

# La evaluación del docente: un eufemismo

*Gabriel Araujo Paullada\**

## Introducción

Este ensayo se deriva de la ponencia presentada en julio de 1997 en la ciudad de Cuernavaca, Morelos<sup>1</sup> y es justamente ahora cuando la revista TRAMAS dedica su número a las ciencias sociales y sus “paradigmas en crisis” que se me ocurre re-escribir algunas de las ideas ahí presentadas.

El trabajo tiene dos vertientes, una relacionada con el tema de la evaluación de los docentes, y la otra con la aproximación metodológica que elegí para abordarlo. Para recorrer ambos caminos se parte de la aplicación del “instrumento para la evaluación docente” (nombre oficial que recibe el cuestionario que se aplica a los alumnos con el fin de evaluar el desempeño del docente en turno), así como del análisis y ponderación de los resultados que este instrumento arroja, lo que permite, entre otras cosas, que la universidad, por intermedio de sus autoridades académicas, otorgue o niegue los premios correspondientes a quienes hayan alcanzado los puntajes que previamente se han establecido para tal propósito. En tanto “sujeto de la institución” he tenido (por haberla buscado) la oportunidad de acceder a distintos espacios dentro de la estructura académico burocrática y, de mi paso por ellos, intento relatar mi experiencia. De esta forma

\* Profesor-investigador del Departamento Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco.

<sup>1</sup> Coloquio Internacional de Sociología Clínica e Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales.

construyo y sostengo mediante el diálogo la crítica y la disención, lo que creo que puede ser considerado como un “discurso institucional”, sin por ello, dejar de contribuir a la legitimación de aquellas prácticas de control con las que, en principio, estoy en desacuerdo.

Si se puede hablar de estrategia metodológica, me referiré al uso de la narración en primera persona. Que conste que aunque me sirvo de la biografía, la restrinjo a los fragmentos de la vida de un “personaje de ficción” que transcurre por esos espacios últimamente tan iguales y tan previsibles de la institución universitaria, la que a fuerza de repetirse avanza vertiginosamente hacia la fabricación (que no creación) de entes docentes (que no profesores) muy semejantes entre sí (uniformes). Y es ahí precisamente como el citado cuestionario me sirve de vehículo (dispositivo) para poner en escena(s) las relaciones de poder en la construcción de la subjetividad institucional.

En síntesis, puedo afirmar que este ensayo es el intento (desde una determinada postura)<sup>2</sup> de la escritura de una suerte de texto que, junto con otros, entreteje esa figura de entramado que ha de responder al nombre de discurso institucional. Pretendo, por otra parte, que ese mismo texto junto con el sujeto que lo inventa, al tiempo que es inventado por él, sea susceptible de constituirse en un objeto de análisis y reflexión con la ayuda de los dispositivos teórico-metodológicos pertinentes.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> “Postura en el sentido de posición[...] sistema de actitudes y de miradas hacia los coparticipantes, las situaciones y los objetos en el marco de investigaciones o de prácticas sociales” Ardoino (1993).

<sup>3</sup> La intención es tratar de colocarse lo más lejos que se pueda en el nivel de la reflexividad y autorreflexividad: “El sociólogo (en general, el investigador social —paréntesis mío—) debe situarse a un nivel muy alto de autorreflexividad. Un nivel cero sería el nivel de percepción ingenua —ideológica— de los hechos: nivel del técnico o investigador empírico, percibe los hechos como ‘data’ y no como ‘capta’. Un nivel uno sería el nivel de reflexión sobre los dispositivos de captación o captura de los hechos: nivel de tecnólogo que produce efectos de verdad en una dirección operatoria. Un nivel dos sería el nivel de re-reflexión sobre los dispositivos de integración o construcción teórica en que se almacenan los datos captados —los ‘capta’—: nivel del metodólogo que produce efectos de verdad en una dirección sistémica. Un nivel tres sería el nivel de re-re-reflexión sobre los dispositivos de integración de los dispositivos de captura y de los dispositivos de construcción: sería el nivel del epistemólogo, que ya no produce efectos de verdad, sino efectos de supervivencia, que no se sitúa en la perspectiva semántica o de significación, sino en la perspectiva pragmática o de sentido” Ibáñez (1985).

## Relato de la Experiencia<sup>4</sup>

### El relator

Actualmente soy profesor-investigador de tiempo completo, fui contratado con el número 1474 el 10 de enero de 1975. Desde 1990 tengo la categoría y nivel de Titular "C". Además de las actividades que corresponden a dicha categoría académica, he ocupado diferentes cargos en distintos lugares de la estructura burocrática, lo que supongo contribuye a conformar una mirada distinta, por aquello de los matices que derivan del lugar que sirve como punto de referencia. Esto, según sean los referentes ideológicos, teóricos y/o metodológicos, se considerará como una mirada más compleja y más abarcativa o simplemente como otra mirada, ni mejor, ni peor. Para este tema, véanse los trabajos sobre la observación y los observables escritos por Raúl Villamil (1997).

En mi práctica como investigador y docente he intentado situarme en una posición "crítica", aunque ésta no derive en ocasiones de una reflexión suficiente. Supongo estar hablando de un personaje que se cree ubicado a una distancia prudente del "centro" (¿del poder?) y cae en

<sup>4</sup> Si se puede hablar de "fuente" de datos diremos que éstos proceden del "archivo de la memoria del relator". Sin embargo, dado que el personaje del relato es el mismo relator situado en lo que podría llamarse su "identidad" institucional, nos encontramos como en todo ejercicio autobiográfico ante una práctica de alienación. Esa "identidad imposible que enuncia la ficción de su historia [...] en el género autobiográfico la narración se precipita, errante a lo largo de los contornos de una evocación se extravían en el enfrentamiento del yo con sus imágenes fantasmales, narra siempre en el presente ese yo que emergió y se eclipsó en el pasado [...] la autobiografía hace patente la extrañeza de toda mirada que se vuelve sobre sí misma para encontrarse sólo un cuerpo y una memoria al mismo tiempo extraña e íntima, inaprehensible y transparente, monstruosa y previsible, como una identidad en ruptura que, sin embargo, se obstina en resguardar lo propio. Hay en toda inclinación autobiográfica una voluntad de elucidación de sí mismo, la necesidad de olvidar la fractura entre la voz presente y el otro —yo mismo— que prepara, fecunda y desmiente la memoria del pasado.

"Decirse a sí mismo es perseguir la revelación de la propia singularidad que la narración olvida de antemano: al trazar una continuidad entre la voz presente y el otro, la singularidad de los actos y las memorias se disipa en la efigie construida por la ficción" Mier (1997).

Con todo, la ficción construida por este fragmento de vida del narrador contribuye a la creación de la ficción institucional, sin ella no sería posible la enunciación de un relato en primera persona que sea al mismo tiempo el enunciado de la institución. "La línea divisoria entre hechos y ficciones llega a ser borrosa en el texto autobiográfico y biográfico" Cortés (1993). Sin estar en desacuerdo con esta afirmación, no dejamos de interrogarla en cuanto al estatuto que el autor le atribuye a nociones como hecho y ficción, las cuales aparecen contrapuestas lo que, tal vez, supone cierta resonancia de algunos ecos positivistas.

lugares marginales en los que los mecanismos de exclusión se articulan con los de autoexclusión. Sin embargo, la ilusión de “resistencia” cotidiana se justifica en el reconocimiento de las prácticas instituidas de sujeción y control que a veces rayan en formas institucionalizadas de violencia. Puedo decir que por esta vía transitamos más de uno pero menos, desde luego, de los que creemos hacerlo, hecho que en distintos momentos nos ha valido la asignación de una identidad colectiva determinada, enarbolando proyectos político-académicos que no siempre han llegado a resultados exitosos y, a veces, ni siquiera a acciones eficaces.<sup>5</sup> Cabe añadir que a la fecha se ha venido diluyendo tanto la identidad colectiva de este sujeto como del supuesto proyecto político.

Para terminar con la “ficha de identificación” aclaro que los intereses como investigador han estado dirigidos casi siempre al análisis tanto de los espacios como de las formas como el poder se ejerce, recorriendo establecimientos diversos entre los que se cuentan: cárceles, manicomios, universidades y organizaciones populares. De 1995 a la fecha, junto con Alicia Izquierdo investigo el tema de la Impartición de Justicia en México. De este tema se desprenden múltiples líneas de reflexión, todas ellas en mayor o menor grado relacionadas con el poder y la violencia (derechos humanos, nota roja, la construcción del delincuente, entre otras). Por el tipo de investigación, no es difícil pensar que tanto las fuentes teóricas que permiten las reflexiones sobre el tema como su relevancia en tanto problema social influyen y dirigen nuestros puntos de vista haciendo posible la presencia de ciertas condiciones que no serían tan evidentes si no fuera por los referentes desde los cuales dichos problemas sociales se muestran, tanto más visibles como menos tolerables. Hasta aquí la semejanza de este personaje, la que, si bien pudiera ser insuficiente para otros, para el que esto escribe resulta ya excesiva. Espero, sin embargo, que la escritura sirva en alguna medida para esclarecer los puntos que vienen a continuación.

<sup>5</sup> Para ilustrar mejor la “saga” de este “sujeto colectivo”, puede uno remitirse a la(s) historia(s) de la primera generación de alumnos del doctorado en ciencias sociales, la que pudiera ser narrada por cualquiera de los personajes que la vivieron y que puede ser consultada en su visión parcial en el ensayo escrito por el autor de este artículo, el cual, cabe aclarar, fue calificado con una nota reprobatoria y, sin embargo, publicado sin censuras cuatro años más tarde por la propia UAM. Araujo (1995).

## El relato en tres tiempos

Para facilitar la lectura, este relato se divide en:

a) un primer tiempo en el cual como profesor “común y corriente”, en funciones normales de docencia, investigación y servicio, me entero de la existencia, aplicación y utilización de lo que la universidad ha designado arbitrariamente como instrumento de evaluación del desempeño docente. b) un segundo momento en el cual, desde mi condición de consejero divisional, representante de profesores, intervengo en las discusiones acerca de las ventajas y limitaciones del citado “instrumento de evaluación” y c) un tercer tiempo en el cual, en calidad de “especialista” interesado en asuntos de evaluación educativa, se me convoca a formar parte de una “comisión divisional” que se encarga de analizar y opinar sobre las características, requerimientos y aspectos que deben contener los instrumentos que, quiérase o no, la universidad habrá de utilizar para “evaluar” (medir, controlar ) la actividad docente.

Aun cuando los momentos no se siguen uno al término del otro, ya que en ciertos lapsos estos corren de manera simultánea, trataré mediante la escritura de no confundirlos ubicando a los lectores en las distintas etapas y niveles del contexto.

El punto de partida lo sitúo en el mes de abril de 1993, cuando al regreso del disfrute de mi año sabático me topo de lleno con que el citado instrumento se ha venido aplicando de manera regular hace ya algún tiempo.<sup>6</sup>

Con argumentos no necesariamente válidos, ni aceptados, por conducto de la Coordinación de Sistemas Escolares, las instancias administrativo-académicas de la Rectoría General de la Universidad aplican las encuestas a los alumnos en las tres unidades y, por la vía de los hechos,

<sup>6</sup> Se trata de una primera versión del cuestionario con aproximadamente veinte preguntas sobre lo que se consideran los diferentes tópicos que en conjunto constituyen la función de todos y cada uno de los docentes de la Universidad Autónoma Metropolitana. Los alumnos responden a una de cuatro opciones. La respuesta no es otra cosa que una simple opinión del encuestado, misma que será ponderada posteriormente por un equipo a cargo de esta tarea. Nótese desde aquí la importantísima tendencia a la homogeneización del quehacer de la docencia en la universidad que va en sentido opuesto a las múltiples y archisabidas diferencias que guarda cada uno de los programas impartidos. Diferencias entre modelos de docencia, niveles de enseñanza entre carreras, tramos de carreras y disciplinas. La argumentación en favor de esta homogeneización no sólo contradice las razones académicas, sino algunos de los supuestos del propio discurso institucional en el que se había intentado fundamentar la racionalidad de las evaluaciones como forma de planeación institucional.

los profesores lo hemos aceptado. Las críticas, fragmentadas e ineficaces, apenas rebasan al ámbito de “los pasillos”.<sup>7</sup> La intensidad del estado de ánimo de los inconformes no ha podido transformarse en propuesta articulada y casi todo queda reducido a la descarga dispersa producida como si fuera un “disparo de escopeta” que dirigimos como cazadores miopes, improvisados y coléricos, a los múltiples señuelos que ha generado la ironía involuntaria del poder de la burocracia.

Quizá haya uno que otro intento de reflexión individual y hasta grupal mejor articulado que se queda por ahí en el camino, víctima también de las estrategias instituidas de ese poder burocrático, como es el caso de aquella que consiste en fomentar la inercia “natural” de cualquier movimiento hasta que, por falta de fuerza se detenga por sí mismo. Sin embargo, y aún sin organizarnos lo suficiente, insistimos en otros modos de resistencia y emprendemos críticas más o menos fundamentadas con nuestros propios alumnos al interior de las aulas, tomando como objeto de análisis al propio instrumento a partir de la justificación de la pertinencia de esta tarea que está en estrecha relación con los contenidos académicos de nuestros programas de estudio en psicología educativa y social.<sup>8</sup> En ambas se analizan las instituciones sociales y una de ellas es precisamente la institución escolar. Con todo, esta salida es fragmentaria (local) e inmediata. No va más allá de un ejercicio pedagógico cuyos resultados ni rebasan el ámbito de influencia de cada docente, ni dejan los residuos suficientes para ir conformando las bases de una memoria más viva y con mayor presencia en la imaginación que apunte a ciertas transformaciones. A la fecha, no se sabe bien qué ha resultado de todo este proceso que comienza y termina con cada generación. No deja de preocuparnos que esta tarea haya derivado en la legitimación del procedimiento, que a pesar de las críticas e incluso gracias a ellas goza de cabal salud.

En aquel momento mis intereses habían quedado reducidos a ese plano. No tenía idea de las consecuencias producidas por una determinada calificación en el cuestionario en la vida laboral de algún(a) compañero(a)

<sup>7</sup> “Los pasillos de la UAM” constituyen para quienes trabajamos en ella un referente obligado cuando imaginamos los ámbitos informales de circulación de múltiples modalidades de información (chismes, grillas, rumores, entre otras).

<sup>8</sup> Soy profesor de las llamadas “áreas de concentración” (fragmento terminal) de la carrera de Psicología (área de concentración de psicología social y área de concentración de psicología educativa).

docente. Ni castigos ni premios, sin embargo, dada mi “postura crítica”<sup>9</sup> ante la presencia de un dispositivo de esta naturaleza, intento rastrear las huellas que ha dejado el paso de dicho instrumento en la vida cotidiana del quehacer docente. Trato de entonces de situarme en otro espacio de la jerarquía universitaria con el fin de intervenir de otra manera ante los usos y alcances del multicitado “medio de evaluación” (control y violencia).

De ahí mi interés primordial por buscar un lugar como representante en el espacio académico en el cual el análisis de los resultados del cuestionario adquiere sentido al convertirse en patrón de medida para calificar y clasificar a los docentes de la universidad en eficientes o deficientes y, consecuentemente, acreedores o no a los reconocimientos económicos que la universidad concede a los docentes “destacados” por medio de lo que ha designado con el nombre de “beca al desempeño de la carrera docente”.

Me refiero al espacio llamado Consejo Divisional (órgano colegiado de cada una de las doce divisiones académicas que integran la UAM) de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (a la cual pertenezco) en el que participé como representante de los profesores del Departamento de Educación y Comunicación. A dicho consejo le compete, entre otras tareas, la vigilancia de la adecuada conducción y ejecución de los programas de docencia, investigación y servicio que operan bajo su responsabilidad. Hay además del interés relativo al manejo del cuestionario de docencia seguramente otros intereses reconocidos o no por quien esto escribe, que mueven mis deseos por desempeñar la función de consejero pero los dejo de lado por considerarlos irrelevantes en cuanto a su relación con el tema de este ensayo.

No debo dejar de mencionar la escasísima importancia que representa para casi cualquier académico (alumno o profesor) ser hoy en día consejero divisional. No estamos hablando de un encargo por el cual alguien se pelee. Todos huyen de él y a quien se le ocurra aceptarlo se le agradece su sacrificio. Cuando, como en mi caso, alguien no sólo lo acepta de buen grado sino que incluso lo procura, se le considera un extraño sujeto (“grillo”, “sospechoso” o “perverso”). Por mi parte, sin asumir conscientemente etiqueta alguna, dejo abierto el camino del análisis, al considerar esta

<sup>9</sup> Obviamente, hablo de ese lugar un tanto imaginario al que me he referido en párrafos anteriores.

situación como un dato que habla, entre otras cosas, de la pérdida de sentido de la participación en las actividades de gestión colectiva. Circunstancias como éstas son para mí una magnífica coartada para convertir el espacio cotidiano en terreno de investigación y vincular práctica con teoría e investigación con intervención.

Así las cosas, con el agradecimiento y el desconcierto de mis colegas, soy electo representante con el 100 por ciento de los votos (fui el único candidato, sin suplente siquiera, pero eso sí, con una nutrida votación que, para que así fuera, tuvo lugar el día de pago en las urnas colocadas justamente al lado del pagador).

Recién comienza mi tarea, me hallo precisamente con aquello que había ido a buscar: las consecuencias derivadas del juicio sobre la aplicación del instrumento de "evaluación" a los docentes de la División de Ciencias Sociales que habían solicitado "la beca al desempeño docente". Para información del lector, el Consejo se renueva cada año, quedando instalado durante los primeros días del mes de abril e inmediatamente, en mayo, se solicitan y otorgan las becas antes mencionadas a quienes han cumplido con los requerimientos establecidos para obtenerla.<sup>10</sup>

En la segunda (o tercera) sesión de Consejo, cuando recibimos para su aprobación el dictámen de la comisión, nos encontramos varios casos de profesores a quienes el procedimiento había dejado fuera.

En el informe presentado por la comisión se detalla puntualmente su escrupulosa forma de proceder, los criterios utilizados y el peso del ya famoso cuestionario dentro del conjunto de instrumentos relacionados con la "medición del desempeño". Cabe decir que, en virtud del criterio aplicado en cuanto al nivel mínimo para considerar "aprobado" o "reprobado" al solicitante, los perjudicados resultaron ser un número muy pequeño en proporción a los beneficiados (no tengo el dato, pero seguramente no

<sup>10</sup> El procedimiento para el otorgamiento de la beca es el siguiente: a) el director de la División forma una comisión con representantes de cada carrera para que definan los criterios tomando en cuenta los instrumentos elaborados para ello. Los pesos relativos de cada uno de dichos instrumentos son parte de la decisión diferenciada que asumen por derecho las distintas divisiones académicas. b) Los miembros de la comisión, habiendo establecido los criterios, analizan los casos y emiten su dictamen. Junto con éste, pueden también emitir su opinión sobre todo el proceso e incluso hacer juicios acerca de los mismos instrumentos. c) El Consejo Divisional recibe y analiza el dictamen y emite su opinión, ratificándolo o rectificándolo (total o parcialmente). d) Se abre un plazo para impugnaciones y, e) se da curso a estas impugnaciones analizándolas para emitir un nuevo dictamen, que puede ser el definitivo.



rebasaban el 3 por ciento). Señalo el hecho porque ello va a servir de apoyo a los argumentos que pretenderán validar la justeza de las decisiones. Considero, sin embargo, que el criterio de proporcionalidad entre perjudicados (malos maestros) y beneficiados (buenos) nada tiene que ver con la materia misma sometida al análisis (la calidad del quehacer docente). Argumentar que al ser muy pocos los afectados es menos grave la importancia de la decisión y, consecuentemente, más aceptable, equivaldría a justificar una gran cantidad de actos cuya gravedad estribaría en la cuantificación de sus consecuencias, dejando con ello de lado el sentido cualitativo de las mismas y, valga la redundancia, el sentido del acto que las produce. Sin embargo, sabemos de sobra que todo ejercicio de medición guarda estrecha relación con los llamados procesos de evaluación a pesar de que ambos se afirman en procedimientos y fundamentos muy diversos. Estamos frente a dispositivos de control disciplinario en los cuales el paradigma por excelencia es el de la institución escolar. Sabemos que todo proceso de evaluación es una estrategia de control y que la evaluación “correcta” (objetiva, veraz, confiable, justa, repetible) es un problema irresoluble.

Sin embargo, si algo le ha quedado claro a la comisión, y así lo expresa, es que el instrumento que ha servido de base para su decisión tiene tantas fallas que habrá que hacerle cambios sustanciales. Por ello, la propia comisión lo ha utilizado de una manera que trata de disminuir su impacto en el conjunto de docentes aspirantes a la beca.

Los razonamientos hasta aquí expuestos en un sentido nos pueden resultar claramente inconsistentes; sin embargo, hay muchos más elementos en juego y tienen que ver con esa necesidad de adecuarse con el menor perjuicio posible a las imposiciones de una universidad cuya política pretende ajustarse hoy en día al llamado modelo de excelencia, en el cual “el trato de la institución a sus trabajadores se fundamentará en adelante en el desempeño personal oponiéndose a modelos en los que un cierto ‘comportamiento hipotético general’ orientaba el otorgamiento de recompensas bajo la forma de laxitud —en términos de negociación de pagos colaterales— de manera indiferenciada”.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> L. Bueno Rodríguez y Eduardo Ibarra Colado. “Análisis estratégico de la educación superior en México: una perspectiva organizacional”, en *Organización y sociedad: el vínculo estratégico*, UAM, 1990, pág. 166.

La fundamentación teórica de las discusiones, poco a poco se va diluyendo dentro del entramado político que, si bien puede corresponder a otros niveles, no deja de incidir en las posiciones de los distintos integrantes del Consejo. En este tenor, debo decir que aun cuando mis puntos de vista fueran dirigidos a los instrumentos, a los procedimientos y a las prácticas, eran debatidos en un terreno de corte ideológico, hasta llegar a extremos de atribuirse a mis argumentos la etiqueta de “populistas”, interpretando cualquier crítica que hiciera como una forma indirecta de apoyo para el otorgamiento indiscriminado de la beca a todo aquel que la solicitase.

Finalmente, tras largas discusiones, llegamos a la decisión de aceptar el dictamen, esperando la impugnación de los interesados y, con ello, las nuevas acciones de la propia comisión, con el fin de analizar y tramitar las impugnaciones presentadas.

En la sesión siguiente, al llegar a este asunto, por medio de su informe la comisión abre otras vías que dan salida (parcial) al problema. Por una parte, ratifica su decisión dejando en claro que lo hace por insuficiencia de elementos que fundamenten un juicio distinto, además de argumentar la consistencia con el marco normativo desde el cual se vió obligada a actuar. Reconoce que, si bien existen múltiples deficiencias en el cuestionario respondido por los alumnos, los demás elementos que eventualmente podrían completar éste (respuestas por escrito proporcionadas por coordinadores de estudios y jefes de departamento en los formatos diseñados para este efecto) no proporcionan información sustancial que avale cambios en su dictamen. De tal manera que los profesores se quedan sin beca por insuficiencia de elementos que contravengan la opinión negativa que los alumnos han vertido en los cuestionarios que se les aplicaron.

De esta forma será el propio Consejo, si así se decide, el encargado de echar a andar un procedimiento complementario que le lleve a revisar nuevamente esta situación. Cabe insistir, sin embargo, en un punto digno de reflexión. Me refiero nuevamente a la crítica profunda y rigurosa que la misma comisión emitió respecto a la validez del instrumento que le sirvió de base para la emisión de su dictámen ¿Qué podemos pensar ante una contradicción de esta naturaleza?

Existen documentos que exponen en detalle estas reflexiones, los cuales (autocensura mediante) no cito en este trabajo. Sin embargo, por tratarse del relato que hago como sujeto de la institución, siempre que haya de comentarlos lo haré tratando de no desvirtuar sustancialmente su contenido.

Del informe presentado por la comisión y de no muy largas discusiones, conservando éstas un sentido semejante al de la sesión anterior, a propuesta mía se acuerda formar una nueva comisión del propio Consejo para que sea ésta la que lleve a cabo un análisis de los casos de los profesores que han impugnado.

Como en toda comisión de esta naturaleza, la intención es dar salida eficaz y rápida a los asuntos a su cargo. Por mi insistencia en la importancia de la tarea y por haber sido yo quien la propuso, se descarga en mi persona la ejecución del plan de acción y del programa de trabajo. De esta manera, diseño el procedimiento incluyendo entrevistas a los diversos actores involucrados en el proceso, sin dejar, desde luego, afuera a los profesores afectados.

Se aprueban plan y programa y la tarea nos lleva entre diez y doce reuniones de trabajo de dos horas, aproximadamente, cada una (seis meses). No todos los convocados asisten, pero de quienes se presentan, podemos rescatar algunos puntos que merecen nuestra atención. Las opiniones de los académicos en funciones de supervisión ayudan parcialmente al esclarecimiento de los casos tratados pero, sobre todo, señalan muchas otras anomalías en las tareas docentes, las que jamás se detectarían por la vía de los cuestionarios. En cuanto a los propios interesados, a la fecha en que se les entrevista ya han tenido tiempo para pensar acerca de los posibles motivos que llevaron a los alumnos a opinar de ellos como lo hicieron en las encuestas y, convencidos o no, vienen modificando su forma de actuar al interior del aula, ajustándose al comportamiento prescrito por el instrumento. Se han convertido en un profesor más cercano al modelo aparentemente propuesto y han dejado de lado lo que para ellos era la base de la calidad de su propio trabajo.<sup>12</sup>

Los profesores en todos los casos dijeron aceptar (a su manera) que durante el período evaluado, probablemente, estaban atravesando por una "mala racha" (esto resulta obvio, de otra forma los alumnos no hubieran opinado así), lo cual no necesariamente debemos interpretarlo como falta de responsabilidad o como una pésima forma de dar clase. Los malos momentos se traducen en actitudes de diversa índole (cansancio, intolerancia,

<sup>12</sup> Cabe destacar que ese supuesto modelo no es más, como explícitamente lo dice el cuestionario. Hace poco platicaba con una de las profesoras entonces afectada y me decía (a dos años de aquella situación) que sus alumnos ya la calificaban "muy bien" y que para lograrlo ella había dejado de exigirles, como cuando era considerada una "mala" maestra. Insistía en que gracias a este instrumento de control, al final todos (como en los cuentos) "fueron muy felices".

mal humor, exigencia por arriba de lo esperado), lo que provoca en los alumnos respuestas afectivas en sentido opuesto, lo cual fácilmente repercute en la manera de responder negativamente a las preguntas del cuestionario.<sup>13</sup>

Finalmente, con toda la información recabada, la comisión elaboró su dictamen. En cuanto a las impugnaciones, con todo y los comentarios aquí vertidos, éstas fueron declaradas improcedentes por "insuficiencia de pruebas". El hecho de reconocer la influencia no siempre benéfica, sino en ocasiones perjudicial del dispositivo de evaluación en la compleja relación pedagógica entre el docente y sus alumnos, no alcanzó para construir la argumentación necesaria que hiciera efectiva la rectificación del dictamen negativo.

El informe de la comisión, con sus críticas y sus recomendaciones, dejó evidencias para considerar que la evaluación y sus instrumentos son algo así como un mal necesario. Para entonces, mi participación, supongo, ha sido hasta cierto punto neutralizada, tanto por las contradicciones de la comisión como por las mías propias. No ha sido posible lograr cambios en aquello que constituye parte primordial de la lógica institucional: es decir, que es su fundamento.

Después de aquella fase, a raíz de las múltiples críticas que, como en nuestra División, seguramente, habrán surgido de otros lugares, la Rectoría General por conducto de sus instancias de planeación lleva a cabo algunas modificaciones abarcando tanto a la encuesta aplicada a los alumnos como a los cuestionarios aplicados a los actores involucrados en el proceso de supervisión de las tareas docentes.

La intención es la de que cada división académica participe en la adecuación de estos instrumentos ajustándolos a sus necesidades de evaluación (control) de la función docente para, de esta forma, contrarrestar la tendencia a la homogeneización de los docentes, mediante la aparente diferenciación del modo de medir su desempeño. En la División de Ciencias Sociales la iniciativa del Director fue integrar una comisión con especialistas interesados en hacer frente a este problema. Supongo que fui invitado por la insistencia de mis críticas, ya que como todos sabemos, en

<sup>13</sup> Muchísimos y recontra conocidos son los trabajos que hablan de la relación intersubjetiva entre docentes y alumnos, mismos que se apoyan en múltiples referentes teóricos (psicoanalíticos, psicológicos, psicosociológicos y psicopedagógicos). Estos análisis van en un sentido muy distinto del que supone relaciones objetivas y mesurables, susceptibles de transformarse en juicios confiables y válidos.

estilos de gestión abierta es una práctica sana la de incorporar a quienes insisten desde posiciones un tanto “marginales” en oponerse sistemáticamente. Por mi parte y a riesgo de volver a experimentar nuevas frustraciones (toparme de nuevo con la misma piedra), acepté.

Durante el año que trabajamos en la comisión (una sesión mensual, aproximadamente) hicimos reflexiones interesantes para al final emitir juicios críticos que tratamos de fundamentar suficientemente, sobre todo respecto de la nueva versión de la encuesta dirigida a los alumnos. Recomendamos que se abrieran espacios para investigar (cualitativamente) otros aspectos imposibles de conocer mediante estos instrumentos.

En cuanto a los cuestionarios a responder por los encargados de las instancias de la burocracia académica, éstos fueron reelaborados, tomando en consideración la opinión de los interesados, hasta dejarlos con aquellos puntos que deben contener. El problema no sólo persiste en cuanto al sentido original de la evaluación, sino en cuanto a la práctica misma al responderlos, la cual, como sabemos, se convierte poco a poco en una más de las actividades mediante las cuales la burocracia se re-produce.

Hasta aquí me detengo. Como se puede ver, mi quehacer corre también el riesgo de perder sentido en cada momento, estar en estos lugares es abrir espacios y, paradójicamente, avalar procedimientos de control que se mantienen gracias a los cambios que se les hacen. Constantemente participamos del malentendido institucional<sup>14</sup> y uno cree cambiar las cosas y resulta que fortalece lo que antes era una debilidad.

Lo que me queda un poco más claro es que éstos dispositivos de medición no dejan de atravesarnos a todos los integrantes (sujetos) institucionales en nuestro quehacer cotidiano, al insistir en la necesidad de contar con criterios relativamente objetivos que, hasta cierto punto, garanticen la imparcialidad en los juicios y ayuden, por tanto, a combatir prácticas corruptas derivadas de lo que se supone un trato desigual. Por otro lado, por la vía de estos instrumentos, también se crea a los alumnos la ilusión de que están participando conforme a su derecho de manera responsable, racional y objetiva en el otorgamiento de los premios y los castigos a los que puede hacerse acreedor un profesor.

Si bien lo anterior es importante, y desde luego debe ser objeto de análisis, lo que hasta ahora sabemos es que el procedimiento que se utiliza

<sup>14</sup> Para entender un poco mejor el sentido de esta expresión, recomendamos la lectura del último capítulo de *Ilusión y grupalidad*, de Fernando González, 1991.

para evaluar nos ha llevado por múltiples caminos entre los que persiste el control mediante la violencia simbólica, en tanto amenaza de castigo. Esta vía resulta más eficaz que el control directo, el que, como todos sabemos, es susceptible de ser burlado a través de estrategias entre las que destacan el cinismo y la corrupción, vías que, lamentablemente, supongo no han sido desestimadas por uno que otro extraño personaje que todavía deambula entre nosotros arrastrando el pesado lastre del valemadrismo más ramplón, sin siquiera una mínima chispa de ingenio.

### **A manera de epílogo**

En este nivel de conclusiones me quedé en la ponencia que dió lugar a este artículo. Ahora considero de sumo interés complementar el relato con lo sucedido en el Congreso donde expuse parte del material aquí presentado.

Mi trabajo fue presentado en la mesa sobre “Educación Superior”, la cual fue abierta con la ponencia “La modernización educativa y las transformaciones universitarias” del Maestro Oscar Comas Rodríguez. Ni más ni menos que un trabajo de análisis crítico elaborado por uno de los principales artífices del instrumento de evaluación de la docencia en nuestra universidad. Desde su propio abordaje metodológico y teórico el conferencista mostraba —con algunos fragmentos de la investigación, que constituye su propuesta de tesis para optar por el grado de doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Morelos—, las consecuencias de la instauración del modelo de excelencia en la universidad moderna. Cito este hecho tratando de resaltar la posición del autor, quien mediante un interesante análisis enuncia los efectos en lo que él llama la intersubjetividad, los cuales, insisto, se producen a raíz de los sistemas de incentivos, el incremento de la productividad y las medidas de evaluación propias de la modernización educativa. No se trataba de atacar o defender las posturas ante dicha modernización, sino de emprender un análisis a fondo. Esta vía de entrada, en mi opinión, constituye otra de las formas de lectura que ponen de manifiesto la necesidad de referentes complementarios que pueden entrar en diálogo, tanto para romper con las dicotomías entre lo objetivo y lo subjetivo, como para reconocer los límites de las transformaciones institucionales que tratan de emprenderse desde las críticas en el nivel técnico de los instrumentos, que se utilizan para justificar las prácticas que tienden a validar las relaciones instituidas de poder.

Una última consideración relacionada con la elección del recurso metodológico que, supongo, tiene alguna convergencia con la temática convocada por este número de *Tramas*.

Sin saber siquiera lo ilimitado de nuestro desconocimiento, las fronteras de las disciplinas sociales (o ciencias que para el caso es lo mismo) quedan tan desdibujadas como tan redefinidas una y otra vez ante la presencia del lenguaje y el sujeto.<sup>15</sup> En esta circunstancia, la autobiografía es un recurso que puede ser tan útil como absolutamente inútil. Puede quedar atrapada en distintos planos. Uno de ellos es, por ejemplo, el de una suerte de juego del lenguaje en el que éste gira sobre sí mismo para quedar atrapado en el “cuento de nunca acabar”. Otro, el de la especularidad narcisista (que corre paralelo al anterior), en el cual cree desplegarse el sujeto del enunciado en relación con el de la enunciación. Sin embargo, “entrados en gastos”, apostaremos a los “desatrapamientos” posibles mediante el recurso de la narrativa, el cual no podría existir si no es a partir del postulado de la existencia de un sujeto real del que se pueda escribir. Ese sujeto es los otros y el que esto escribe, quienes constituyen la subjetividad institucional que habla de estas prácticas de control a las cuales eufemísticamente se les ha llamado evaluación. Así, entre estas oscilaciones, creemos movernos en una escritura que, suponemos, hace sentido junto con la lectura de los demás.

### Bibliografía

ACEVES, JORGE (com.). *Historia oral*, Instituto Mora y Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1993.

———. *Historia oral e historias de vida. Teoría, métodos y técnicas. Una bibliografía comentada*, CIESAS, México, 1996.

ARAUJO, GABRIEL. *Aproximaciones a las relaciones entre subjetividad y poder*, Cuadernos del TIPI, UAM-Xochimilco, México, 1995.

ARDOINO, JACQUES. “Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor”, en Patricia Ducoing y Monique Landesmann (comps.). *Las nuevas formas de investigación en educación*, Ambassade de France au Mexique /Universidad Autónoma de Hidalgo, México, 1993.

BÁTIZ, JOSÉ ANTONIO (et al.). *Reflexiones sobre el oficio de historiador*, UNAM, México, 1995.

CORTÉS, TOMÁS. “La autobiografía como narrativa”, en *Tramas*, núm. 5, *Instituciones totales*, UAM-Xochimilco, México, 1993.

<sup>15</sup> Noción ésta colocada en el centro de esa escena imaginaria en la que se debaten las incertidumbres de los saberes sociales.

- DE GARAY, GRACIELA (coord.). *La historia con micrófono*, Instituto Mora, México, 1994.
- GOFFMAN, ERVIN. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Buenos Aires, 1981.
- GONZÁLEZ, FERNANDO. "Una institución carcelaria: ilusión y malentendido", en *Ilusión y grupalidad*, Siglo XXI Editores, México, 1991.
- IBAÑEZ, JESÚS. *Del algoritmo al sujeto*, Siglo XXI Editores, México, 1985.
- IBARRA, EDUARDO (et al.). *Organización y sociedad: el vínculo estratégico*, UAM-Iztapalapa, México, 1990.
- MAGRASSI, G. y M. M. ROCA. *La historia de vida*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1980.
- MIER, RAYMUNDO. "Schreber: introspección, negación y delirio", en *Tramas*, núm. 11, UAM-Xochimilco, México, 1997.
- PORTELLI, A. "Las peculiaridades de la historia oral", en P. Joutard (et al.). *Historia oral e historias de vida*, Cuadernos de Ciencias Sociales, núm. 18, FLACSO, Costa Rica, 1988.
- TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona, 1992.
- VILLAMIL, RAÚL. *Las instituciones íntimas*, Cuadernos del TIPI, UAM-Xochimilco, México, 1996.