

CONSTRUCCIÓN DE UN INFORME DE AUTOEVALUACIÓN DE CARRERAS UNIVERSITARIAS USANDO HERRAMIENTAS ETNOGRÁFICAS.

Claudio Agüero San Juan* - María Cecilia García Petit**

Resumen

El presente artículo muestra como la construcción del informe de autoevaluación de la carrera de derecho de la UCTemuco puede ser un buen ejemplo para analizar las ventajas del uso de herramientas etnográficas (particularmente el método biográfico-narrativo) como medio para describir y comprender a una comunidad educativa inserta en una carrera de pregrado universitario. Desde allí se propone una estrategia de investigación educacional cualitativa, que creemos especialmente útil en Escuelas y Facultades de Derecho.

Palabras clave: Autoevaluación – pregrado – Derecho – biográfico-narrativo – relato de vida

* Abogado, Magíster (c) en Educación mención evaluación educacional por la Universidad de la Frontera, Profesor de Derecho Penal en la Universidad Católica de Temuco. Correspondencia al e-mail aguero@uct.cl o a la dirección postal Manuel Montt # 056, Universidad Católica de Temuco, Campus San Francisco Edificio E, tercer piso.

** Egresada de Derecho por la Universidad Católica de Temuco

1.- Introducción

Cuando nos preguntan ¿Qué recuerdos tienes del colegio? Sinceramente, no recordamos mucho de las clases o de “las cosas” que hemos aprendido, más bien nuestros recuerdos se concentran en los recreos, los partidos de fútbol, en las fiestas, en los paseos de fin de curso y quizás, marginalmente, nuestros recuerdos se concentren en algún profesor especialmente agradable o fastidioso. En cambio, ante la pregunta ¿Qué recuerdos tienes de la Universidad? habitualmente, nuestras mentes comienzan a divagar sobre los momentos de tensión previos a un examen oral, al examen de grado y, en general, se recuerdan de manera muy vívida aquellos instantes de éxito o de frustración en lo académico y solo secundariamente, aquellos tiempos de libertad y esparcimiento fuera de las (j) aulas universitarias.

¿Cuáles son las causas de esta selectividad en el recuerdo de nuestras experiencias educativas? Mucho podemos especular sobre los factores que determinan el (no) recuerdo de una experiencia. A lo largo de este artículo, siguiendo un modo de pensar narrativo¹, postularemos la idea que el conjunto de criterios que permite que una experiencia educativa sea recordada (como positiva o negativa) depende, en un sentido fuerte, de aquello que la propia comunidad educativa estima como valioso o negativo.

En este sentido, más que investigar separadamente el comportamiento de miembros aislados de la comunidad, nos interesa apoyar la idea de investigar a la comunidad misma, pues es ella quien en mayor o menor medida condiciona el comportamiento de sus miembros.

¿Cuál es la importancia de los recuerdos y las historias de vida en las investigaciones educativas ?

Prima volta, diremos que los procesos de autoevaluación de carreras y programas deben ser conducidos como verdaderos procesos de investigación educativa sobre la comunidad educativa en cuestión. Sólo de esta manera es posible conseguir que el proceso se convierta en una instancia de (auto) aprendizaje para sus miembros en términos de valorar la fuerza autopoyética² de la cultura institucional de la carrera.

Aquí debemos precisar al distinción entre institución educativa y comunidad educativa.

1 BRUNER, Jerome.

2 Autopóyesis es usado aquí en el sentido que le atribuyen Maturana y Varela en MATURANA, Humberto R. (1976). El árbol del conocimiento. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. Primera edición.* Maturana, Humberto. R. (2002). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

La institución es un concepto esencialmente administrativo, funcional y estructural. Permite dar cuenta de la dimensión de formación y de aprendizaje que se desarrolla en la universidad. En cambio, el concepto de comunidad educativa es esencialmente abierto (y muchas veces difuso) y nos permite escapar a las estructuras funcionales y formales de la institución para poner énfasis en la idea de micro-sociedad que subyace tras toda las labores típicamente educacionales.

En este contexto el proceso de autoevaluación en su dimensión comunitaria, es un proceso de reconstrucción de significados que cada comunidad debe asumir mediante el consenso con la finalidad de aprehender su propia cultura interna y, en su dimensión epistemológica, en tanto investigación educacional conducida por los profesores, el mismo proceso se constituye en un espacio de análisis y evaluación de las experiencias educacionales vividas por los distintos miembros de la comunidad desde una perspectiva de comprensión y mejora.³

Cabe tener presente que la observación del fenómeno educacional no es algo que se pueda hacer en forma directa; aunque estuviésemos, por ejemplo, en condiciones de grabar y revisar en video todo aquello que un estudiante o un profesor realiza durante su experiencia en la universidad —tanto dentro como fuera de ésta—, de todas maneras dejaríamos de lado la importante dimensión de la narratividad, es decir, cómo la persona atribuye un significado a sus experiencias educacionales organizándolas jerárquicamente, orientándolas a un fin e incorporándolas en su propia vida como recuerdos.⁴

Es por ello que consideramos necesario que las experiencias de autoevaluación de carreras utilicen un conjunto de herramientas que permitan considerar la “construcción narrativa de la realidad” realizada por sus diversos miembros.

3 Sobre la necesidad de investigar en docencia universitaria, concordamos plenamente con las palabras de Miguel Ángel Zabalza, quien señala “Aunque pueda sonar raro uno de los problemas importantes de que adolecen los análisis y trabajos sobre docencia universitaria es que se han convertido en un reducto especializado y casi exclusivo de pedagogos y psicólogos. Como si los demás profesores universitarios no tuvieran que decir nada al respecto.” ZABALZA, Miguel Ángel. *Competencias docentes del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional*, editorial Narcea, Madrid, España, 2006, página 160. Para revisar la perspectiva de la evaluación como proceso de comprensión y mejora, ver SANTOS GUERRA, Miguel Ángel, *Evaluar es comprender*, editorial Magisterio del Río de la Plata, colección respuestas educativas, Argentina, 1998.

4 FREEMAN, Mark. *Self as Narrative: The Place of Life History in Studying the Life Span*. I T.M. Brinthaupt & R. Lipka (Eds): *The Self. Definitional and Methodological Issues*. (s 15-43) Albany: State University of New York Press

2.- La acreditación de programas o carreras... “Sólo puedes administrar aquello que puedes evaluar”.

Autoevaluarse o autoengañarse ¿Cómo evitar una nueva farsa? Esta pregunta refleja fielmente que es lo que muchos piensan sobre un proceso los procesos de autoevaluación de carreras desde la perspectiva de los riesgos y de las responsabilidades institucionales ¿Cómo una institución educacional puede exigir la creación de iniciativas de autoevaluación a sus unidades sin entregar poder, recursos o flexibilizar los controles? Más aún ¿Cómo es posible llegar a acuerdos y plasmar un proyecto coherente con la intervención de grupos culturalmente heterogéneos?

En 1999 el Ministerio de Educación Chileno creó la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), como un organismo dependiente del mismo ministerio con las siguientes funciones; llevar a cabo procedimientos experimentales de acreditación de carreras profesionales y técnicas pertenecientes a instituciones autónomas y, preparar y proponer un sistema permanente de acreditación.

Desde entonces, muchas carreras de diversas disciplinas decidieron voluntariamente someterse al proceso de acreditación diseñado por la CNAP⁵, siendo las Facultades y Escuelas de Derecho, en su conjunto, un colectivo resistente al proceso, pues sólo 4 de las más de 50 carreras de derecho existentes en Chile se encuentran acreditadas a tres años del inicio del proceso de acreditación voluntario.⁶

Hoy la ley establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior y crea la Comisión Nacional de Acreditación, ahora como organismo autónomo, que goza de personalidad jurídica y patrimonio propio tiene como objetivo fundamental verificar y promover la calidad de las instituciones educacionales y de las carreras y programas ofrecidos por ellos.

El texto legal consagra a la acreditación de carreras como un proceso que tiene por objeto certificar la calidad de las carreras y los programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior⁷, en función de los propósitos declarados por la

5 Para revisar el detalle de las carreras y de las instituciones ver sitio web. <http://www.cnap.cl/>
Según la información disponible en el sitio web www.cnap.cl a septiembre de 2006 las carreras de derecho acreditadas pertenecen a las siguientes universidades; Universidad Católica de Temuco, Universidad de Talca, Universidad Diego Portales y Universidad Católica de Valparaíso.

6 El cinco de julio del año en curso, el Congreso de la República aprobó el texto de la ley referida, que en su artículo 32 señala; La acreditación de programas o carreras de pregrado y postgrado estará precedida de una autoevaluación que la institución solicitante pondrá a disposición de la agencia acreditadora antes de que ésta inicie su labor.

7 El comité de pares externos estuvo integrado por los académicos señores; Enrique Aimone Gibson, Jaime Náquira Riveros y Patricio Zapata Larraín.

institución que los imparte y los estándares nacionales e internacionales de cada profesión o disciplina y en función del respectivo proyecto de desarrollo académico (artículo 26).

En su artículo 27 la ley señala que las carreras y programas que no cumplan con la acreditación porque no se presentan al proceso o porque no logran ser acreditadas, no podrán acceder a ningún tipo de recursos otorgados directamente por el Estado o que cuenten con su garantía, para el financiamiento de los estudios de sus nuevos alumnos.

Esta nueva regulación de la educación superior crea definitivamente un nuevo escenario para las universidades tanto pertenecientes al consejo de Rectores o no, pues los procesos de autoevaluación de carreras y programas resultan centrales ante la evidente ventaja económica que significa postular a fondos estatales en virtud de la posesión de la calidad de carrera acreditada.

3.- La re-acreditación en la Escuela de Derecho de la UCTemuco.

La primera vez que la Escuela de Derecho decidió acreditarse fue en el año 2003 siendo la primera carrera de derecho chilena en depositar, voluntariamente, su informe de autoevaluación en la CNAP a finales del año 2004. El 14 de noviembre de 2004 en el acuerdo número 141 de la CNAP la carrera fue acreditada por dos años.⁸

Ante la inminente aprobación en el Congreso de la Ley de aseguramiento de la calidad y la incertidumbre que esto generaba en el contexto de la educación superior chilena, la Escuela de Derecho decidió a comienzos del año 2006 iniciar el proceso de re-acreditación con miras a obtener una nueva certificación de calidad, esta vez por un periodo de tiempo mayor.

En marzo de 2006 se conformó el Comité de autoevaluación integrado por tres profesores jornada completa, un profesor jornada parcial y una alumna.⁹ Siendo la selección de sus miembros orientada a contar con un grupo de personas que conociere de manera profunda la carrera de Derecho y que dispusiere con las redes necesarias para ampliar sus conocimientos personales sobre el contexto de la carrera.¹⁰

8 Los miembros fueron, Rodrigo Coloma Correa, Claudio Agüero San Juan, Patricia Toledo Zúñiga, Andrés Celedón Baeza y Daniela Aguilera Bertucci.

9 Informe de autoevaluación de la carrera de Derecho de la UCTemuco, depositado ante la CNAP con fecha 28 de julio de 2006, página 7.

10 Informe de Autoevaluación, Escuela de Derecho, UCTemuco, 2006, pp. 7.

El Comité de autoevaluación se fijó como objetivo el siguiente “En el presente informe se ha intentado reflejar—de la manera más transparente y analítica posible—nuestra realidad. En ese sentido, no hemos querido limitarnos a una mera recopilación de datos estadísticos sino que hemos querido reflejar claramente nuestras formas de concebir la enseñanza del Derecho, nuestros mecanismos para la toma de decisiones, las visiones que otros tienen acerca de nuestro desempeño, como también nuestras expectativas y frustraciones. En pocas palabras, queremos transmitir lo que es propiamente constitutivo de nuestra cultura interna”.¹¹ Para lograrlo, se decidió considerar en la elaboración del informe el uso de herramientas etnográficas, que permitiesen en términos cualitativos saber que estaba pasando en la comunidad educativa.¹²

De esta forma, respetando la normativa y la estructura exigida de la CNAP el documento insertó en cada uno de los criterios exigidos fragmentos de entrevistas semi-estructuradas realizadas a alumnos, egresados, profesores y miembros de la comunidad jurídica regional sobre cada uno de los contenidos obligatorios del informe.¹³

Sin proponérselo expresamente, el Comité de Autoevaluación orientó el informe como una investigación educacional realizada usando herramientas etnográficas.

4.- El proceso de autoevaluación como instancia de aprendizaje.

El primer informe de autoevaluación de la carrera de Derecho (1999-2004) fue realizado estrictamente de acuerdo al modelo fijado por la CNAP con una orientación metodológica fuertemente cuantitativa tendiente al análisis y evaluación del proyecto educativo en términos de resultados.

El proceso si bien en términos cuantitativos resultó exitoso, en términos cualitativos fue un fracaso; acrecentó hostilidades existente entre estudiantes y profesores debilitando el proyecto educativo institucional.

11 El Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación editado por la CNAP señala en su página 32 “No existe ninguna “receta” definida para organizar el proceso, toda vez que, como ya hemos señalado, éste debe organizarse de acuerdo a las características propias de la unidad de evaluación. Existen, en consecuencia, diversos modelos de organización de éste.”

12 La redacción del informe final estuvo a cargo de una sola persona para resguardar la debida coherencia, siendo el responsable el profesor Ph.D. Rodrigo Coloma Correa.

13 PERRENOUD, Phillipe. Diez nuevas competencias para enseñar, editorial Grao, Barcelona, España, 2005, página 85.

Todo proyecto requiere de afinidades, complicidades, negociaciones y acuerdos. Resultan muy claras las palabras de Phillipe Perrenoud sobre el proyecto institucional “Un proyecto institucional no es política con el mismo título que un proyecto de un partido (refiriéndose a un partido político). Sin embargo, exige también una cierta aproximación de los puntos de vista. A nadie se le ocurriría pedir a las personas con quienes comparte un trayecto en ascensor o en avión tener un proyecto común. El enfrentamiento entre personas reunidas por el azar es, por otro lado, un motivo clásico de las películas catastróficas: circunstancias dramáticas les imponen, para sobrevivir, ponerse de acuerdo mientras que nada les predispone a ello. Algunos proyectos institucionales nacen de una lógica de crisis semejante, pero los peligros raramente son lo bastante grandes y perceptibles para que se pueda contar con esta forma de génesis”.¹⁴

Con un proyecto institucional debilitado y con una comunidad hostil muchos estudiantes veían en sus profesores a verdaderos enemigos. Desde una perspectiva emic,¹⁵ podemos decir que la comunidad educativa de aquellos tiempos vivía entre dos presiones; la presión ejercida por la cultura de los profesores por dominar a la cultura de los alumnos y la presión de la cultura de los estudiantes por sobrevivir a este proceso de aculturación.¹⁶

El año 2005, previo al inicio del proceso de reacreditación, se elaboró un pequeño estudio exploratorio de la situación entre profesores y estudiantes. El estudio se componía de cuatro preguntas abiertas. ¿Una metáfora para un buen profesor?, ¿Una metáfora para un buen alumno?, ¿Cuál ha sido tú día más feliz en la escuela de derecho? y ¿Cuál ha sido tú día más triste?

El grupo de entrevistados fueron 12 profesores y 300 alumnos.

En cuanto a los resultados, el 88% de los profesores y el 96% de los estudiantes describieron a un buen profesor con metáforas vinculadas al conocimiento acumulado

14 El concepto emic es propio de las ciencias sociales y de la etnografía que hace referencia a aquellas descripciones realizadas por una persona sobre la propia realidad o cultura en la que está inmersa. La perspectiva Emic describe entonces, como los sujetos que están “dentro” de la cultura la describen significativamente desde “adentro”.

15 La perspectiva emic se contraponen y complementa con la perspectiva etic, habitualmente vinculada a la perspectiva del investigador, pero que, hacer referencia en una mejor comprensión a la perspectiva del tercero ajeno a la cultura que describe o a aquel que puede “abstraerse” de su propio entorno. Originariamente la distinción fue creada por Pike, Kenneth Lee en su obra *Language in relation to a unified theory of structure of human behaviour*, The Hague: Mouton, 1967.

16 En la literatura el fenómeno es descrito con claridad en PERRENOUD, Philippe. *El oficio de alumno y el sentido del trabajo Escolar*, editorial popular, Madrid, España, 2006, WOLCOTT, HARRY. *El maestro como enemigo* /en/ *Lecturas antropológicas para educadores*, editorial Trotta, Madrid, España, 1993.

y a un guía en sentido fuerte. Ejemplos de las metáforas usadas fueron; un libro, una enciclopedia, un sabio, un pastor, etc.

Para referirse a los estudiantes, el 86% de los profesores y el 98% de los alumnos usaron metáforas relacionadas con la absorción del conocimiento y a la capacidad de "ser guiado". Ejemplos de las metáforas usadas fueron; una tabla rasa, una esponja, una planta, una oveja, arcilla, una hoja en blanco, etc.

En cuanto a las preguntas sobre la felicidad y tristeza que han sentido en su experiencia en la universidad, el 85% de los profesores y el 98% de los estudiantes respondieron haciendo referencia al logro de objetivos académicos como la principal causa de la felicidad o tristeza.

Estos resultados nos dieron paso a pensar que las metáforas del profesor como el sabio que es fuente única del conocimiento y del alumno como arcilla que es moldeada reflejaban, indirectamente, el peligro de una situación donde los profesores actuaban como lavadoras de cerebros y los estudiantes aceptaban dicha presión por la necesidad de obtener un título profesional dejando de lado la dimensión de aprendizaje en la relación profesor-alumno.

La situación al interior de la comunidad educativa, durante el primer proceso de autoevaluación, desde el punto de vista de los profesores, podría describirse como sigue; "El maestro que trabaja con alumnos culturalmente diferentes muestra una inclinación natural a servirse de una única analogía, la de la idealizada relación maestro-alumno ampliable a la transmisión monolítica de la cultura".¹⁷

Datos como estos y otras fuertes razones de contexto vinculadas a las diferencias culturales existentes entre los miembros de la comunidad educativa¹⁸ que no fueron recogidas suficientemente en el primer proceso, motivaron al Comité de Autoevaluación cambiar la estrategia usada en la elaboración del nuevo informe.

La revisión del proceso anterior permitió diagnosticar a lo menos tres necesidades; a) integrar la cultura de los estudiantes al proceso de autoevaluación llevando las propias palabras de los miembros de la comunidad a la redacción del informe, b) lograr que los profesores no dependieran únicamente de la analogía ideal sobre la relación profesor-alumno para enjuiciar las labores realizadas en el aulas y,

17 WOLCOTT, HARRY. El maestro como enemigo /en/ Lecturas antropológicas para educadores, editorial Trotta, Madrid, España, 1993, pp. 259

18 La Escuela de Derecho se inserta en la IX región de Chile, en una zona de altos índices de pobreza y marginalidad. Un alto porcentaje de sus estudiantes son miembros de la etnia indígena mapuche y, a la vez, son los primeros de sus familias en ingresar a la educación superior lo que significa para ellos una discontinuidad biográfica, pues experimentan procesos sociales y educaciones sobre los cuales no tienen referentes directos al interior de sus familias.

c) motivar a los profesores a convertirse en investigadores reflexivos sobre su propia práctica y sobre las prácticas docentes y administrativas institucionales.

El desafío central fue crear analogías alternativas donde profesores y estudiantes comprendieran que entre ambas culturas pueden existir importantes y sistemáticas diferencias en estilos de vida y escalas de valores que caracterizan a ambos grupos.

De esta forma, los profesores estarían menos inclinados a compartir la idea (muy arraigada en la comunidad de enseñantes) que postula que si un alumno no tiene el mismo trasfondo cultural de referencia que el maestro, entonces, el estudiante carece de todo tipo de herencia cultural.¹⁹ Dejando entonces de actuar como lavadoras de cerebros.

Los estudiantes por su parte, deberían dejar de resguardarse en la idea de un sabio que los guíe para acoger la idea que son responsables en buena medida de sus aprendizajes en términos de comprender la cultura de los abogados que es representada por el profesor en el aula y a la que ellos como estudiantes aspiran a acceder.

Las necesidades así definidas determinaron el uso de herramientas etnográficas en la elaboración del informe.

5.- El proceso de autoevaluación como instancia de investigación.

Creemos que en comunidades educativas multiculturales, la utilización del modelo de investigación etnográfico en educación puede complementar al modelo experimental de investigación debido a sus ventajas de permitir acoger una diversidad de puntos de vista y sensibilidades.²⁰

19 Ibidem.

20 Lo atestigua Miguel Ángel Santos Guerra "La comparación entre grupos experimentales y de control y la generación de conclusiones en la interpretación de fenómenos altamente complejos como son los correspondientes a la actividad educativa, dificultan la comprensión de fenómenos inevitablemente condicionados por su contexto. Las investigaciones desarrolladas bajo este prisma ofrecen una concepción muy restringida del proceso educativo de carácter lineal a partir del cual se puede extraer una consecuencia frecuentemente centrada en lo que el alumno/a aprende.

En lo relativo a la investigación sobre calidad se suele proceder a una "medición de resultados" sin más, expresados en términos numéricos que nos indican el grado de satisfacción de lo realizado respecto del aprendizaje de los alumnos/as". SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Trampas en educación, El discurso sobre la calidad, editorial La muralla, 2003, Madrid, España, página 52.

De allí surge la idea de la una forma eficiente de mejorar nuestros conocimientos sobre la calidad de la enseñanza que impartimos y sobre el contexto socio-cultural en que lo hacemos es que los profesores, como principales formadores —oficiales o explícitos— dentro de la comunidad educativa, tomen el rol de *investigadores reflexivos*.²¹ Donde el mismo proceso de autoevaluación legitima al profesor para cuestionar y criticar la práctica docente institucional con libertad.

Es por ello que el proceso de autoevaluación debe ser adecuadamente orientado, permitiendo un espacio de diálogo abierto, participativo y democrático (en un sentido deliberativo de la expresión).²²

El propio Manual editado por la CNAP pone énfasis en el proceso de autoevaluación como una instancia de investigación y aprendizaje “La autoevaluación es, evidentemente, un proceso de evaluación, que se caracteriza por el hecho de que quienes lo llevan a cabo, se hacen responsables de él y por tanto, aprenden de él, son los propios actores involucrados en la unidad o carrera de que se trate.”²³

Hablamos de participación y democracia entendiendo que los proceso de autoevaluación se fundan en un proceso deliberativo. Más adelante trataremos el problema.

Ahora bien, desde una perspectiva propiamente epistemológica ha sido Jerome Bruner quien con su trabajo *Dos modalidades de pensamiento*²⁴ ha postulado la existencia de dos formas de conocer y de pensar la realidad. El modo paradigmático, coherente con la tradición científico-lógica que expresa un conocimiento proposicional normado por principios y reglas prescriptivos y el modo narrativo, caracterizado por describir la experiencia humana concreta como una descripción de intenciones, mediante una secuencia de eventos en tiempos y lugares.²⁵

21 MCKERMAN, J. *Investigación-acción y curriculum*, editorial Morata, Madrid, España, 2001, página 72.

22 El Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación editado por la CNAP señala en su página 139 que “El informe es un resultado de consenso. De modo que tanto su preparación como sus conclusiones deben ser compartidas por la comunidad académica de la unidad en proceso de autoevaluación.”

23 Manual para el desarrollo del procesos de autoevaluación, editado por la CNAP, disponible desde <http://www.cnap.cl/materiales/manualautoev.pdf>, página 89.

24 BRUNNER, Jerome. *La construcción narrativa de la realidad* /en/ *La educación puerta de la cultura*, editorial Visor, Madrid, España, año 1997; página 149, traducción del original *The Culture of Education* por Felix Díaz, página 130.

25 BOLIVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación /en/ *Revista Electrónica de Investigación educativa*, mayo volumen 4, número 1, Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada México, año 2002, páginas 40-65. disponible desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/155/15504103.pdf>

Los diversos modos de pensamiento pueden graficarse como sigue:

	Paradigmático	Narrativo
Caracteres	Estudio “científico” de la conducta humana. Proposicional.	Saber popular, construido de modo biográfico-narrativo.
Métodos de verificación	Argumento: procedimiento y métodos establecidos por la tradición positivista.	Relato: Hermenéuticos, interpretativos, narrativos, etcétera.
Discursos	Discurso de la investigación: enunciados objetivos, no valoración, abstracto.	Discurso de la práctica: expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.
Tipos de conocimiento	Conocimiento forma, explicativo por causas-efectos, certidumbre, predecible.	Conocimiento práctico, que representa intenciones y significados, verosímil no transferible.
Formas	Proposicional: categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador.	Narrativo, particular y temporal, metáforas, imágenes. Representadas las voces de actores e investigador.

(Tabla extraída de Bolívar “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología...obra citada, pp. 48.)

De esta forma, dentro de la amplia gama de estudios narrativos, podemos justificar la idea que el informe de autoevaluación realizado responde a un análisis paradigmático de datos narrativos, es decir, una investigación donde los conceptos se derivan de una teoría previa (las exigencias de la CNAP en este caso) y se aplican para determinar cómo cada una de las instancias particulares se agrupan bajo la parrilla de categorías.²⁶ Por contraste, otras investigaciones narrativas derivan inductivamente las categorías desde los datos o, derechamente, en investigaciones narrativas propiamente dichas, se usan las narraciones como una verdadera trama que da significación a los datos recogidos.

Del conjunto de factores a ponderar en el momento en que se eligió la forma de conducir la investigación, creemos que el auditorio de abogados al que estaba dirigido, fue la principal razón para limitar la introducción de la narratividad de las

²⁶ Ibidem, pág. 51.

historias a un rol ilustrador de cada una de las categorías obligatorias que el informe debía contener de acuerdo a la estructura exigida por la CNAP.²⁷

Tal como lo pone de manifiesto Bolívar, el desafío es “lograr un equilibrio entre una interpretación que no limite, desde adentro, los discursos de los entrevistados, ni tampoco una interpretación, desde afuera, que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado. Superar el mero “collage” de fragmentos de textos mezclados ad hoc implica que el investigador debe penetrar en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y vida, logrando una descripción lo suficientemente rica donde obtengan sentido”.²⁸

6.- Las historias y la narración.

Junto con Jerome Bruner podemos sostener que nuestras comunidades trabajan en “mentalmente” en común mediante la acumulación narrativa conjunta de la historia²⁹ en donde la “construcción narrativa de la realidad”, nos permite comprender y acercarnos a la cultura compartida y negociada por los miembros de una comunidad determinada a través de un proceso de investigación donde conocer y el comunicar resultan inseparables y donde se ve superada la tradicional escisión positivista sujeto-objeto que deja al investigador sin voz.

Si postulamos que sólo la cultura permite conocer, organizar reflexionar y, en definitiva, construir nuestra la realidad de una forma comunicable intersubjetivamente; deberemos apoyar también la idea que la cultura es una obra humana y a la vez da forma al funcionamiento de una conciencia propiamente humana.

Diremos entonces que el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de los recursos culturales disponibles.

Ahora bien, a aquellos a quienes resulta ajeno un paradigma postmoderno como éste parece legítimo preguntarse ¿Qué perdemos cuando postulamos que los

27 Para que el informe de autoevaluación se convierta en una instancia de aprendizaje e investigación es indispensable la participación en sentido fuerte de todos los miembros de la comunidad. Si no hay posibilidad de un “diálogo democrático” entre todos los estamentos no podremos hablar efectivamente de autoevaluación; necesariamente deberemos debemos hablar de autoengaño, en cuyo caso no es posible aprender o investigar nada.

28 BOLIVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación... obra citada, página 55.

29 BRUNNER, Jerome. La construcción narrativa de la realidad /en/ La educación puerta de la cultura, editorial Visor, Madrid, España, año 1997; página 149, traducción del original The Culture of Education por Felix Díaz, página 166.

seres humanos damos sentido al mundo contando historias sobre el mismo a través de una estructura narrativa que les permite construir la realidad?³⁰

Esta pregunta, (ya realizada de alguna forma, por el mismo Bruner),³¹ grafica en alguna medida, el temor que muchos sienten ante el abandono de “lo científico”.

La construcción del mundo a través de la narración provoca una pérdida de cientificidad si hablamos de “lo científico” en el sentido positivista del término.³²

El abandonarnos a las historias, a los relatos y a las crónicas nos obliga a perder una cuota de verificabilidad, de coherencia, de completitud y, en general, queda inutilizada nuestra (codiciada) capacidad de formular proposiciones comprobables de aquellas que tradicionalmente denominamos “enunciados científicos”.

Ahora bien, si invertimos la pregunta e interrogamos ¿Qué podemos ganar contando historias, si lo relatado en una entrevista con toda probabilidad no es exactamente lo mismo que el narrador relataría ante la formulación de la misma pregunta pero en otro contexto?

Para responder deberemos aceptar que si apoyamos la idea de una construcción narrativa de la realidad tenemos que darle la cara al relativismo y no evitarlo temerosamente.³³

30 BRUNNER, Jerome. La construcción narrativa de la realidad /en/ La educación puerta de la cultura, editorial Visor, Madrid, España, año 1997; página 149, traducción del original The Culture of Education por Felix Díaz, página 149.

31 BRUNNER, Jerome. La construcción narrativa... obra citada, página 149.

32 Bolívar señala al respecto “Desde la fenomenología, Husserl, en los años treinta, realizó (La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental) un lúcido análisis de cómo la ciencia moderna (Galileo-Descartes) excluyó el “mundo de la vida” (lebenswelt), por lo que se “hace abstracción de los sujetos en cuanto personas con una vida personal”. Muchos de los problemas que arrastramos para encajar la investigación narrativa en la investigación tradicional provienen de esta separación que introdujo la ciencia moderna. Dicha exclusión —argumenta— no estaría justificada en cuanto que el mundo objetivo-científico se fundamenta en el lebenswelt (mundo de la vida), base previa y originaria de toda evidencia. Para ello propone, en lugar de reducirlo a la objetividad científica, “tomar el mundo puramente y de forma totalmente exclusiva tal y como el mundo tiene sentido y validez de ser en nuestra consciencia [...] como subjetividad productora de validez”. BOLIVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación /en/ Revista Electrónica de Investigación educativa, mayo volumen 4, número 1, Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada México, año 2002, páginas 40-65. disponible desde

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/155/15504103.pdf>

33 La invocación ritual de la “necesidad de evitar el relativismo” puede entenderse mejor como expresión de la necesidad de mantener ciertos hábitos de la vida europea contemporánea. Éstos son los hábitos alimentados por la Ilustración, y justificados por ésta en términos de apelación a la Razón, concebida como capacidad humana transcultural de correspondencia con la realidad, una facultad cuya posesión y uso vienen demostrados por la obediencia a criterios explícitos. RORTY, Richard. Objetividad, relativismo y verdad, Barcelona, Paidós, 1996, p. 48-49.

A nuestro juicio, la aceptar una construcción narrativa de la realidad nos permite desenmascarnos y estimular la discusión abierta y responsable de nuestras elecciones dando espacio para observar de forma participativa y democrática la forma en que las personas describen y atribuyen un sentido a sus experiencias educativas y a su entorno.³⁴

Desde esa perspectiva al contar historias los miembros de la comunidad construyen narrativamente una Escuela de Derecho singular, válida, presente y vigente que está “por sobre” o “más allá” de la pensada en abstracto por los directores, administradores, académicos o gestores universitarios. Se marca una distancia entre la Escuela de Derecho formalmente establecida en documentos oficiales, textos publicitarios, análisis FODA, planes de desarrollo institucional o planes operativos de la unidad y la sentida, vivida y experimentada por sus miembros.

En palabras de Shotter “Nuestras formas de hablar dependen del mundo en la medida en que lo que decimos está enraizado en lo que los hechos del mundo nos permiten decir. Pero, simultáneamente, lo que tomamos como naturaleza del mundo depende de nuestra firma de hablar de él. De hecho, ambos aspectos deben su existencia separada a su interdependencia”.³⁵

Entonces, las acciones de los miembros de la comunidad educativa en su tránsito por la universidad, son de esta forma, al mismo tiempo, condiciones para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y simultáneamente productos del currículum y del conjunto de actividades desarrolladas dentro de la comunidad educativa.

7.- El método biográfico-narrativo.

Este método proviene de la etnografía, y como estrategia de investigación, tiene su núcleo de interés principal en las experiencias educacionales de los miembros de la comunidad educativa recopiladas a través de lo que se conoce como relatos de vida.³⁶

34 BRUNNER, Jerome. La construcción narrativa... obra citada, página 150.

35 SHOTTER, J. La construcción social del recuerdo y del olvido/en/ MIDDLETON, D.; EDWARDS, D. (comp.) Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido. Barcelona, Paidós, 1992, p.137-155.

36 De acuerdo a Denzin la experiencia es “the individuals meeting, confronting, passing through, and making sense of events in their lives” Denzin, Norman K. Interpretative biography. Beverly Hills, CA: Sage, 1989, página 33.

Un relato de vida no es más que una reconstrucción personal de la experiencia vivida por el narrador.³⁷ En cuanto construcción social, no son representaciones sencillas ni directas del pasado, sino interpretaciones de ese pasado hechas en el presente. Tampoco son solamente o principalmente textos de ficción, en donde la vida vivida y sentida solo tiene un significado marginal, sino que en gran medida los relatos se impregnan de la vida (universitaria) vivida por el narrador y a la cual se refiere con su relato.

Los relatos nos dicen algo tanto acerca de la forma en que los entrevistados retrospectivamente organizan sus experiencias y les dan significados, como acerca de la forma en que la Escuela de Derecho ha funcionado para ellos. No se trata en ningún caso de imágenes absolutas y definitivas, de versiones “así fue”; sino de distintas un conjunto de versiones —creadas en situaciones determinadas— acerca de cómo la universidad marcó o marca sus vidas.

De esta forma lo primario no es “cómo” se relata una historia acerca de la universidad, ni tampoco la estructura interna del relato, su construcción, etc.³⁸ Lo central es “de qué se trata el relato”, es decir, cuáles son las experiencias educacionales que la historia transmite y, conjuntamente, cuales son las experiencias educacionales que el relato omite.

Siendo el interés primario la vida vivida y sentida por cada uno de los miembros de la comunidad podemos preguntarnos ¿Cómo este conjunto de versiones acerca

37 La tradición etnográfica distingue entre life story y life history. Donde la life story es el relato personal de vida y life history es la narración sobre el contexto cultural y social en el cual las experiencias fueron vividas. Sobre el particular, recomiendo BOLIVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación /en/ Revista Electrónica de Investigación educativa, mayo volumen 4, número 1, Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada México, 2002, páginas 40-65. disponible desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/155/15504103.pdf>

38 En ningún sentido estoy sosteniendo que sea posible separar lo “que” se relata del “como” se relata; nuestra comprensión de algo y lo que relatamos acerca de ello, esta siempre coloreado por el idioma y los símbolos que usamos (sobre el particular recomiendo la obra de Denzin). Lo que sostenemos es que nuestra conciencia de la importancia del “como” no debe llevarnos a olvidar que cuando trabajamos con relatos de vida para aumentar nuestros conocimientos y comprensión acerca de una institución educativa nuestro objetivo es justamente lo que relatamos: la vida universitaria vivida en un contexto determinado. De esta forma podemos seguir a Peter Öberg en el uso del concepto de reflexión retrospectiva, para denominar a “la conciencia de cómo las estructuras narrativas de la biografía influyen la “traducción” de la vida a relatos”. Nuestra Posición, en definitiva rechaza tanto el realismo ingenuo de la representación que pone un signo de igualdad entre la vida y el relato, como a el post-estructuralismo extremo que apoyaría la idea que en la cual los relatos de vida carecen de referencia alguna al mundo social. Sobre el particular Ver ÖBERG, Peter. *Livet som berättelse. Om biografi och åldrande*. Acta Universitatis Upsaliensis: Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the faculty of Social Sciences 62, 1997. Hatch, J. Amos & Wisniewski, Richard (Eds). *Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works*. I.J.A. Hatch & R. Wisniewski (Eds), 1995: *Life History and Narrative*. (s 113-135) London: The Falmer Press, 1995.

de lo que ocurre en la Escuela de Derecho pueden ayudarnos a aumentar nuestro conocimiento y comprensión de la comunidad y de la institución?

La respuesta a la pregunta se vincula con nuestras ideas sobre calidad, evaluación y, en general, sobre nuestra comprensión de la universidad como un grupo de personas más allá del trabajo que se realiza en las aulas. Dejaremos pues su respuesta para la conclusión del presente trabajo, por ahora solo traeremos a colación las palabras del profesor Miguel Ángel Santos Guerra “La evaluación pone de manifiesto todas nuestras concepciones docentes: lo que es la Universidad, la naturaleza del proceso de enseñanza, el papel del docente, la relación profesor/alumno... Se podría decir sin mucho temor a equivocarse: dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres”³⁹

7.1.- Los entrevistados.

Para la selección de los entrevistados se utilizaron diversos criterios de acuerdo al estamento al cual pertenecen. En el caso de los Ministros de la Corte de Apelaciones, fueron entrevistados, dentro de lo posible, quienes no hubieran tenido relaciones contractuales en calidad de profesores de jornada parcial.

En el caso de aquellos que pertenecieran a otros estamentos la selección se hizo a través de un habitual método de estudios biográficos, la “bola de nieve”.⁴⁰ Consistente en consultar a cada uno de los participantes quien es la persona que debe ser el próximo entrevistado.

La fuerza creativa e informativa de este método radica en la generación de nueva información y de mejores preguntas a través de la acumulación progresiva de información desde la entrevista inicial.

En lo tocante a los alumnos, atendidas las ventajas y desventajas del método descrito, los criterios para la selección fueron: número mínimo posible, igualdad de género y amplia variedad de experiencias posibles fundadas en las relaciones sociales con el grupo de estudiantes. Considerando la perspectiva comunitaria de la autoevaluación se excluyó como criterio relevante para la selección el resultado académico obtenidos en el tránsito por la Escuela de Derecho.

39 SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española, página 2 /en/ Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(1), 1999, disponible en <http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

40 Sobre el particular ver BERTAUX, Daniel. From the Life-History Approach to the Transformation of Sociological Practice. I D. Bertaux (Ed): Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences. (s 29-45). 1981, California: Sage.

7.2. La naturaleza de las entrevistas.

Desde la perspectiva de Bertaux, las entrevistas realizadas pueden calificarse como temáticas de vida, ya que dirigen la atención a un período limitado de tiempo y a aspectos singulares de la vida del entrevistado.⁴¹

El prisma esencialmente holístico de la entrevista, es su principal ventaja, pues permite enfocar las experiencias de los estudiantes desde diversas dimensiones.

Sin perjuicio de lo anterior, debemos decir que, este tipo de entrevistas presenta dos dificultades principales; por una parte, la exigencia de voluntariedad en la participación implica una actitud favorable ante la investigación y, por otra parte, las entrevistas realizadas a miembros de la comunidad jurídica regional, a los egresados y, en general, a las personas que actualmente no se encuentran vinculadas a la carrera de derecho, exige que ellos describan experiencias que no les resultan completamente cotidianas y que, desde su propia perspectiva pueden carecer de interés.

En cuanto al tiempo de cada entrevista y a las dimensiones relatadas en cada una de ellas, en principio, fueron aspectos que en gran medida decidieron los propios entrevistados, dentro del marco de los nueve criterios de autoevaluación establecidos por la CNAP. En promedio las entrevistas duraron 60 minutos.

La decisión metodológica de libertad sobre los tópicos de las entrevistas y su extensión también trae aparejadas importantes ventajas y desventajas; el contenido de las entrevistas considera importante lo que el mismo entrevistado estima importante relatar y, como contrapartida, queda ausente aquello de lo que no se habla, aquello que es considerado no-importante y/o indeseable de relatar.⁴²

Al lector, seguramente le resultará legítimo preguntarse ¿En qué medida aquello que los entrevistados narran es aquello que “realmente ocurrió”? Con toda honestidad debemos decir que los métodos utilizados en la elaboración del informe de autoevaluación hacen totalmente imposible dar respuesta para esa pregunta. Es más, siendo el objetivo de las entrevistas levantar distintas versiones de los entrevistados sobre sus experiencias acerca de lo ocurrido, dar respuesta a preguntas sobre lo que “realmente ocurrió” carece absolutamente de interés.

41 BERTAUX, Daniel. From the Life-History Approach to the Transformation of Sociological Practice. I D. Bertaux (Ed): *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences.* (s 29-45). 1981, California: Sage.

42 En el plano teórico, Miguel Ángel Santos Guerra ha puesto énfasis en la importancia de las entrevistas en el marco de un proceso de evaluación del centro educativo, señalando “ La evaluación ha de liberar la voz y la opinión de los protagonistas (profesores/as, alumnos/as, padres y madres y personal de administración y servicios)” SANTOS GUERRA, Miguel Ángel, *Evaluar es comprender*, editorial Magisterio del Río de la Plata, colección respuestas educativas, Argentina, 1998, página 146.

7.3.- El contenido de las entrevistas.

Si bien los criterios respecto de los cuales se efectuará la autoevaluación están pre-establecidos por la CNAP, su contenido e importancia relativa debe ser necesariamente ser negociada y ponderada pues los conocimientos, las competencias y las directivas entregadas por la Escuela dependen de las condiciones históricas y sociales de que la cual ella forma parte.⁴³

La propia CNAP señala en el Manual para el desarrollo del procesos de autoevaluación, que los criterios están formulados de manera esencialmente cualitativa, dejando amplios grados de libertad para que cada institución organice su funcionamiento de la manera que le parezca más adecuada.⁴⁴

De esta manera, en algún sentido, el contenido de las entrevistas está mediado por el establecimiento de los rubros de análisis establecidos por la CNAP. A pesar de esta mediación, que en principio, impide que cada institución fije sus propios

criterios de autoevaluación de manera autónoma, cada una de las entrevistas tiene una riqueza intrínseca que sobrepasa los objetivos utilitaristas vinculados a la mera completación del informe.

De esta forma, el método utilizado permite obtener más y mejor información sobre la comunidad educativa y, además, sobre la institución que la acoge, mejorando la comprensión de los fenómenos que en su interior se producen.

Mención especial merece la información obtenida off de record, la cual provoca problemas éticos y prácticos, sobre todo si se trata de información relevante para la comprensión del relato y que puede complicar la construcción del informe de autoevaluación.

En principio, recomendamos no recibir información off de record, sin perjuicio de lo cual, en algunos casos, la información off de record puede ser recibida, con el objeto de comunicarla al resto del equipo de autoevaluación como un problema comunitario o institucional, siempre que se cuide de mantener la respectiva sobre la reserva de la identidad del informante.

43 Se trata de condiciones materiales fundamentales de la enseñanza y del aprendizaje; disponibilidad de infraestructura, el tamaño de los grupos de enseñanza, etc. Como también de los objetivos institucionales y cómo esos objetivos toman forma concreta en los planes y en la organización de los estudios.

44 El mismo documento, más bajo señala "corresponde a la unidad, durante el proceso de autoevaluación, demostrar la forma en que se organiza para cumplir cada uno de los criterios. En el curso de la autoevaluación, la unidad deberá recoger y analizar la información pertinente que permita fundamentar apropiadamente sus juicios acerca de los criterios."

7.4.- La necesidad de equilibrio en un proceso de autoevaluación.

En toda Facultad o Escuela de Derecho se transmiten conocimientos, se cultivan competencias, y en general, se transmite a los estudiantes (y a otros miembros) un conjunto de directivas que deben ser respetadas para pertenecer y ser reconocido como un miembro de la comunidad de los abogados. Parafraseando a Jerome Brunner, podemos decir que “Aprender a ser un buen abogado no es lo mismo que “aprender derecho”: es aprender una cultura, con toda la concomitante creación “no racional” de significado que ello implica”.⁴⁵

Desde este punto de vista, el proceso de autoevaluación debe ser considerado como un proceso de negociación entre iguales (profesores y estudiantes) donde ambos grupos, de una forma participativa y democrática atribuyen nuevos significados a la dimensión institucional de la carrera a través de la dimensión comunitaria.

Más allá de la importante labor de salvaguardar la completitud y coherencia entre la misión institucional, el perfil de egreso, el plan de estudios, los programas de los cursos y las acciones de enseñanza que cada profesor diseña para su asignatura, el mismo proceso de autoevaluación exige vincular estas estructuras con la dimensión comunitaria de la actividad educativa.

Si solo hablamos en deductivamente y ponemos demasiado énfasis en la carrera que debe ser el informe se distanciará de aquello que es vivido por los estudiantes y profesores, lo que tarde o temprano aflorará en las reuniones que el comité de pares tenga con los diversos estamentos. Por otra parte, si el centro de la atención se pone en lo vivido y sentido por los miembros de la comunidad, el informe peligra de ser calificado como idiosincrático y de escaso nivel analítico.

Debemos cuidar ambos niveles, el nivel donde se aprende y aprehende el derecho y el nivel donde se aprende y aprehende el ser abogado. Y la comunidad debe entenderlo así, pues para un estudiante proveniente de una familia que posea una herencia cultural diversa a la cultura jurídica estándar el aprender a comportarse como abogado puede ser muy importante en términos culturales, sociales y, en general, de empleabilidad en el futuro. La necesidad de este aprendizaje socio-cultural no tan dramática para aquellos alumnos donde la herencia cultural es similar, a los cuales sólo les basta con certificar sus aprendizajes en derecho para ingresar a la comunidad de los abogados.

Para lograr este equilibrio flexible, proponemos un diseño deliberativo del proceso de autoevaluación, por oposición a idea sustentada por el paradigma de la elección racional que postula que el voto es el acto central del proceso democrático, sostenemos que la legitimidad de las decisiones al interior de comunidades educativas

45 BRUNNER, Jerome. La construcción narrativa... obra citada, página 152.

deben se funda en la existencia de una deliberación abierta y pública,⁴⁶ y en la idea epistemológica de que todo proceso de mejoramiento de la convivencia al interior de una comunidad exige el desarrollo de habilidades metacognitivas individuales, comunitarias e institucionales, es decir, en la capacidad de generar conocimiento sobre los propios procesos y resultados cognitivos, además de controlar su uso.

Sólo de esta forma el proceso de autoevaluación llegará a ser respetuoso de las diversidades culturales y sociales que existen (cada vez con más fuerza) al interior de las comunidades educativas universitarias en un contexto nacional de importantes políticas públicas tendientes a ampliar constantemente de la cobertura de la enseñanza superior y, conjuntamente, de fuertes demandas sociales y de mercado por la existencia de procesos transparentes de accountability al interior de las universidades.

8.- Conclusiones.

Para concluir podemos decir que hemos postulado la idea que la autoevaluación es un compromiso de colaboración y participación asumido por el conjunto de los miembros de una comunidad educativa inserta en una carrera universitaria que se tiene como objetivos; la realización de un diagnóstico del funcionamiento de la carrera, la comprensión de las causas de dicho funcionamiento y la formulación de propuestas racionales y razonables para la mejora.

En estos términos el proceso de autoevaluación puede y debe conducirse como una instancia de encuentro entre sus miembros que permita un intercambio participativo y democrático de la pluralidad de visiones que cada uno de los miembros posee sobre las actividades educativas desarrolladas en la institución.

Ahora bien, páginas atrás hemos dejado pendiente la pregunta sobre cómo un conjunto de versiones acerca de lo que ocurre en la Escuela de Derecho pueden ayudarnos a aumentar nuestro conocimiento y comprensión de la institución. Es momento de dar una respuesta.

46 Usamos el término deliberativo para señalar, entre otros muchos aspectos que deberemos dejar pendientes por razones de tiempo y espacio, "que la negociación que se lleva a cabo sobre la base de puros intereses a menudo amenaza seriamente el proceso democrático. Cuando los individuos y las facciones compiten apoyados en sus respectivas fuerzas, valores tales como la igualdad son puestos en peligro, los derechos no son asegurados, surgen problemas de acción colectiva y, lo que es peor aún, no existe ningún sustento para presumir que el resultado del proceso será justo". NINO, Carlos Santiago. La constitución de la democracia deliberativa, primera edición, 1997, Barcelona, España, página 176.

Como hemos dicho la respuesta se vincula con nuestras concepciones calidad, evaluación y, en general, sobre que entendemos por universidad. Si dentro de nuestros objetivos queremos esclarecer las realidades socioculturales sobre las que se realizará la intervención una propuesta narrativa puede ayudarnos a; a) conocer mejor las condiciones empíricas de existencia de las personas cuyas prácticas se desee evaluar y provocar diálogo sobre ellas, b) a aportar nuevas lecturas e interpretaciones sobre los problemas de la institución (antes definidos como monológicos) desde la perspectiva en que ellos son vividos por los grupos humanos y no sólo percibidos por directores, administradores u observadores externos y distantes y, finalmente, c) la perspectiva narrativa puede ser un buen nexo de traducción que permita adaptar los códigos usados entre los diversos agentes de la comunidad, de esta forma, se facilita la comunicación y quienes dirigen el proceso de autoevaluación tiene una posibilidad de formular preguntas comprensibles y relevantes a los otros actores y éstos últimos pueden comprender que el objetivo, la forma y la importancia del proceso haciendo suyas las acciones orientadas al mejoramiento de la comunidad y de la institución.

A nuestro juicio, la adopción de una perspectiva narrativa contribuye a resolver importantes y aparentemente irresolubles problemas conceptuales referidos a cuál es el modelo de universidad y de carrera o programa que debemos acoger. Aquellas disputas que resultan habituales en los procesos de autoevaluación si bien resultan relevantes como un punto de partida para cualquier intento serio de evaluación generalmente devienen en debates terminológicos casi siempre improductivos, acerca de cuál es el modelo correcto de universidad y de carrera.

El enfoque narrativo, al poner énfasis en la realidad más que en los modelos permitiendo una identificación lógicamente organizada, de acuerdo a las dimensiones y categorías exigidas por la CNAP, de las cuestiones que resultan relevantes para la comunidad educativa, resolviendo de esta forma varios de los desacuerdos posibles.

Con todo, uno de los desafíos pendientes en el contexto de las actividades de autoevaluación es crear el mayor consenso posible acerca del valor intrínseco del proceso y de la identificación de los asuntos que resultan críticos para la propia comunidad educativa.

Entonces, desde las diversas versiones sobre lo que ocurre en la carrera sobre la se podrá pasar a la tarea de la conceptualización y categorización abriéndose la posibilidad de trascender a los debates conceptuales por medio de un análisis empírico y conclusiones sustantivas. En ese marco, el uso de herramientas de investigación propias de la etnografía como el método biográfico-narrativo materializado en el análisis de los relatos de la vida de miembros de los distintos estamentos universitarios permite darle forma a un proceso de autoevaluación y, además, mejorar nuestro (auto) conocimiento sobre como las diversas experiencias educativas vividas por los miembros de la institución educativa son usadas en la construcción narrativa de su propia imagen como estudiantes, académicos o partícipes de la comunidad jurídica

regional e, incluso, en la construcción narrativa de la propia identidad comunitaria e institucional de la carrera y de la universidad...

...Al fin y al cabo Clío, la musa griega de la poesía era también la musa de la Historia.⁴⁷

⁴⁷ BRUNNER, Jerome. La construcción narrativa de la realidad /en/ La educación puerta de la cultura, editorial Visor, Madrid, España, año 1997, página 157.

BIBLIOGRAFÍA

- BERTAUX, Daniel. From the Life-History Approach to the Transformation of Sociological Practice. I D. Bertaux (Ed): *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. 1981, California: Sage.
- BOLIVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación /en/ *Revista Electrónica de Investigación educativa*, mayo volumen 4, número 1, Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada México, año 2002, páginas 40-65. disponible desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/155/15504103.pdf>
- BRUNNER, Jerome. *La construcción narrativa de la realidad* /en/ *La educación puerta de la cultura*, editorial Visor, Madrid, España, año 1997.
- DENZIN, Norman K. *Interpretative biography*. Beverly Hills, CA: Sage, 1989.
- FREEMAN, Mark. *Self as Narrative: The Place of Life History in Studying the Life Span*. I T.M. Brintaupt & R. Lipka (Eds): *The Self. Definitional and Methodological Issues*. (s 15-43) Albany: State University of New York Press.
- HANNAN, Andrew y SILVER, Harold. *La innovación en la enseñanza superior, enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*, Editorial Narcea, Madrid, España, 2005.
- HATCH, J.Amos & WISNIEWSKI, Richard (Eds). *Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works*. I J.A. Hatch & R. Wisniewski (Eds), 1995: *Life History and Narrative*. (s 113-135) London: The Falmer Press, 1995.
- Informe de autoevaluación de la carrera de Derecho de la UCTemuco, depositado ante la CNAP con fecha 28 de Julio de 2006.
- Manual para el desarrollo del procesos de autoevaluación, editado por la CNAP, disponible desde <http://www.cnap.cl/materiales/manualautoev.pdf>
- MATURANA, Humberto R. (1976). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. Primera edición.* Maturana, Humberto. R. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- MCKERMAN, J. *Investigación-acción y curriculum*, editorial Morata, Madrid, España, 2001.
- NINO, Carlos Santiago. *La constitución de la democracia deliberativa*, primera edición, 1997, Barcelona, España.
- BERG, Peter. *Livet som berättelse. Om biografi och åldrande*. Acta Universitatis Upsaliensis: *Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the faculty os Social Sciences* 62, 1997.

- PERRENOUD, Phillipe. Diez nuevas competencias para enseñar, editorial Grao, Barcelona, España, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. El oficio de alumno y el sentido del trabajo Escolar, editorial popular, Madrid, España, 2006.
- PIKE, Kenneth Lee. Language in relation to a unified theory of structure of human behaviour, The Hague: Mouton, 1967.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Trampas en educación, El discurso sobre la calidad, editorial La muralla, 2003, Madrid, España.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel, Evaluar es comprender, editorial Magisterio del Río de la Plata, colección respuestas educativas, Argentina, 1998.
- SHOTTER, J. La construcción social del recuerdo y del olvido/en/ MIDDLETON, D.; EDWARDS, D. (comp.) Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido. Barcelona, Paidós, 1992.
- WOLCOTT, HARRY. El maestro como enemigo /en/ Lecturas antropológicas para educadores, editorial Trotta, Madrid, España, 1993.
- ZABALZA, Miguel Ángel. Competencias docentes del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional, editorial Narcea, Madrid, España, 2006.