



# Informes de investigación y ensayos inéditos



## La evaluación docente y las figuras del profesor

Víctor Villa Mejía\*

Universidad de Antioquia

*“...y que digan los muchachos: es un buen profesor”.*

(Frasema intertextual del tango Mano a mano).

### Uno

La evaluación del docente universitario es y será un tanto problemática, dadas las expectativas que los diferentes estamentos involucrados -el propio docente, los estudiantes y los administradores- albergan hacia ella. El docente espera corregir desvíos imputables a la especificidad de los discentes; los estudiantes oscilan entre las frustraciones curriculares y las satisfacciones por mantenerse en los rumbos previamente elegidos; mientras que los administradores ratifican a favor o en contra las lecturas pasionales hacia los docentes titulares de las asignaturas programadas. El único que no interviene, o por lo menos no es convocado a la evaluación, es el colega: poseedor de experticias y actitudes propositivas hacia el saber y el desempeño objeto de evaluación, entre otras cosas por el cúmulo de informaciones suministradas espontáneamente por los mismos sujetos involucrados en la situación evenimencial (incluidos, a veces, los colegas).

Este texto se centra en los cuestionarios o baterías utilizadas en dos instituciones de educación superior (la Universidad de Antioquia y la Fundación Universitaria Luis Amigó -Funlam-) sin que el análisis hubiera sido exhaustivo, por cuanto el interés radicaba más en la puesta a prueba de la noción de *modalidad discursiva* y en la revisión de algunas figuras del profesor que en discutir con las instituciones sobre las baterías de evaluación. Por eso, la información procesada no procede de los estudiantes sino de la estructura textual de las encuestas a los estudiantes sobre los cursos y los profesores, practicadas en ambas universidades

La noción de *modalidad discursiva* no recoge la opinión del par académico ni de los administradores, pero sí aporta elementos sobre los enunciados y los tópicos del docente en su accionar comunicativo dentro del aula de clase.

### Dos

La *modalidad discursiva*, en semiótica, da cuenta de las relaciones del sujeto comunicante-enunciador (YOc-YOe) con 1) su enunciado, 2) su hacer, 3) el objeto, y 4) los otros sujetos interpretantes-destinatarios (TUi-TUd). La *modalidad* es la manifestación de la subjetividad, es decir, la posición y actitud

\* Profesor Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia.

del sujeto que enuncia y el acto lingüístico que cumple<sup>1</sup>. Así, un enunciado no sólo representa un estado de cosas sino que además expresa los sentimientos y pensamientos del locutor, al tiempo que suscita o evoca en el oyente sentimientos y pensamientos. Un análisis de la *modalidad enunciativa* no es otra cosa que el reconocimiento de las marcas que el locutor ha dejado en sus enunciados.

Dar (dictar) clase es un decir que materializa un hacer, a través de actos de habla como disertar, exponer, dar instrucciones, mostrar, demostrar, sustentar, especular (de *especulo*, espejo), dilucidar, elucidar; o sea, todas las enunciaciones del *lectio* (de donde viene lección inaugural, leccionario, hora lectiva). Cierta manera de decir se corresponde también con cierta manera de hacer, y ambas con una peculiar manera de ser. El decir es, pues, la actividad garante tanto del hacer como del ser.

Ahora bien; en semiótica discursiva el decir instaure tres modalidades enunciativas: la virtualizante (deber y querer), la actualizante (poder y saber) y la realizante (hacer y ser). Al evaluar al docente -sobre la base de un número determinado de clases dictadas- ¿cuál o cuáles modalidades se están evaluando? Antes de responder, conviene saber que las modalidades virtualizantes y actualizantes configuran la *competencia lectiva*, mientras que la modalidad realizante estatuye la actuación o *performancia lectiva* del docente; como tales, podría decirse que el juicio sobre la competencia -lectiva- no corresponde, en estricto sentido, al alumno sino al director del programa (en tanto vocero del canon académico) y en algunos casos a los colegas (en tanto pares académicos); al alumno le corresponde una tarea mucho más compleja: la de evaluar el hacer/ser -modalidad realizante- de su profesor.

Pero aquí la evaluación se complica, por dos razones. La primera, porque el poder y el saber -modalidad actualizante- no son reductibles al contrato laboral (como sí lo son el deber y el querer -modalidad virtualizante-), sino que se escenifican

precisamente en el aula delante de los únicos testigos del decir: los alumnos. Por eso, el alumno se apuntala en el poder/decir y en el saber/decir de su profesor -modalidad actualizante- (que es lo único ostentoso que tiene a su consideración) para emitir el juicio evaluativo sobre el hacer/decir y el ser/decir -modalidad realizante-, y juzgar así al profesor en el diferencial semántico como deficiente, aceptable, bueno o excelente (en la Funlam; muy deficiente, deficiente, aceptable, bueno o excelente, en la Universidad de Antioquia). La segunda razón de la complicación tiene que ver con la segmentación del juicio evaluativo en tres desempeños no muy precisos: el *personal* (cinco indicadores), el *pedagógico* (doce indicadores) y el *profesional* (tres indicadores). ¿Hasta qué punto el saber/decir y el poder/decir son recuperables en lo personal y en lo profesional? ¿No bastaría reducir la evaluación docente al desempeño pedagógico<sup>2</sup>? ¿No es redundante la segunda instrucción de señalar con una X la letra que corresponda a los aspectos positivos que se resaltan en el docente, y luego los por mejorar: a. proceso metodológico, b. competencias en su saber específico, c. relaciones interpersonales y d. estrategias evaluativas? Lo anterior vale para la Funlam; para la Universidad de Antioquia el asunto es un poco diferente, porque el desempeño del profesor queda segmentado en *conocimientos* (tres indicadores), *metodología* (cinco indicadores), *relaciones con el estudiante* (tres indicadores) y *evaluación* (dos indicadores), donde lo relevante -en términos académicos- son los indicadores de conocimientos: dominio de los temas del curso, seguridad en las exposiciones, y respuesta acertada y clara a las preguntas (los diez res-

1. Lozano, Jorge et al. *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid, Cátedra, 1989, p. 56-88.

2. Cuyos indicadores son, en la Funlam: 6. Metodologías utilizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje 7. Planeación de actividades que posibilitan el aprendizaje 8. Capacidad para promover en los estudiantes relaciones con otras áreas del programa 9. Reconocimiento de los saberes y experiencias que tienen los estudiantes en relación con los temas del curso 10. Claridad en la explicación de los conceptos 11. Preocupación por los procesos de aprendizaje de los estudiantes 12. Orientación al estudiante en cuanto a la bibliografía y los recursos 13. Conocimiento y aplicación de los procesos de evaluación integral 14. Capacidad para generar actitud investigativa en el estudiante 15. Utilización de las evaluaciones para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje 16. Utilización de medios y recursos en el proceso de enseñanza aprendizaje 17. Aplicabilidad de los conocimientos impartidos.

tantes indicadores son episódicos, circunstanciales y azarosos)<sup>3</sup>.

Las dudas tienen que ver con los itinerarios lectivos o proyectos docentes de aula, en los que entran a formar parte dos nuevas modalidades -constatables sólo en el hacer, i.e. en tanto modalidad realizante-: las *veridictivas* y las *factitivas*, ligadas tanto a la competencia como a la actuación o performance lectivas. Si las modalidades veridictivas tienen que ver con la verdad -¿la objetividad?-, y las modalidades factitivas tienen que ver con el hacer hacer (la intervención), el hacer no hacer (el impedimento), el no hacer hacer (la no intervención) y el no hacer no hacer (el dejar hacer), ¿cómo constatar que el saber del docente es *verdadero* y su hacer favorece la *intervención*? Esto, porque a un decir persuasivo del docente habrá de corresponder un decir interpretativo -productivo- del estudiante, en tanto efecto de las modalidades del docente. Es decir, desde el *poder* y el *deber* del profesor el estudiante podrá actuar intimidado o provocado, respectivamente; y desde el *saber* y el *querer*, el estudiante podrá actuar tentado o seducido, también respectivamente. Si llegare a suceder que no existiese el decir interpretativo del estudiante, ¿desde cuál instancia cognoscitiva va a evaluar al profesor?

Así que el hacer y el ser de unos y otros (docentes y discentes) no podrá ser aprehendido totalmente por las actuales encuestas a estudiantes para la evaluación docente, porque en la escenarización de ambos *haceres* y *seres* se configura un contrato discursivo -pedagógico- en el cual las condiciones de producción

de interpretación del acto de lenguaje dan origen a un 'implícito codificado'<sup>4</sup> que tiene que ver inexorablemente con el estatus de los interlocutores (YO comunicante y TU interpretante); con la relación que los une; y con la presuposición según la cual un proyecto de aula es una proposición que el YO le hace al TU, esperando como contraparte que éste acepte tal proposición.

El contrato pedagógico -discursivo- se cumple a cabalidad cuando se da el desdoblamiento mutuo: el docente de yo comunicante (YOc) pasa a ser yo enunciante (YOe) y el discente de tú interpretante (TUi) pasa a ser tú destinatario (TUD); es decir, ambos se han inscrito en el entramado enseñanza-aprendizaje. Con todo, este entramado podría llegar a ser artificial, porque allí mismo pueden emerger circunstancias que afecten el ejercicio de la docencia: la mentira, la ironía, la demagogia y el secreto:

- Mentira, cuando YOe dice *p*, pero YOc sabe o piensa *no-p*.
- Ironía, cuando YOe dice *p*, pero YOc no está de acuerdo con *p* (por el contrario, sabe o piensa *no-p* y quiere al mismo tiempo que TUi entienda justamente *no-p*).
- Demagogia, cuando YOe dice *p* (o *no-p*), pero YOc sabe o piensa que dice *p* o *no-p* para acomodarse a TUi y lograr así la identificación TUi = TUD.
- Secreto, cuando YOe no dice nada sobre algo que sabe ( $p = 0$ ): YOc sabe *p*, pero no quiere o no puede comunicárselo a TUD; en este sentido, TUi se plantea la hipótesis de que YOc sí sabe *p*, pero no quiere o no puede decírselo.

En este orden de ideas, la evaluación de los docentes se convierte en la evaluación de las figuras del profesor desprendidas sólo de las modalidades virtualizantes y actualizantes: la de tentador (desde el saber), la de seductor (desde el querer), la de intimidador (desde el poder) y la de provocador (desde el deber). Es decir, no captura las figuras generadas por el ser y el hacer, en tanto modalidades realizantes.

- 
3. Algunas dependencias de la Universidad de Antioquia han diseñado su propia batería de evaluación del profesor -enmarcadas siempre en la lógica del diferencial semántico: calificar de 1 a 5, siendo 1 muy deficiente y 5 muy bueno-; la siguiente es la de la Facultad de Ingeniería: [El profesor] 1. Demuestra saber los temas del curso 2. Muestra estar actualizado 3. Sugiere referencias precisas 4. Responde satisfactoriamente las preguntas que usted o sus compañeros le formulan 5. Mantiene concordancia entre las actividades desarrolladas y el programa propuesto para el curso 6. Presenta los temas en forma lógica y coherente facilitando su comprensión 7. Tiene habilidad para comunicar las ideas 8. Despierta su interés y estimula su participación en el desarrollo del curso 9. Le da a usted un trato respetuoso 10. Posibilita su aprendizaje 11. Es tolerante frente a sus dificultades de aprendizaje 12. Es cumplido con las actividades relativas al curso 13. Muestra buena disposición para asesorarlo fuera del aula 14. Estimula el desarrollo de su creatividad 15. Propicia el crecimiento de sus habilidades para razonar 16. Cumple la programación acordada con respecto a las evaluaciones 17. Muestra equilibrio entre el nivel de exigencia de la evaluación y el nivel dado al curso 18. Emplea instrumentos de evaluación claros y precisos 19. Es justo al evaluarlo 20. Si usted tuviera que darle una calificación global ¿cuál le pondría?.
  4. Escamilla, Julio. *Fundamentos semiolingüísticos de la actividad discursiva*. Barranquilla, Universidad del Atlántico, 1998, p. 37-50.

## Tres

La práctica pedagógica del docente podría producir otras figuras, relacionadas indirectamente con la modalidad realizante, recuperadas en las submodalidades *verdictivas* y *factitivas*. Figuras de la submodalidad *verdictiva* serían la del alquimista y la del artesano<sup>5</sup>; mientras que de la submodalidad *factitiva* serían las del partero, el sembrador, el pastor, el escultor, el anfitrión, el actor, el oráculo y el ladrón de fuego<sup>6</sup>.

En el primer caso, el docente de la 'secta iniciática' es el *alquimista*: "El alquimista ejerció una especie de animismo; quería hacer brotar de las entrañas del azogue sus propiedades mágicas, celosamente escondidas para los ojos y las manos de los curiosos; fundirse en la naturaleza del metal (confundirse); establecer un diálogo íntimo y secreto, cuyos frutos serían la piedra filosofal, o el filtro mágico para las dolencias, o el elixir de la eterna juventud [...] como actitud, el alquimista estaría cerca del místico, su contemporáneo". Por su parte, el docente 'preceptor' es el *artesano*: "El artesano debía tener su puerta abierta, interrumpir el diálogo con el vidrio, el cuero o la madera, para darle su tiempo al cliente, exaltar y explicar el objeto y por fin venderlo [...] Los productos del artesano estaban siempre marcados por la diferencia: no sólo no había un par de botas iguales sino que, además, era técnicamente imposible; más bien cada objeto delataba expresivamente el estado anímico del operario, sus preferencias personales, sus resabios. El objeto individual, si no fuera porque era cambiado y usado, ya que encajaba en una más o menos definida estructura de lo útil, habría pasado a ser objeto artístico".

En el segundo caso, el docente *partero*<sup>7</sup> "está ahí, a las afueras, al lado, al borde, para asistir, para ayudar, para jalar o dar ánimos, para recibir entre sus manos la hermosa fragilidad de una vida nueva, reciente y aún tibia; aunque no sobra advertir el riesgo que corre el maestro partero: en lugar de propiciar la vida, puede convertirse en comadrón para la muerte". El docente *sembrador* sugiere la idea "de algo que debe ser cuidado permanentemente, de la deshierba oportuna, del abono y de la prevención; del preparar la tierra, del arado; pero, además, de

algo que está sujeto también a los avatares del clima o del viento [y] a veces por querer podar la planta, por quererla limpiar de maleza, el sembrador termina por cortar su esencia". El docente *pastor* "trata de ofrecer todo por mantener a salvo el rebaño [...] si protege y cuida su rebaño es porque se sabe instrumento de un designio divino, de un ideal o de una utopía trascendente; por supuesto, hay mucho de apostolado en esta forma de concebir la tarea del maestro y, por ende, también grandes contingencias: el pastor, que puede llegar a ser un salvador, puede igualmente convertirse en mártir". El docente *escultor* "toma una materia difusa, oscura, genérica, para otorgarle un cuerpo, un nombre, una particularidad; claro, con la aspiración o la esperanza de la perpetuidad, pero con el peligro de que sea a su imagen y semejanza". El docente *anfitrión* es "el que ofrece un banquete, prepara las viandas y las dispone en la mesa [...] educar se asemeja a ofrecer un repertorio de platos, un menú que dependiendo del hambre y los diversos gustos, de los ritmos y las formas de comer de los convidados, así será su degustación o su placer [...] aunque debemos tener presente que no siempre el alumno desea comer y que, muchas veces, hay que obligarlo a consumir ciertos alimentos, so pena de un crecimiento endeble o un raquíico desarrollo humano". El docente *actor* "interactúa con los alumnos, pero no se confunde con ellos [...] esa representación busca poner al alumno frente a sí mismo [...] señalemos que el riesgo es que el alumno se fascine sólo con los accesorios del espectáculo, o que el maestro actor lo único que le interese sea el aplauso". El docente *oráculo* "no da respuestas claras, obvias, inmediatas [...] el maestro apenas sugiere, no da todo, no ofrece soluciones; más bien multiplica las preguntas, afirma la duda, complejiza lo que parecía simple

5. García, Federico. *La invención de la escuela*. Medellín, Copiyepes, 1989, p. 39.

6. Vásquez, Fernando. "Avatares: analogías en búsqueda de la comprensión del ser maestro", en su *El oficio de maestro*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2000, p. 35-42.

7. Esta figura resuelve la duda semántica de si docente partero o 'docente ginecólogo', metáfora escuchada a una autoridad académica de la Funlam. No puede ser ginecólogo, por cuanto la ginecología es la parte de la medicina que trata de las enfermedades de la mujer. Tal vez la analogía que quiso construir el funcionario fue la de 'docente obstetra', ya que la obstetricia es la parte de la medicina destinada a cuidar a las mujeres durante la gestación, el parto y el puerperio; al derivar de *obstare* 'estar de pie ante', el obstetra -denominación urbana- o la partera -denominación rural- están de pie ante una mujer que va a dar a luz, para ayudarla. A propósito de esta figura, el semiólogo Fernando Vásquez -en el texto citado- le dedica el apartado especial "Maestro: trabajo de partero", p. 13-14.

[...] aunque vale la pena señalar una advertencia: no siempre los que hablan con oscuras palabras son maestros oráculos; a veces se trata de meros charlatanes”. El docente *ladrón del fuego* es “el héroe griego que robó el fuego a los dioses para dárselo a los hombres [es] el robo que el maestro debe hacer, previamente, para poner a disposición de otros una chispa, una lumbre, un pequeño sol, a través o mediante el cual los alumnos puedan ir descubriendo nuevas y originales maneras de pensarse e incidir en su entorno [...] hay un riesgo en esto de ser maestro ladrón del fuego: no en vano se puede desafiar a los dioses”.

Es probable que las anteriores figuras, desprendidas de la modalidad actualizante como ya se dijo, sean captadas sólo al final de la carrera cuando el estudiante exhibe ya una visión holística -e inexorable- de su experiencia cognoscitiva. En este sentido, el Formulario de postulación para la distinción “Excelencia Docente”, aplicado en la Universidad de Antioquia a los estudiantes a punto de egresar, podría dar una imagen más fina y desinteresada sobre la incidencia del docente en el proceso de conocimiento de cada estudiante en particular<sup>8</sup>. Los indicadores utilizados en dicho formulario son suficientes para acceder a la categoría de *el mejor* y desprender las figuras que el administrador tenga a bien; dichos indicadores (“razones que lo motivaron a postular a ese profesor”) son: conocimiento, imparcialidad, objetividad, creatividad, logro de objetivos, utilización de metodologías renovadoras,

motivación y liderazgo, relaciones interpersonales, producción de material docente.

## Cuatro

Al observar las encuestas también se constata que falta un instrumento que evalúe las figuras del estudiante (*modalidades discursivas*, básicamente frente a su objeto y su hacer, es decir frente al conocimiento<sup>9</sup>), las cuales están aún por precisarse. Sólo existen algunas insinuaciones, como las de ‘pilo’, ‘locho’<sup>10</sup> y ‘vago’.

Del estudiante vago, Arias y Troller<sup>11</sup> desprenden las figuras de *actor* (“El buen vago es, ante todo, un gran actor que entiende que las instalaciones del colegio no son más que el escenario donde transcurre la comedia de la cual él es protagonista”) y de *estratega* (“El buen vago es un estratega. Un relacionista público. Un ser práctico, seguro de sí mismo y convencido de lo que hace [...] El verdadero vago, al igual que el anarquista irredento, jamás decae en sus convicciones. Por el contrario, el paso de los años lo reafirman en su tesis y consolidan aún más su edificio intelectual. Por esta razón, se encuentran grandes vagos en destacadísimas posiciones dentro del Estado y la empresa privada. La imaginación que desarrollaron y aprendieron a utilizar en el colegio les permite afrontar los grandes riesgos de la vida real”).

Con todo, para efectos de calificar la autoridad del estudiante para evaluar la labor o competencia docente es necesario hacer acopio de las intervenciones discursivas del estudiante en el aula de clase o, lo que es lo mismo, de las adscripciones estudiantiles en el contrato comunicativo y pedagógico que se desprende de la matrícula académica. La violación, por parte del estudiante, de cualquiera de las condiciones pragmáticas del acto comunicativo de la clase -especialmente la sinceridad

8. El formulario tiene la siguiente presentación: “El artículo 74 del Estatuto Docente creó la distinción ‘Excelencia Docente’ la cual será otorgada al profesor(a) que por su calidad, en la labor docente, se destaque como el mejor de la Universidad. Lo invitamos a recordar **todos** los profesores que participaron en su formación universitaria desde el inicio del programa y a postular el que usted considere que haya sido el mejor”. A propósito de los docentes destacados, la nueva normatividad universitaria exige cuantificar y escoger a los profesores “triple d”, i.e. los de Desempeño Docente Destacado; la utilización del anterior formulario al finalizar el semestre sería una solución perentoria, por lo menos en lo que respecta al juicio de los estudiantes.
9. El formato de la Universidad de Antioquia pareciera llenar este vacío con las preguntas sobre el curso. Con todo, indagar sobre Importancia del curso dentro del plan de estudios, Relación con los prerrequisitos del curso, Interés y actualidad de los contenidos del curso, Logro de los objetivos formulados en el programa, y Conveniencia de la intensidad horaria semanal no es evaluar -distinto a calificar- al estudiante (y mucho menos al profesor).
10. “Las amistades [de los adolescentes universitarios] en algunos casos pueden adquirir un carácter parasitario en que los llamados ‘lochos’ [maquetas] utilizan a los ‘pilos’ [mazos] para obtener beneficios académicos” (Parra Sandoval, Rodrigo. “La soledad del adolescente universitario”, en Parra, Rodrigo et al. *La universidad adolescente*. Ibagué, Resurgir-FES, 1994, p. 147).
11. Arias, Eduardo y Troller, Karl. *Guía del buen estudiante vago*. Santafé de Bogotá, Intermedio, 1993, p. 15-21.

y la rectitud<sup>12</sup> - podrían perfilar figuras muy imprecisas como las de ‘estafador’ (YOe dice *p*, pero YOc sabe o piensa *no-p*), ‘pastelero’ (YOe dice saber *p*, pero YOc sabe que no sabe *p*), ‘carretudo’ (YOe pretende impresionar a TUi al decir *p*, pero con YOc sabe que lo que dice es sólo ruido o a lo sumo redundancia), ‘marrullero’ (YOe sabe que cierto decir agrada a TUi, pero TUD descubre fácilmente el carácter de estratagema del decir de YOc. Finalmente, de los indicadores 16 a 20 del cuestionario de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia<sup>13</sup> se podría desprender una última figura de estudiante: la de ‘vengador’ (venganza social), en cumplimiento de la sentencia según la cual con la vara que mides serás medido’ o, dicho vulgarmente, ‘sacarse el clavo’ o ‘cobrar por ventanilla’.

Tal vez lo que se quiere significar sea relativamente sencillo: no hay baterías de evaluación del desempeño estudiantil - diferente del rendimiento estudiantil-, porque siempre se le ha cargado la mano al desempeño profesional. En efecto, existen elaboraciones conceptuales sobre el profesor ideal pero no sobre el estudiante ideal, i.e. cuáles serían las características estándares de los estudiantes brillantes (podrían ser los que

en la Universidad de Antioquia se hacen acreedores a la matrícula de honor, aunque por constatación personal y casuística sorprendentemente algunos de esos estudiantes reproducen en clase la figura del búho: no hablan pero ¡ponen un cuidado!<sup>14</sup>). El artículo “El perfil del profesor ideal desde el punto de vista de los estudiantes”<sup>15</sup> es el argumento fehaciente de esta asimetría. Es probable que el cambio de paradigma pedagógico, al haber reemplazado el énfasis en la ‘enseñanza’ por el ‘aprendizaje’ en el epicentro del modelo instruccional exija perfiles más finos del estudiante ideal, relacionados con el tipo de universidad y con la especificidad de cada carrera. Así se llegará, lentamente, a la admisión y emergencia del nuevo estudiante ideal (según el canon: uso activo de la voz, infraestructura tecnológica disponible, hábitos de estudio y madurez ética frente a juego de roles inherentes a la cultura académica, específicamente la interacción comunicativa con su profesor, tutor o asesor).

12. Habermas, Jürgen. “¿Qué significa pragmática universal?”, en su *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra, p. 199-368.

13 “16. Cumple la programación acordada con respecto a las evaluaciones 17. Muestra equilibrio entre el nivel de exigencia de la evaluación y el nivel dado al curso 18. Emplea instrumentos de evaluación claros y precisos 19. Es justo al evaluarlo 20. Si usted tuviera que darle una calificación global ¿cuál le pondría?”.

14 Cf. Mockus, Antanas. *Cotorras y lechuzas*. Documento de trabajo presentado en el seminario Contexto: mutaciones culturales, comunicación y educación, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, 1994. En lo pertinente, el texto dice: “Las cotorras -repetidoras- asimilan y transmiten información, mientras las lechuzas procesan y crean conocimiento -ven en la oscuridad- [...] El vacío que tal vez hemos sufrido en la universidad radica en que la proporción de lechuzas, o más exactamente su presencia e influencia, no ha sido lo suficientemente significativa. Numerosos vicios que buscamos superar (falta de seriedad y profundidad, enciclopedismo, manejo irresponsable del tiempo, paternalismo académico, gremialismo ingenuo) pueden de pronto asociarse con una larga historia de relativo predominio de las cotorras en la universidad. Sin embargo, sin cotorras podríamos tener calidad; pero, posiblemente, nos llevaría un camino mucho más largo y complejo conservar o aumentar la calidez. La honestidad, el cuidado con las personas y con la comunicación probablemente ayudarán a una regulación ‘sabia’ del cotorreo por parte de la persona o del grupo [...] Nuestro empeño trasciende las fronteras de la universidad. En ciertos ambientes, en ciertos medios, para ciertos procesos, es claro que el país necesita más lechuzas. Pero el empeño de calificación que de ahí se deriva debe preservarse de tres graves peligros: una exclusión excesiva o inoportuna del cotorreo; una absolutización de las virtudes de las lechuzas, que son esenciales en unos contextos pero no en otros -contextos en los cuales, además, quien no cotorree puede caer en el más cruel de los aislamientos-; los enfrentamientos estériles entre lechuzas, motivados a veces por cotorreos [...] Es indispensable pensar en un futuro en el que lechuzas y cotorras, lechuzas-cotorras y cotorras-lechuzas compartiremos no sólo un mismo espacio, sino también un destino común. Eso puede significar una sociedad integrada sobre la base de la comprensión, la tolerancia y la capacidad de conciliación, sin negación de la diferencia”.

15. *El Tiempo*, 21 de octubre de 2003: “Esta vez se invierten los papeles y son los estudiantes quienes califican a sus profesores. Cinco de ellos, escogidos al azar, nos contaron lo bueno y lo malo. Si en el bachillerato hacían fiesta cuando el profesor faltaba o cuando encontraban uno mediocre, en la universidad las cosas cambian; ellos prefieren a los exigentes y en este punto hay consenso, cuando se reúnen a hablar del tema. Dicen que algunos dominan su materia pero no la saben enseñar; les gusta encontrar docentes que preparen sus clases, puntuales, que no se demoren para calificar y tengan buen trato con los alumnos. En cuanto a pedagogía, les encantan las clases amenas y dinámicas, profesores que promuevan la participación y los trabajos en grupo: añoran los profesores que no tomen la nota como un arma sino que realmente estén interesados en el proceso enseñanza-aprendizaje. Pierden el año los ‘sabelotodo’, las eminencias que sólo saben rajar, los que intimidan con la mirada y los que hacen alarde de sus títulos pero de aquello nada...”.

## Cinco

En la práctica pedagógica universitaria no todos los docentes concentran las figuras enunciadas. El advenimiento de la *autoevaluación docente* -muy reciente- detona en el profesor universitario la discursivización de su propia figura, al igual que podría lograrlo la formalización de la *autoevaluación discente*; ambas tendientes a mejorar la calidad académica de los procesos universitarios.

Dos experiencias de autoevaluación docente merecen resaltarse: el informe ejecutivo del docente de la Universidad de Antioquia y la autoevaluación guiada de la Funlam. La primera es abierta, entendida la apertura como una reacción o resonancia del profesor frente a lo prometido en su propio plan de trabajo en relación con la docencia, la investigación y la extensión. Al analizar varios informes ejecutivos se ha observado poca reflexión sobre la experiencia docente, debido probablemente a la poca tradición de objetivar dicha experiencia desde premisas pedagógicas y didácticas institucionales.

La otra experiencia, la de la autoevaluación guiada, es concebida como un proceso de reflexión crítica con referencia al propio docente, al manejo de las relaciones intersubjetivas y al saber, en una dinámica de comunidad institucional, académica y social. Todo ello, para “trascender los límites de la autoridad impositiva por los de la regulación y compromiso personal e institucional hacia el cambio deliberado, es decir, hacia acciones fundamentadas desde la argumentación consciente, con sentido y significado, tanto para quienes las implementan como para quienes son los sujetos de formación”<sup>16</sup>. Esta autoevaluación contiene cuatro aspectos.

El primero, *técnicas, habilidades y actividades*: planeación, estrategias metodológicas, formas de evaluación, recursos educativos, asesorías y relaciones con los estudiantes y formas para superar dificultades. El segundo, *desempeño académico*: liderazgo, organización, responsabilidad, actitud frente al trabajo, calidad del trabajo, oportunidad y relaciones interpersonales. El tercero, *preparación y actualización*: interés en la investigación y en la capacitación. Y el cuarto: *producción intelectual y publicaciones*: diseño de proyectos de investigación, informes técnicos de investigación, diseño de guías de estudio y trabajo, diseño y producción de obras científicas, conferencias servidas y elaboración de material didáctico.

Es indudable que ambos ejercicios escriturales (el informe ejecutivo y la autoevaluación guiada) cualifican el proceso enseñanza-aprendizaje, contribuyen a la identificación de la figura dominante en cada profesor, dinamizan los llamados ‘proyectos de aula’ y afinan la capacidad taxonómica de los profesores para identificar las figuras de sus alumnos -entre las tres macrocategorías: matriculados (¿60%?), estudiantes (¿30%?) y estudiosos (¿10%?)-

## Seis

A los administradores de la academia les corresponderá cotejar inteligentemente las informaciones contenidas en las encuestas, las autoevaluaciones y los comentarios confidenciales de los colegas -leales y desleales- sobre la siempre compleja labor docente.

Ello es importante para legitimar -o deslegitimar- la llamada industria del conocimiento, para ratificar -o impugnar- el paradigma pedagógico que postula el énfasis en el aprendizaje como el epicentro de una relación académica universitaria, para refuncionalizar la evaluación como incidente -o indiferente- en la remuneración del profesor, y para ponernos de acuerdo en lo que estemos en desacuerdo frente a la esencia de lo que se quiere nombrar con el rótulo ‘evaluación de la calidad de la educación’.

16. Funlam. *Guía de autoevaluación de asesores*. Medellín, 2003.

