretendemos ponerla como ejemplo de lo que habría que hacer, del ‘deber ser’, sino que lo hacemos como un ejemplo de lo ‘que pudiera ser’ y no se hace, muchas veces por mera comodidad.

Filosofía de la formación desde un punto de vista intersubjetivo y biográfico

En esta sección de nuestro texto procedemos a la presentación general de los fundamentos de una filosofía de la formación y de la educación desarrollada a partir de un punto de vista intersubjetivo –o ético, en el sentido que la Ética cobra en el pensamiento de Emmanuel Levinas, para el que la ética es lo que ocurre cuando se produce una relación de cara-a-cara entre dos personas, las cuales son ellas mismas constituidas en su ser más propio por la referencia ética a la otra persona por la que son absolutamente responsables (Levinas, 1965; 1974)–. Equivale a la asunción y explicitación de un punto de partida necesario a la fundamentación teórica de la lectura de la experiencia narrada y, como tal, no pretende ser una verdad apodíctica y universal, antes al contrario, es un intento de conferir inteligibilidad a la praxis –educativa, en primer lugar– y a sus valores, omnipresentes desde luego de forma inevitable y a los que hay que poner en relieve desde un inicio (Freire, 2003). A partir de aquellos presupuestos éticos, se fundamenta la utilidad de la experiencia de autoevaluación que se presenta en la segunda sección y que se nos figura como más conforme para una visión enriquecedora de la educación y demarcada por ende de modelos tecnocráticos y positivistas de formación y evaluación del Profesorado.

Dicha perspectiva se basa en un conjunto de presupuestos de matriz esencialmente filosófica, a los que ya nos hemos referido y que seguimos haciendo. Entre ellos, destacamos la definición de la *persona* en relación al otro en su esencia. De ellos se deduce una Filosofía de la Educación que parte de la idea fundamental de *diálogo* y de *relación interpersonal*, de la que es correlativa una noción de *educación* y de sus fines como un fenómeno orientado por la promoción integral de la Persona en su ser y en su carácter ético.

En la afirmación y explicitación de esos fundamentos va implicada la pertinencia de los procedimientos biográficos y narrativos para la investigación educativa. Es decir, a una realidad que tiene su ser propio en la singularidad, individualidad, irrepitibilidad e historicidad se adecuará de manera particularmente relevante el uso de la narración y de la biografía en cuanto método de conocimiento e investigación. De esta manera, el concepto-base de relación con los otros se opera desde el inicio y se proyecta en el estudio que se efectúa, otorgando su sentido fundamental a una práctica docente que se pretende marcada por la ética y –digámoslo igualmente– por la ciudadanía (otra manera de plantear la ética, situándola en un plano colectivo y cívico, en el que los Derechos del Hombre tienen su lugar pleno). Nuestro trabajo se basa, así, en un *modelo teórico dialógico y hermenéutico*, es decir, que parte del hecho originario de la *relación interpersonal* (intersubjetividad y diálogo originario) y lo apoya en una perspectiva interpretativa (hermenéutica) de los relatos obtenidos y producidos mediante los medios

de investigación utilizados (biografías educativas, historias de vida, entrevistas y otros discursos en los que el sujeto de la narración se objetiva en su discurso, que se oferta posteriormente a la tarea interpretativa). En la aplicación de este modelo teórico, asume un particular relieve la recogida y formulación de *biografías educativas*³ de Profesores, teniendo en cuenta los conceptos originados en esa Filosofía de la Educación y del que la experiencia relatada es un ejemplo, breve en su presentación pero sustancial –a nuestro parecer y esperamos que en el del lector– en sí mismo.

Los presupuestos de orden filosófico en que se fundamenta teóricamente este modelo de trabajo se enuncian concisamente en las siguientes premisas que se proponen como mejor correspondiendo a la dignidad ética, ontológica y metafísica atribuible al ser humano. En el plan de esa dignidad originaria se procura radicar los conceptos de *formidad* y de *formatividad*⁴ en cuanto trazos estructurales del *ser-en-formación* propio al ser humano (Honoré, 1990: 22-25). Se reconoce, así, a la formación en su dimensión fundamental de *proceso ontológico del ser que se forma global e integralmente* (Fabre, 2006: 23).

A la persona la entendemos como un *ser relacional, intersubjetivo e histórico*, simultáneamente *singular* y *capaz de abarcar reflexivamente la totalidad de la realidad*, idea designada por Aristóteles por medio del término *nous*. Este término fue interpretado en la tradición filosófica posterior en el sentido de *capax universi* (Pereira, 1967: 8-9), y por Maurice Nédoncelle como *perspectiva universal* (Nédoncelle, 1963: 38-42; 1942: 96-98, *passim*; 1957: 259; 1953: 196). La utilización sistemática de la reflexividad ejercida sobre la narración y la biografía es un medio formativo e investigativo central en los trabajos que ambos conducimos y de los que se da aquí cuenta de uno de ellos, como venimos anunciando.

Concebimos la educación como relación intersubjetiva de cariz eminentemente *ético*, siendo sus fines esenciales los de posibilitar el crecimiento, la promoción y la emancipación de la persona. En ese sentido, la calidad ética y ciudadana del *educador* debe ser vista como esencial en la prosecución de esos fines de la educación, según los cuales se le atribuye una responsabilidad fundamental por el crecimiento del Otro de que está encargado, es decir del alumno.

Afirmamos así la necesidad de defensa de una educación y de una escuela que promuevan la persona de aquellos que la integran en los aspectos que hemos referido. En cuanto espacio de crecimiento interpersonal, educación y escuela son igualmente continuos prácticos espaciales y temporales de carácter *ético*, basados en la relación cara-a-cara y su esencia ética, como nos lo enseñó el ya referido Emmanuel Levinas (Levinas, 1965; 1974).

A estos presupuestos se añade igualmente la necesaria vinculación de la educación, de su discurso y del discurso científico sobre la misma a la *praxis*, entendida como instancia de producción y transformación de la realidad humana y social por medio de valores constituyentes e integrantes de un deber-ser de orden futuro que la persona y la sociedad postulan y prosiguen. Dicho de otro modo, la educación, en cuanto es un modo de concreción y realización de la *praxis*, no tiene que ver con un mundo ya hecho de una vez por todas, antes dice respecto al mundo a crear y a generar en virtud de la acción humana. Eso la convierte en vecina de la *praxis* política y económica, otras *ciencias morales*, en el sentido tradicional del término, y la vincula a los *valores* y a las opciones prácticas que se presentan a la libertad humana y a su poder intrínseco de elegir, escogiendo o rechazando. Un mundo a crear y generar no cabe dentro de un registro de hechos puros, antes es el objeto de un saber/ de saberes que asume(n) y explicita(n) los valores y la determinación valorativa que las sociedades, grupos sociales e individuos hacen necesariamente en su actividad normal. Como tal, el registro lingüístico conveniente a la educación no se debe limitar a la producción de enunciados indicativos y constatativos, afines a un entendimiento positivista del discurso científico sobre ella, sino más bien debe/ puede recurrir a enunciados *performativos* y a *actos de habla* (Austin, 1970; Searle, 1980), en los que dé cuenta del *hacer* y del *actuar* no productivo y técnico. Si es cierto que la educación se concreta en fenómenos de orden factual, espacio-temporales, el núcleo que le da alma es del orden de la libertad y del deber-ser. En nombre de ese núcleo esencial, se postula la transformación y superación de la situación presente de modo a que prosiga con la humanización del ser humano patente en su esencial *ser-en-formación*. Entre el discurso del ser y el discurso de la acción tiene su lugar la educación como fuente del mundo a crear y generar. De esa situación deriva la necesidad de encuadrarla en un discurso que dé cuenta reflexivamente, tanto de la conceptualización y estructuración racional de ella, como de la articulación de las acciones con los fines y valores orientadores del acto educativo.

De lo expuesto anteriormente, se deduce la afirmación de la necesidad de tenerse en cuenta, en el proceso educativo, el *cuidado ético* con la formación personal, social y deontológica (Ramos, 2008) de sus intervinientes, y al profesorado, en particular (Severino; Fazenda, 2002), pero no sólo (alumnado, personal de administración y servicios y otros miembros de la comunidad educativa, por supuesto). Una perspectiva de educación completa se entenderá en la perspectiva de promoción de *competencias (inter)personales*, y será susceptible de ser desarrollada en los más diversos contextos educativos y formativos, en particular bajo la perspectiva de formación permanente a lo largo de la vida. Tanto en la formación de profesorado, inicial o continua, como en la educación del alumnado que integra los diferentes niveles del sistema educativo, el cuidado ético con la formación personal y social de sus integrantes debe ser una constante,

con el fin de que se formen personas capaces de pensar y de actuar en el plan personal, social y de ciudadanía de modo autónomo y emancipado/emancipatorio, orientados por valores de la dignidad humana y de su traducción en los derechos del hombre. De entre los diferentes actores que integran el sistema educativo, asume particular relieve en nuestra investigación la persona del profesor en la que concentramos nuestro estudio. Procediendo de este modo, vemos en el *ser profesor múnus* orientado por la exigencia ética de promoción de la persona del alumno en la integridad de su ser personal, en una línea en que las ideas de *servicio* (Reboul, 1982) y de *responsabilidad* (Levinas, 1974) ganan un relieve considerable.

Un entendimiento del sentido y de los fines de la educación acorde con estos presupuestos implica que, en su esencia, la educación se juega en la relación intersubjetiva y dialógica entre el *yo* y el *tú*, sobre el trasfondo originario del *nosotros intersubjetivo en cuanto espacio ético, ontológico y metafísico de formación de las personas en relación*⁵. Esta formación tiene como trazo ontológico propio la *historicidad*, su referencia al tiempo y a su proceso de evolución, la cual se traduce en el reconocimiento del estatuto de permanente incompletud y de continuo proceso de advenimiento de ser como caracterizador de la persona. Dicho de otro modo, el Hombre en cuanto persona es un ser-en-formación de modo radical y ontológico y esa formación se procesa principalmente en la relación intersubjetiva y dialógica con el Otro. Se inserta así en el proceso de la persona la *práctica* en cuanto actividad de transformación inmanente de lo agente y orientada ética y moralmente [en el sentido aristotélico de *praxis* (Aristóteles, 2004)]. Relación y tiempo concurren de este modo para la formación de la persona.

De los estatutos de la persona y de la educación definidos a partir de esta perspectiva, el polo formado por el profesor aparece como un elemento merecedor de especial atención en la constitución de la persona. El cuidado ético con su formación personal se asume como una preocupación mayor en las acciones que ocurren en el espacio-tiempo educativo/formativo si se quiere promover a la persona en las posibilidades que su dignidad ética, metafísica y ontológica comporta. Al revés, ignorar esta dimensión implica la introducción en lo social de un efecto de cascada conducente a la anulación de la capacidad crítica y emancipatoria que caracteriza al ser humano en cuanto persona y libertad capaz de *ser/hacer ser* y de introducir en la realidad un acrecentamiento de valor mediante la *praxis*.

Para esta perspectiva relacional y práctica de la realidad social constituida por la educación, se requiere una perspectiva epistemológica y metodológica que asuma el carácter central del sujeto del conocimiento en la producción del mismo y la referencia de éste a ese sujeto. Esto implica en último análisis la asunción del carácter de auto-conocimiento propio de toda actividad sobre el conocimiento humano. La idea de

reflexividad, esencial en la elaboración de biografías educativas y en el procedimiento narrativo-formativo en general, asume explícitamente la tesis de la omnipresencia del sujeto en el real conocido y en el conocimiento del real, en dirección al propio acto constitutivo y originante del surgimiento del sujeto ético-práctico (Kant, 1985; Santos, 1989; 1990; 2000). Como tal, la dimensión epistemológica de la reflexividad deberá corresponder de la misma forma a la reflexividad narrativa presente en la biografía educativa del profesor.

La narración y reflexión propuesta retira su pertinencia de la reconocida necesidad de profesores que se asuman como contribuyentes para un desvelamiento de horizontes de sentido y respectiva apertura de posibilidades prácticas de humanización libre de la persona. Entre los que a esto se han referido, vemos con particular destaque la afirmación de esta idea como siendo un imperativo existencial e histórico por parte de Paulo Freire (Freire, 2003: 10; Baptista, 2005; Alarcão, 2003; Seïça, 2003).

En este trabajo intentamos presentar categorías susceptibles de encuadrar el desarrollo de un entendimiento de la formación de profesorado que nos permita destacar la densidad ontológica y ética de la profesión. En la medida en que ésta existe en referencia a un modo de ser antropológico –el hombre como ser que se hace a sí mismo y se forma en su relación con el otro como trazo esencial del ser inacabado del hombre, es una tarea para sí mismo y que puede fracasar en su consecución (Gehlen, 1987: 35-36)–, en ella se encuentra uno frente a la problematicidad radical que Max Scheler veía en el ser del hombre (Scheler, 1957: 24) derivada precisamente de su libertad ontológica originaria y no-objetivable (Jaspers, 1978: 61-64). Según esto, la formación en general –y la formación de profesorado, en particular– corresponderá al ser esencial del hombre en la medida en que es la expresión originaria de su praxicidad, historicidad y no-acabamiento perenne, manifestados en su *cura ontológica* y humanizadora (Heidegger, 1986: 229ss). Seguimos así el camino abierto por la cuestión planteada por Bernard Honoré relativa a la necesidad de definir «(...) los utensilios conceptuales para pensar la formación como praxis del cambio (...)» (Honoré, 1992: 20), buscando anclar el pensamiento sobre la formación en el sentido radical de la praxis aristotélica y de la reflexión filosófica.

Con estos presupuestos, intentamos proceder a la presentación de un trabajo práctico de autoevaluación formativa y formadora de una profesora de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Granada. Pretendemos dar a conocer experiencias alternativas de evaluación formativa y formadora de profesorado que no se pauten por modelos positivistas y tecnocráticos, antes busquen en el discurso y reflexión del profesor sobre su práctica y el respectivo sentido la fuente de datos susceptibles de mejorar efectivamente su docencia en un sentido fructífero para el individuo y el grupo profesional en el que se inserta. De este modo, las pertinentes críticas hechas por José Gil a la figura hodierna del 'hombre evaluado' (Gil, 2009: 51-59), bajo cuyo

signo el totalitarismo tecnocrático actual comprende al ser humano, son asumidas aquí y se intenta mantener la dignidad y sentido de la profesión docente mediante ejemplos prácticos de resistencia y apertura de posibilidades, bien que estemos conscientes de que la tarea es quijotesca. Pero hay que mantener siempre abierta la posibilidad de otros mundos... (Freire, 2003).

Un ejemplo de evaluación y formación reflexiva desde un punto de vista biográfico e intersubjetivo

El procedimiento auto-evaluativo que presentamos en la siguiente sección se desarrolla a lo largo de estas fases: 1) Autoobservación y autoidentificación del propio perfil como docente; 2) realización de un “trabajo por pares” en cada una de las asignaturas que se sometieron a “autoidentificación”; 3) acometer un estudio sobre el perfil del compañero observado y observación externa.

Del relato auto-evaluativo y reflexivo que se sigue, destacaríamos dos elementos de los que se desprenderán varias conclusiones (hacemos tal teniendo en cuenta los principios teóricos adelantados hasta ahora y que permiten encuadrarlo y darle sentido):

1.- El registro lingüístico en el que es hecha esta autoevaluación, en este caso el de la primera persona, lo que nos apunta para un registro de *subjetividad y responsabilidad* asumidas desde un inicio. La persona se coloca autónomamente en cuestión, se examina a sí misma y a sus obras y actos en orden a detectarles su sentido, criticarlos asumiendo determinados aspectos y proponiéndose a cambiar otros. La capacitación y autonomía del profesor, la confianza y la responsabilidad son elementos que un perfil de profesor debe tener en cuenta y valorar, sobre todo en tiempos y contextos de promoción de procesos de evaluación del profesorado en los que la perspectiva maquina y dominante impera y en que la figura dominante es la del “hombre evaluado” (Gil; 2009).

2.- La valorización de la persona del profesor: se ve el desarrollo de un proceso en vista a la mejora de la profesora como enseñante y como persona, proceso que revela igualmente la perspectiva de los reflejos de este proceso en su alumnado, como efecto deseable y previsible. El proceso de autoobservación y autoidentificación de las características propias es señalado y la asunción de la finalidad de mejorar la calidad del profesorado universitario es un hecho fundamental. Se reconoce la necesidad de promover los procedimientos reflexivos, analíticos y críticos a nivel del individuo y del grupo de profesores para mejorar la calidad del trabajo en una perspectiva de formación a lo largo de la profesión y de la carrera profesional.

En el relato, vemos que no hay un único perfil como profesora sino varios dependiendo de la asignatura impartida, del respectivo ciclo de estudios y de la circunstancia de los

estudios y sus condiciones, pero destacándose el hecho de que es el alumnado que lo exige de acuerdo con sus características y circunstancias. Esto nos coloca frente al hecho fundamental de la relación pedagógica y sus efectos, manifestaciones, variantes y exigencias de aplicación al caso concreto planteado a la praxis, es decir, como algo no susceptible de ser reglado técnicamente de una forma neutra y maquina (Gadamer, 1998; Aristóteles, 2004). Al mismo tiempo, se reconoce la utilidad de recurrir a diversos estilos educativos en las clases de acuerdo con la circunstancia concreta (tipo de asignatura, nivel de enseñanza, tipo de alumnado, etc.).

En este campo hay que señalar el hecho de que no se asuma la existencia de un perfil único de profesor, ya que la persona es en su esencia singular e irrepetible, así como intersubjetiva, es decir, definida a partir de la relación concreta en la que existe y se desarrolla. Aplicado al profesor, tendremos la asunción desde un principio de que no se puede diseñar un modelo único de procedimientos y modo de ser, antes por el contrario estamos frente a alguien cuyo modo de actuar será siempre especular y dialógico, relativo a aquellos a quien tiene que educar en aquel momento concreto y específico. Georges Gusdorf nos ha dejado brillantes e inolvidables páginas relativas a este entendimiento de la relación pedagógica en su magistral obra *Pourquoi des Professeurs?* (Gusdorf, 1963). Otro aspecto que se plantea aquí, pero que sobrepasa el ámbito de este texto, es la cuestión del profesor intuitivo, es decir la relación entre razón e intuición en la práctica educativa (Atkinson; Claxton, 2002).

La autorreflexión y su mediación por el otro nos surgen igualmente en este procedimiento evaluativo. La intersubjetividad y el dialogo surgen como instancias a partir de las cuales uno accede a sí mismo y mediante la que se desarrolla en su proceso de formación, por ejemplo, en la fase de confrontación de las autopercepciones con las del observador externo / par de trabajo. Este principio dialógico se puede alargar a la dimensión de la escuela (Alves; Machado, 2008: 97-108), pero este ejemplo nos coloca en el plan de la diáda. Se efectúa un trabajo por pares, dándose cuenta de los resultados obtenidos al colectivo para beneficio de todos, asistiendo a las clases del par para observación de las mismas, su grabación y análisis. En cuanto a la observación externa posibilitada por la grabación de las clases, señálese el sentido de autocritica revelado así como el reconocimiento de la utilidad de este procedimiento para mejora futura del trabajo de la profesora en autoevaluación⁶.

Análisis reflexivo sobre la enseñanza en educación superior: el caso de algunas asignaturas de educación musical

Pasamos a describir el trabajo realizado de auto-evaluación en algunas asignaturas de Educación Musical; la elección de las mismas no es caprichosa, sino que son las que tuve que impartir en el año lectivo en que se desarrolló el mismo, dicho de otra manera, son las materias que yo tenía ese curso como profesora, por eso han de ser estas y no otras y por esa misma razón se tratan esos temas y no otros que puedan estar relacionados con la Educación Musical.

También hemos de aclarar que la auto-evaluación realizada se enmarcaba dentro de un proyecto más amplio –que aparece referido en la Bibliografía– y del cual la profesora que se auto-evalúa era sólo una componente más del equipo. Además queremos dejar constancia de que en el presente texto sólo nos ocupamos de la auto-evaluación realizada y no tratamos ni explicamos el resto del mencionado proyecto, ni nos ocupamos del trabajo que dentro del mismo realizaron otras personas.

Contextualización sobre el trabajo

Este trabajo de autoobservación y autoidentificación de las propias características como profesional de la educación superior, surge en el ámbito de un ambicioso proyecto para la mejora de la calidad del Profesorado Universitario, financiado por la *Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas (U.C.U.A.)* (inédito).

El germen del mismo tuvo lugar en la Universidad de Granada, con la solicitud de Ayuda a la U.C.U.A. de financiación de un Proyecto titulado «Hacia un modelo de profesor colaborativo desde el análisis de las tareas docentes: una experiencia interdisciplinar»; dicha solicitud se efectuó el 14 de julio de 2003.

Este Proyecto se trazó como objetivo primordial implicar en una seria autorreflexión a la mayor cantidad posible de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, abarcando varias titulaciones.

El inicio del trabajo consistía en el estudio reflexivo de un documento elaborado por la propia U.C.U.A., sobre los estilos del profesorado y su posible mejora (Moral Santaella, 2003).

Después de ese estudio reflexivo había que pasar a realizar una autorreflexión, en la que accedimos a involucrarnos, que tenía a su vez como objetivo final la mejora de la calidad de la enseñanza que desde la educación superior impartimos, mejorando las acciones que como responsables –en parte– de la misma ejercemos y mejorar, no sólo como enseñantes, sino también como personas al profesorado responsable de la

educación superior; de esta forma, mejoraremos también y beneficiaremos a nuestro alumnado que al finalizar este periodo de formación comenzarán a engrosar los cuadros laborales en los más variados ámbitos sociales.

Autoobservación y autoidentificación del perfil como docente

Tras realizar ese difícil estudio, concluí con que no me encuentro un único perfil como profesora, sino que éste depende del carácter de la asignatura (troncal, obligatoria de universidad, optativa, libre configuración), del ciclo en el que se imparta: 1º, 2º ó 3º y de su colocación en semestres.

En primer ciclo, las asignaturas en que me sometí a la autoobservación y autoidentificación, fueron:

- “Lenguaje Musical”⁷.
- “La Melodía y el Ritmo musical y su didáctica”⁸.
- Coordinación del “Prácticum II de Educación Musical”⁹.

En segundo ciclo se analiza la asignatura:

- “La Educación Musical y sus dificultades de enseñanza-aprendizaje”¹⁰.

En tercer ciclo se analiza la docencia en el 1º curso de un Programa de Doctorado y se analizan las características que conlleva la dirección de Proyectos de Investigación Tutelados.

Por lo que respecta a la docencia en Primer Ciclo, hay que empezar a señalar que tampoco el estilo docente es el mismo en todas las asignaturas:

- En *Lenguaje Musical* el estilo docente es más de Lección Magistral *sui generis*, ya que al ser la asignatura troncal y fundamental para el desenvolvimiento del resto de las materias específicas de la especialidad, y al llegar la mayor parte del alumnado sin ningún tipo de conocimiento musical, el “programa”¹¹ ha de cubrirse completamente en un tiempo récord. Los contenidos teóricos los iba explicando en clase, pero apoyados continuamente con ejemplos prácticos para asentarlos. Si bien es cierto que no realizo ningún tipo de negociación de los contenidos teóricos ni de los prácticos que se incluyen en esta asignatura, creo que sí soy bastante negociadora en cuanto a la manera de desarrollarlos; pero ocurre que el alumnado recién salido de la Educación Secundaria, prefiere seguir con las clases magistrales a verse preparando una asignatura, realizando trabajos en grupo con los compañeros y exponiéndolos posteriormente en clase, por lo que ellos solos son los que eligen este tipo de enseñanza, porque les resulta más cómoda, más tranquila y menos inquietante. Creo que también soy bastante negociadora en lo

que respecta a fechas para la realización de las pruebas y entrega de trabajos y bastante flexible en lo que a elección de libros que complementen lo explicado en clase se refiere, pues no tengo ninguna preferencia por ser ninguno de mi total agrado.

- En la asignatura *La Melodía y el Ritmo Musical y su Didáctica*, el estilo docente cambia completamente, porque aunque sigo sin negociar los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura (que está puesta para ampliar la formación escasísima que se puede obtener con 4,5 créditos de Lenguaje Musical), los conocimientos teóricos (profundizaciones) corren a cargo del alumnado al que previamente les facilito todos los documentos que han de consultar; en clase los leen y discuten por grupos tomando acuerdos entre los distintos grupos y todos los grupos leen todos los documentos, pero luego no realizamos una exposición para el gran grupo sobre este trabajo previo grupal. Los contenidos prácticos los realizan bajo mi supervisión de forma individual pero en voz alta, de manera que todo el grupo participa y a veces de forma colaborativa entre todo el grupo; esta tarea colaborativa del gran grupo culmina con el montaje instrumental de una obra musical.

- En la asignatura *Coordinación del Prácticum II de Educación Musical*, la labor es de Coordinadora, claramente, no de profesora *stricto sensu*, la trabajo en reuniones y seminarios con la totalidad del alumnado de 3º curso de Educación Musical. El trabajo consiste en explicarle el Plan de Prácticas, aclararles sus derechos y deberes en este periodo tan importante para su formación, ponerlos al “corriente” de lo que se encontrarán al llegar al centro educativo, presentarles al profesor supervisor comentándoles cual será su misión y los días, horas y lugar que dedican a los Seminarios de Supervisión. También les explico paso a paso en qué consiste el trabajo que con posterioridad han de presentar (comúnmente conocido por “Memoria”). Les comunico que en Reprografía encontrarán una carpeta con los documentos que durante este periodo han de trabajar (legislación educativa vigente y normativas referentes al área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Musical, *Guía de estilo para universitarios* y bibliografía recomendada para este periodo).

El problema que encuentro a mi labor como Coordinadora del Prácticum es que siempre se va con prisas, en mi caso, ya que en tercer curso no imparto ninguna otra asignatura, por lo que no dispongo de “un tiempo propio” para estar con el alumnado y cuando he de abordarlo es pidiendo parte de su clase a algún compañero, o citándolos “formalmente” en plan reunión, cosa que a ellos les disgusta mucho porque consideran que dedican a esta asignatura mucho más tiempo de los créditos presenciales que tiene reconocidos (periodos de trabajo aparte) y opinan que incluso sobran (en cuanto a horario) todos los Seminarios de Supervisión. En fin, no estoy contenta con el resultado

de esta asignatura, pero no termino de ver el posible remedio para encaminarla de mejor manera.

Me plantea también el serio problema de la Calificación Final. La calificación de los centros educativos puntúa el 50% y la calificación de la Facultad el otro 50% (25% la asistencia a los seminarios y 25% la calificación de la “Memoria” o Informe Final realizado por el alumno). Los centros educativos tienen desde siempre acostumbrado al alumnado a la calificación de Sobresaliente (ya que desde el curso 2002-2003 no tienen opción de hacerlo con Matrícula de Honor) y sobresaliente es la calificación final que éstos esperan obtener, sorprendiéndose cuando el profesorado supervisor de la Facultad los califica con aprobado o notable, a veces incluso suspenso cuando el trabajo es de bajísima calidad y su asistencia y participación a los seminarios escasa o nula; esta situación plantea a veces conflictos no solamente con el profesorado supervisor, sino con la propia Coordinadora –que soy yo misma-, generando en ocasiones bastante violencia académica y provocando situaciones desagradables y estrés. Definitivamente, no termino de ver la solución a esta asignatura¹².

Por fin y terminando el análisis del Prácticum II de Educación Musical, comentar que las relaciones con los tres Vicedecanos de Prácticas que hemos tenido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada –durante este periodo-, a nivel personal han sido cordialísimas y fluidas, pero a nivel académico tampoco termino de ver cohesionada su actuación con la de los Coordinadores y Supervisores en múltiples aspectos del desarrollo de la fase práctica de las titulaciones.

En 2º Ciclo la autoidentificación del perfil docente se realiza en la asignatura *La Educación Musical y sus dificultades de enseñanza-aprendizaje*¹³. En esta asignatura mi estilo docente creo que es totalmente colaborativo, señalando como lo he hecho anteriormente, que los contenidos del programa no son negociables. Partiendo de ello, comentar que desde finales del mes de septiembre de cada año lectivo, coloco a disposición del alumnado en Reprografía una carpeta con todos los documentos que conforman la totalidad de los Contenidos del Programa y la bibliografía recomendada para preparar de forma alternativa la asignatura.

Cada día al comenzar la clase, el alumnado se agrupa de a 5 o 6 personas de manera aleatoria, cambiando los grupos cada vez que cambia la actividad, con objeto de que todos se conozcan y no formen grupos de trabajo con miembros fijos, son personas adultas y también intento en esta asignatura que se conozcan todos. Las clases las suelo dividir en tres partes: en la primera realizamos un estudio de varios documentos de los que conforman el programa, realizando un resumen colectivo. La segunda la dedicamos a la exposición al resto de la clase de los resúmenes de los diferentes grupos, variando el relator en cada clase, para que todo el alumnado participe de la misma manera. En la

tercera realizamos una presentación y desarrollo de actividades musicales prácticas que tengan referencia y se relacionen con los documentos estudiados; las actividades prácticas unas veces las propongo yo, y otras veces la elección de las mismas y la presentación corren a cargo de un alumno.

Siempre tengo previsto en el calendario de sesiones espacio suficiente de tiempo, para que cada miembro del grupo/clase exponga un tema de elaboración propia al resto de compañeros y a mí como su profesora, en este caso.

Todos los resúmenes del trabajo en grupos del alumnado los facilito—con posterioridad—en fotocopias a todos con la idea de enriquecer el material de partida.

Por lo que respecta al **3º Ciclo**, comentar que debo diferenciar lo que es la docencia de Cursos de Doctorado de lo que es la supervisión del Proyecto de Investigación Tutelado:

a) En el Curso analizado en el presente trabajo¹⁴, la docencia en doctorado la compartí con otra Profesora de mi Área. Observé que mi estilo docente vuelve a variar, pues la formación que pretendo impartir ya va dirigida a Licenciados con una formación mayor que la del alumnado del 1º y 2º Ciclo; además pretendo que vayan buscando su perfil como investigadores, con lo que mi estilo docente de impartir “clases magistrales” se convierte en una atención a ratos personalizada, tarea que no resulta demasiado dificultosa dado que la *ratio* profesor/alumnado es mucho menor¹⁵. Las clases llevan una parte de lección magistral algo interactiva, pues las imparto utilizando presentaciones en power-point, audiciones en cd's y proyección de algunos trabajos en vídeo; tienen también una parte de trabajo de análisis de documentos por parte del alumnado; una parte en que ellos exponen las conclusiones de su trabajo; una parte donde desarrollan trabajos prácticos que preparan con anterioridad y unas conclusiones a modo de recapitulación al final de cada sesión. La evaluación la realizo teniendo en cuenta la asistencia y participación en las sesiones, mediante observación directa y les pido al final un trabajo de pre-investigación, acorde con los intereses más directos de cada uno de ellos.

b) El Proyecto de Investigación, al tener parte tutelada, conlleva un trabajo muy directo con el alumno. Les aconsejo siempre que escojan un tema con el que se sientan cómodos trabajando y les atraiga, que por supuesto esté inserto en las líneas de investigación con las que estamos trabajando. En este nivel tuve siempre muy claro que prefiero no dirigir ningún proyecto de investigación tutelado que dirigirlo a alumnado con poca capacitación, preparación y motivación; procuro elegir alumnos que no tengan intereses contrapuestos a los míos (en este caso como directora del proyecto), procuro también que a nivel personal exista cierto *feeling*, ya que realizar este tipo de trabajo exige de bastante empatía entre ambas partes.

Implementación del trabajo “en pares”

Desde un principio, pareció muy positiva la idea del trabajo en pares porque, sin duda, ayuda a complementar la autoobservación y autoidentificación que podamos tener como docentes y la modificará y enriquecerá.

Para un mayor enriquecimiento de todo el colectivo, el trabajo realizado en pares se debe presentar con posterioridad al grupo, para que den su opinión y aconsejen, por si cometemos equivocaciones o desviaciones en el trabajo.

Propusimos en su momento y fue aceptado por todos, que en una primera fase se asistiese a alguna clase del “par” en plan de observación, para de manera conjunta tomar ideas sobre el trabajo del otro.

La fase de grabación en vídeo de diferentes clases la realizamos con posterioridad a esta «observación del otro» en asignatura similar.

El trabajo sobre “Pares” –en mi caso–, elegí llevarlo a cabo con una *compañera* con la que durante dos cursos había coincidido en la impartición de varias asignaturas a grupos diferentes de alumnos y que –según mi opinión–, aportaba en ese momento además otras ventajas añadidas que paso a relacionar: ambas compartimos créditos de una misma asignatura; durante dos cursos fue Profesora Supervisora del Prácticum II de Educación Musical, materia de la que yo he sido desde su creación la Coordinadora y habíamos trabajado juntas diseñando un plan de mejora del mismo, asistiendo a Congresos y presentando Comunicaciones conjuntas sobre el tema; fue alumna mía de Educación Musical (Promoción 1997-2000), con lo que resultaba –a mi entender, en aquel momento–, una magnífica conocedora de las asignaturas y sus programas, del profesorado que las impartía con sus defectos y virtudes (profesorado entre el que yo estaba incluida); estuvo durante el curso 2000-2001 como profesora en otra universidad española, con ello aportaba una visión diferente y enriquecedora de similares asignaturas; fue durante unos años *compañera* del Grupo de Investigación que dirijo¹⁶, y en el que abordamos trabajos relacionados en algunos aspectos con el presente; trabajamos en dos Proyectos de Innovación Docente en los que se tratan temas relacionados con este trabajo; organizamos juntas Cursos de Formación para complementar parte de las carencias que observamos en los titulados de nuestra especialidad; en fin, por todas estas razones, pensé que era la persona idónea para realizar el trabajo “por pares”.

Acometer un estudio sobre el perfil del compañero observado y observación externa

Estos dos apartados, como se indicó al inicio de la auto-evaluación, aparecen vinculados ya que el compañero –en este caso compañera– observada era a su vez el “par” que me observaba a mí; yo acudía a las clases impartidas por ella a otros grupos que cursaban esa materia de las mismas asignaturas que yo impartía a grupos diferentes a los suyos, por lo que ambos están muy imbricados. En este trabajo, me refiero solamente a lo que la compañera observó sobre mí y en absoluto refiero mis observaciones sobre las clases de ella que yo acompañé. La observación tuvo cierta dificultad para realizarse, pero finalmente se llevó a cabo mediante el estudio de la grabación de video que de varias clases se hicieron. Se grabaron cuatro clases de cada una de las asignaturas que con anterioridad describí en el apartado relativo a mi autoobservación y autoidentificación como profesora.

Comentarios sobre la observación externa que me realizaron

Los aspectos mejorables en las aulas en las que “mi par” me acompañó, constituyen la síntesis de ese trabajo colaborativo realizado; en este apartado realizo comentarios relativos a la autoidentificación por mí de los fallos que me fueron señalados. Como observación externa a mis clases se me hicieron notar los siguientes aspectos a mejorar:

- Sería de desear que en mi práctica cotidiana comenzara cada sesión de clase exponiendo de manera clara y contundente cuál es el objeto de la misma. Esta percepción no la había yo ni siquiera intuido, quizás por la deformación profesional propia de que al tener yo clarísimo cuál es ese objeto, piense que los demás lo conocen igualmente.

- Debo cuidar la disposición del alumnado y el mobiliario en el espacio-clase según la actividad que en cada momento se esté realizando. En este sentido se me hace notar que si cuando el alumnado expone temas que previamente han preparado por grupos en la clase, la disposición fuese en semicírculo, la atención del gran grupo sería mayor y también mejoraría el contacto visual entre todos los compañeros. De esta forma, también mejoraría el respeto a las intervenciones ajenas, evitando los corrillos que hablan bajo y dificultan la escucha de las aportaciones del resto. Quiero comentar que esta percepción externa me parece de lo más juiciosa y aprovechable y tomé de ella buena lección para aplicarla en adelante.

- En la observación externa –con la que coincidí totalmente al estudiar los videos– después de analizar las reflexiones que acertadamente se me ofrecen, veo que se me hace notar que es posible que existan estereotipos sexistas en la asunción de roles en la clase; sería un punto interesante de reflexión con el alumnado, sobre todo para evitarlos

en la medida de lo posible, aunque esta mejora que se me hace notar no me parece que sea aplicable a las clases visionadas por mucho que mire y estudie con atención las grabaciones; de todas maneras y con toda humildad, también tomé buena nota de ella para mi mejora como profesora de personas adultas.

- Debo promover más la reflexión y el análisis entre los contenidos que se trabajan y desarrollan con el grupo-clase y no favorecer tanto el resumen de los contenidos trabajados; este extremo quizás reste interés y atención a los grupos que en ciertos momentos no intervienen directamente. Fomentando la reflexión y el análisis favorecería el protagonismo del alumnado, verdadero actor y protagonista de las clases. Esta sugerencia fue de lo más pertinente, ya que en mi afán inconsciente de que a mi alumnado le queden claros todos los conceptos estudiados, tengo una gran tendencia a darles resumidos todos los contenidos, impidiendo la realización y elaboración por su parte de reflexión y análisis de los mismos.

- En el desarrollo de la parte práctica de la clase, debo pedir al alumnado que ponga más énfasis en explicar “para qué” se realiza la actividad y no tanto el “cómo realizarla”; este es otro fallo que como profesora asumo e identifico y que intento mejorar cada día con bastante esfuerzo.

Al resto de mi práctica docente, la observación externa no le realizó más apreciaciones, por lo que debo decir que quedé bastante satisfecha, no sólo por no cometer en la misma grandes desviaciones que puedan perjudicar a mi alumnado, sino porque las observaciones realizadas son fáciles de incorporar a mi práctica docente para mejorar la misma, aunque esto supone un constante esfuerzo para no volver a caer en los mismos “vicios educativos”¹⁷.

Contraste (entre las autopercepciones y el estudio de la observación externa)

Me alegró comprobar que las autopercepciones no difieren mucho de la percepción del observador externo, que después amablemente facilitó sus comentarios.

Está clara la diferencia entre impartir una asignatura troncal, una optativa o un curso de doctorado. Ni el número del alumnado es el mismo ni por lo general su implicación.

En mi práctica docente, debo alternar las clases con un cierto estilo “directivo” con clases mucho más participativas y colaborativas por parte del alumnado, pero en todas ellas dejando claro desde un principio cuál es el objeto de esa clase en concreto.

Siempre debo de tener en cuenta la disposición del alumnado en el espacio-clase, al igual que la distribución del mobiliario, para sacar el mayor rendimiento de cada

momento y experiencia educativa.

He de promover siempre los procesos de reflexión y análisis, al igual que la crítica y autocrítica de todos los implicados en el proceso educativo para poder lograr un mayor enriquecimiento y aprovechamiento de todos los sectores que participan del mismo.

Debo de tener siempre en cuenta el realizar una *Recapitulación* sobre la adecuación o no de los contenidos desarrollados respecto de los objetivos previamente trazados.

También debo atender a los *Medios utilizados (Recursos Materiales)*, no sólo por mí, sino por los demás colegas que trabajan conmigo –dentro de las posibilidades de cada uno de los centros-, porque de los demás siempre se aprende y uno de los graves problemas detectados al enfrentarme a este trabajo de autoobservación de mi propia práctica docente, fue el de la soledad del profesor¹⁸, estando plenamente de acuerdo con las ideas de Andy Hargreaves (Hargreaves: 1999) cuando se refiere a los miedos que el profesorado ha de afrontar ante el hecho de que realmente para el desarrollo de su labor, siempre se encuentra solo.

Una buena manera y fácil de mejora de la “Atmósfera, ambiente de aprendizaje” es el incidir con mis acciones docentes en la *Procura de un trabajo colaborativo entre el alumnado* y atender las sugerencias de los estudiantes y sus opiniones, pues suelen proporcionar ideas sobre variaciones y mejoras muy acertadas.

Para concluir, reiterar la idea de que nunca terminamos de aprender y mucho menos de “enseñar a aprender”, “aprender a enseñar”, “aprender a aprender” y “enseñar a enseñar” por lo que nuestra mente tiene que estar siempre abierta y receptiva a cualquier tipo de mejora para un más completo y eficaz desarrollo de nuestro trabajo, que es la tarea educativa.

Este trabajo se realizó con la idea de que pueda resultar de utilidad –por lo que de aprovechable tenga- para la formación del profesorado encargado de la educación de personas jóvenes y adultas.

Epílogo

Al terminar la autoevaluación –y sin retornar sobre las ideas expuestas anteriormente– queríamos subrayar la importancia de que la Escuela pueda seguir contando con profesionales que le permitan seguir cumpliendo su atribución primera y alcanzar su finalidad máxima, la de permitir el *desarrollo integral de la Persona del alumno*. En eso podríamos citar a muchos autores ya que son inmensas las variaciones del tema a lo largo de la historia de la educación, pero hay que referir la formulación prístina del tema en Comenius, en su obra *Didáctica Magna* (Comenio, 1976) así como la idea de las escuelas

como «Oficinas de Humanidad» (Coménio, 1976: 145-161) ahí presente, bien como la encarnación de este tema en la obra y en la práctica de Henri Pestalozzi (con relieve para los institutos de Berthoud y de Yverdon).

La actualidad de esta perspectiva educativa y educacional se impone cada vez más en el contexto de las sociedades más volcadas para el desarrollo tecnológico y económico, como podemos constatar con cada noticia que surge respecto de la vivencia escolar y social de hoy día, en la que la violencia y el sin-sentido de la praxis son patentes. Para que sea alcanzada esa finalidad, la existencia de Profesorado capacitado y autónomo, el desarrollo de la educación bajo esa perspectiva y la defensa de la relación pedagógica y su eticidad son decisivos. Así, el desarrollo de una *praxis* docente en la que la persona del profesor sea valorizada y promocionada se impone como una urgencia y un imperativo del tiempo presente. Si a los sistemas les incumbe enmarcar el funcionamiento macroscópico de la educación –y así condicionar naturalmente la acción de los individuos–, siempre quedará un margen de actuación para que las personas individuales y los pequeños contextos relacionales y grupales puedan generar experiencias nuevas y valiosas, en las que el cambio social se pueda basar e inspirar. Así ocurre siempre que no se deje que el sistema se imponga a la persona y a su dimensión relacional, intersubjetiva y ética.

Una cuestión que se plantea inmediatamente en una perspectiva de trabajo como la que se presenta es la cantidad de tiempo que ella exige, pero la compensación formativa y formadora, además de la satisfacción y recompensa personal y del aprendizaje mutuo de los actores que son llamados a participar en el proceso, sobrepasan ampliamente las objeciones. Si se quieren resultados inmediatos y con la ilusión de objetividad de los números, estamos en otro modelo de escuela y universidad, que no defendemos.

Eso hemos intentado hacer con el ejemplo de autoevaluación presentado y comunicarlo por medio de este texto. En ello vemos potencialidades para que se introduzca otra forma de evaluación de profesorado en el que se puedan obtener resultados marcados por un mayor compromiso de los docentes al partir de la postura de reconocimiento (De Ketele, 2010) del valor de su trabajo. La introducción de factores como los que hemos destacado a lo largo de este artículo –intersubjetividad, diálogo, libertad y autonomía– y la asunción de su potencial formativo y formador en el trabajo educativo no es –al final– más que el afirmar que a la evaluación del profesorado se debe aplicar aquello que ya es preconizado para la formación de adultos. En otras palabras, el entendimiento de la evaluación en una perspectiva disciplinaria y de control por parte de los diferentes niveles de gestión educativa no respeta a lo que se requiere como condición de aprendizaje y formación de adultos, en particular, adultos encargados de promover en los otros la autonomía y la libertad, el crecimiento personal y la responsabilidad (Arendt, 2000). En los tiempos que corren, nada resulta más extraño de proponer si miramos hacia la tendencia generalizada

de gestión de las instituciones sociales, pero hay que hacerlo.

Bibliografía

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (2ª ed.). S. Paulo: Cortez.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2008). Para uma perspectiva dialógica de avaliação de escola. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *Avaliação com sentidos: contributos e questionamentos*. (pp. 97-108). Santo Tirso: De Facto.
- Arendt, H. (2000). A crise na educação. In O. Pombo, (Sel.), *Quatro textos excêntricos. Filosofia da educação* (pp. 21-53). Lisboa: Relógio d'Água.
- Aristóteles (2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal.
- Atkinson, T. & Claxton, G. (Eds.) (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris: Seuil.
- Charon, R. (2010). The self-telling body, or how narrative practices illuminate the care of the sick. Conferencia inédita hecha en la *International Conference "Narrative and Medicine: Illness and Dialogue"*, 13-14 de Septiembre de 2010, Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa.
- Charon, R. (2006). The self-telling body. En *Narrative Inquiry*, 16(1), 191-200. Consultado em 28 de Setembro 2010, <http://www.cumc.columbia.edu/dept/medicine/narrativemed/doc/Charon2006.pdf>
- Comenio (1976). *Didáctica magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- De Ketele, J.-M (2010). *A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento?* Braga: Universidade do Minho. Conferencia inédita: Seminário Internacional "Avaliação de Professores: Perspectivas nacionais e internacionais".
- Dominice, P. (1984). La biographie éducative: un itinéraire de recherche. *Éducation Permanente*, 72-73, p. 75-86.
- Fabre, M. (2006). *Penser la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (11ª ed). S. Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1977). Acção cultural para a libertação. In P. Freire, *Acção cultural para a*

- libertação e outros escritos* (pp. 59-90). Lisboa: Moraes.
- Freire, P. (1974a). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1974b). *Educação como prática da liberdade* (4.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadamer, H.-G. (1998). *O problema da consciência histórica*. V. N. de Gaia: Estratégias Criativas.
- Gehlen, A. (1987). *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade. O desnorte*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Gusdorf, G. (1963). *Pourquoi des professeurs?* Paris: Payot.
- Hargreaves, A. (1999). *Changing teachers, changing times: teacher's work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Heidegger, M. (1986). *Être et temps*. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1984). La question de la technique. In *Idem, Essais et Conférences* (pp. 9-48). Paris: Gallimard.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Honoré, B. (1990). *Sens de la formation, sens de l'être*. Paris: L'Harmattan.
- Jaspers, K. (1978). *Iniciação filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Josso, Ch. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: L'Âge de l'Homme.
- Kant, I. (1985). *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Haia: Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1965). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité* (2^{ème} ed.). Lovaina: Martinus Nijhoff.
- Monzón Laurencio, L. A. (2010). Hacia un paradigma analógico de la evaluación docente. *Revista Ibero-Americana de Educación/ Revista Ibero-Americana de Educação*, 53(1), p. 1-11. Consultado em 28 de Out. de 2010, <http://www.rieoei.org/deloslectores/3740Monzon.pdf>
- Moral Santaella, C. (2003). Módulo 5: análisis de las tareas docentes. In C. Moral Santaella, (Coord.) (2003). *Proyecto de formación del profesorado universitario. Guía III: materiales de formación del profesorado universitario* (pp. 195-221). Sevilla: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.
- Nédoncelle, M. (1963). *Personne humaine et nature. Étude logique et métaphysique*. Paris: Aubier - Éditions Montaigne.
- Nédoncelle, M. (1957). *Vers une philosophie de l'amour et de la personne*. Paris: Aubier - Éditions Montaigne.

- Nédoncelle, M. (1953). *De la fidélité*. Paris: Aubier - Éditions Montaigne.
- Nédoncelle, M. (1942). *La réciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne*. Paris: Aubier - Éditions Montaigne.
- Pereira, M. B. (1967). *Ser e pessoa. Pedro da Fonseca. I – O método da filosofia*. Coimbra: Universidade.
- Platão (1984). *Apologia de Sócrates. Críton*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica/ Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra.
- Ramos, F. S. (2008). Formação ética e deontológica de alunos do ensino superior. Um estudo de caso. In M. A. Ortiz Molina, (Coord.), *Música, arte, diálogo, civilização* (pp. 341-369). Coimbra: Fernando Ramos.
- Ramos, F. (2007). A intersubjectividade em *ser e tempo* de Martin Heidegger. In F. Ramos, *Intersubjectividade, praxis e sentido* (pp. 107-124). Coimbra: Fernando Ramos.
- Ramos, F. (2006). *Introdução à ontologia personalista de Maurice Nédoncelle*. Coimbra: Fernando Ramos.
- Reboul, O. (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.
- Santos, B. S. (2000). *Crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência [Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. I]*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1990). *Um discurso sobre as ciências* (3ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento.
- Scheler, M. (1957). *El puesto del hombre en el cosmos* (3ª ed.). Buenos Aires: Losada.
- Searle, J. R. (1980). *Les actes de langage* (2^{ème} ed.). Paris: Hermann.
- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ Departamento de Educação Básica.
- Severino, A. J. & Fazenda, I. C. A. (Orgs.) (2002). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. S. Paulo: Papirus.
- Steiner, G. (2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Trigueros, C. (Coord.) (2003). *Hacia un modelo de profesor colaborativo desde el análisis de las tareas docentes: una experiencia interdisciplinar*. Proyecto presentado por el Grupo de Formación de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada a la Convocatoria *Curso 2003/04* Unidad para la Calidad de la Universidades Andaluzas (UCUA), dentro del Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario. Documento Inédito.

Notas

1 Tomamos ese concepto en el sentido de Roland Barthes (Barthes, 1957).

2 La uniformización positivista y tecnocrática, dominante hoy día en muchos sectores de las Ciencias de la Educación, es recusada de muchas otras formas. Permítasenos referir aquí a Luis Antonio Monzón Laurencio (Monzón Laurencio, 2010) y su propuesta de un paradigma analógico de evaluación docente.

3 Recurrimos al concepto propuesto por Pierre Dominicé (Dominicé, 1984; 1990) y retomado por Christine Josso (Josso, 1991), reteniéndolo e interpretándolo a efectos de captar solamente el aspecto *educativo* de la historia personal de los sujetos del estudio, así como su efecto formativo y formador para esos sujetos; de este modo, evitamos una posible ambigüedad contenida en el término *historias de vida* y su implícito sentido global relativo a la totalidad de la historia personal. A este efecto, la *biografía educativa* designa la producción de un relato de vida centrado en un aspecto –la relación del biografiado a la educación en cuanto docente–, relato ese cuya producción genera en el biografiado un proceso reflexivo y práxico mediado por ese mismo discurso. La importancia de los procesos narrativos para la superación de las perspectivas positivistas y tecnocráticas viene siendo reconocida en otros sectores en los que predomina la relación intersubjetiva, como es el caso de la Medicina (Charon, 2006; 2010).

4 Autor que entiende *formatividad* como el hecho de que el ser-hombre existe en permanente formación en cuanto existe en el mundo y *formidad* (neologismo creado por él) como la estructura ontológica del Hombre, es decir, relativa al ser-hombre y a sus propiedades fundamentales, o sea, como correspondiente a un ser que es esencialmente formable en cuanto existente y que no puede existir de otra manera (Honoré, 1990: 22-24). El prolífico dialogo pensante de Honoré (Honoré, 1990) con el pensamiento de Martin Heidegger, formulado en *Sein und Zeit*, sigue al filósofo alemán en la atención prestada a la alteridad del Mundo, pero no tomando como punto de partida la racionalidad del Ser Humano a la Alteridad del Otro, la cual, para nosotros, viene primero y es condición de apertura y regalo de un Mundo. V. Ramos (2007).

5 Las personas no nos formamos solas, sino que lo hacemos estando en relación unas con otras.

6 El trabajo de auto-evaluación al que nos referimos se desarrolló durante un curso académico.

7 Troncal de 4,5 créditos, 1º semestre de 1º curso, Especialidad de Maestro en Educación Musical.

8 Obligatoria de universidad, 8 créditos, 2º semestre de 1º curso, Especialidad de Maestro en Educación Musical.

9 Troncal, 20 créditos, Especialidad de Maestro en Educación Musical; hasta el curso 2002-2003 estaba en 1º semestre de 3º curso y el curso 2003-2004 se pasó a realizar en el 2º semestre de 3º curso.

10 Asignatura optativa de 6 créditos de la Licenciatura de Psicopedagogía y se ubica en el 1º semestre.

11 La “Guía Docente”, según la terminología en la moda de última generación.

12 El curso académico 2003-2004 se experimentó el cambio que supone su paso al segundo semestre de tercer curso, con lo que el alumnado habrá cursado una asignatura tan fundamental para su formación como educadores como es “*Didáctica de la Expresión Musical*”, que hasta ese momento cursaban al volver de la fase de prácticas. Otra novedad planteada para esta asignatura es que elaboré el *Cuaderno de Prácticum II de Educación Musical*, durante el Curso 2002-2003. De estos

dos cambios, espero que mejoren la asignatura y la consideración que de la misma tienen tanto el alumnado como el profesorado.

13 Optativa de 6 créditos, ubicada en primer semestre.

14 Era de carácter fundamental, optativo, de 3 créditos. el curso se denominaba *Formación del Profesorado de Educación Musical: asesoramiento curricular en los diferentes niveles educativos* y estaba inserto en el Programa Fundamentos del Currículo y Formación del Profesorado en las Áreas de Educación Primaria y Secundaria, con *Mención de Calidad*.

15 Entre 55 y 120 alumnos en 1º Ciclo, 50 en 2º Ciclo y 4 o 5 personas en los Cursos de Doctorado.

16 HUM-742 D.E.Di.C.A. (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*).

17 En los aspectos mejorables que en la observación externa del trabajo “por pares” se me hacen, al final de cada uno de ellos voy comentando la auto reflexión que realizo sobre esos perfiles docentes que me señalan; dicho de otra forma, en ese mismo lugar voy realizando mi propuesta de mejora metodológica junto con mi autoevaluación, reflejando en la misma varias fases del mismo trabajo.

18 Hargreaves, A. (1999). *Changing teachers, changing times: teacher's work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

Correspondencia

Fernando Sadio Ramos

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza) – Universidad de Granada

sadoramos@gmail.com

María Angustias Ortiz Molina

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza) – Universidad de Granada

maortiz@ugr.es

