

Del recuento curricular a la evaluación diagnóstica y formativa

Un tránsito difícil pero necesario

SUSANA GARCÍA SALORD*

En estas notas se parte de la premisa de que las prácticas de evaluación del desempeño académico individual vigentes, se reducen a un recuento curricular de méritos, identificados en un conjunto de productos terminados. Interesa presentar un camino alternativo que, fundado en la evaluación diagnóstica y formativa, radica en establecer la evaluación como un proceso permanente y sistemático, inserto en el desarrollo del trabajo cotidiano y sostenido en la elaboración de portafolios, como estrategia de organización y documentación del trabajo académico. El texto se divide en cuatro apartados: primero se discute la concepción profesionalizante del oficio académico; luego, se presentan la definición y los propósitos del portafolio; en el tercero se plantea la propuesta de evaluación basada en dicho instrumento; y a manera de cierre se argumenta acerca de las dificultades para recorrer el camino propuesto.

Palabras clave

Evaluación diagnóstica y formativa

Trabajo académico

Desempeño

Evaluación académica

Educación superior

* Doctora en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas, profesora de la Facultad de Ciencias Políticas y miembro del Seminario de Educación Superior, todos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Línea de investigación: los procesos de emergencia, constitución y reproducción de los universitarios y de la universidad a lo largo del siglo XX, mediante la reconstrucción de genealogías, generaciones y trayectorias, en una perspectiva socio-antropológica. Publicaciones recientes: (2012), "La violencia simbólica: aportación de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de dominación", en A. Furlán (coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI, pp. 114-143; (2011), "La fabricación de secretos a voces: una práctica de construcción de la institución", en R.M. Romo-Beltrán y M. Rodríguez-Batista (coord.), *Estudios socio institucionales. Trayectorias, implicación y métodos*, Guadalajara, Acento Editores/Universidad de Guadalajara, pp. 51-68. CE: salord@unam.mx

INTRODUCCIÓN

Existe sobrada evidencia empírica de que, en la actualidad, las prácticas de evaluación del desempeño académico individual se reducen a un recuento curricular de méritos, reportados en el *currículum vitae* (CV) que, en su versión de formato único y electrónico, no sólo se ha convertido en un instrumento autosuficiente de “evaluación académica”, sino que registra un reducido número de productos del trabajo; con este sesgo, se resta valor y se descalifica a todas las prácticas y productos excluidos en el formato. Por otra parte, los académicos expuestos a dicha modalidad representan porcentajes muy bajos del total de personal de cada institución, y no sabemos a ciencia cierta qué prácticas de evaluación están vigentes para el resto (García Salord, 2013). Con base en dicha evidencia podemos considerar que la evaluación del trabajo académico es una asignatura pendiente. En este espacio me interesa proponer una vía alterna para la evaluación periódica del desempeño académico individual; en consecuencia, no plantearé argumentos dirigidos a introducir mejoras en los criterios, formatos y procedimientos vigentes para el recuento curricular. La intención es argumentar desde otra lógica de construcción y presentar un camino alternativo de evaluación periódica del desempeño individual, que fundado en la evaluación diagnóstica y formativa, propicie:

- la superación del recuento curricular como forma predilecta de evaluación del trabajo académico;
- el descentramiento del mérito como objeto autosuficiente de evaluación y del CV como único instrumento de evaluación;
- la desvinculación de la evaluación académica de los mecanismos propios de compensación salarial;
- la recuperación de la función original del CV como modelo de presentación de una persona;
- el restablecimiento del trabajo académico como objeto de evaluación y del mérito como producto consecuente de dicho trabajo;
- la relación directa y horizontal entre evaluados y evaluadores;
- la inclusión de todos los académicos, independientemente del tipo de nombramiento y de la función que desarrollen en la institución;
- el reconocimiento y el respeto de la especificidad de las actividades inherentes a las distintas funciones que desarrollan los académicos, así como de la diversidad de modalidades de trabajo y de trayectorias académicas necesarias para el desarrollo de la universidad pública.

En esta perspectiva, considero que la posibilidad de lograr los propósitos mencionados radica en concebir a la evaluación del desempeño individual como una estrategia, inserta en el desarrollo del trabajo cotidiano. La propuesta concreta radica en la incorporación del portafolio como un instrumento de organización y documentación del quehacer cotidiano, fundado en la evaluación diagnóstica y formativa permanente y sistemática.

La versión original y completa de la propuesta, base del presente texto, fue elaborada en el proyecto de investigación —realizado en una estancia sabática entre 2002 y 2003, en la hoy Universidad Autónoma de la Ciudad de México— dirigido a registrar el proceso de fundación de dicha institución, como observador participante (García Salord, 2003). En comparación con otros países, el uso del portafolio en México no es de tan larga data pero tiene ya un camino transitado (Crispin *et al.*, 1999). En las experiencias registradas a nivel nacional (Loredo *et al.*, 2001) e internacional (Martínez Rizo, 2012) hay consenso en señalar que la introducción y el desarrollo de las estrategias de trabajo académico, fundadas en la evaluación diagnóstica y formativa, tiene un alto grado de dificultad, pero que, paradójicamente, si se logran procesar dichos obstáculos, se reporta un alto grado de efectividad. Las dificultades registradas son de diverso orden, pero todas —de una u otra manera— son sistémicas. Refieren a estructuras de participación ausentes o muy débiles, como lo son las redes horizontales; a tiempos de trabajo invisibles por ser obvios y por no estar contemplados en el régimen laboral; refieren a *habitus* institucionales, es decir, a formas de hacer y de pensar el trabajo, las relaciones entre pares, con los estudiantes, con las autoridades y con la autoridad, etcétera. Son, en definitiva, formas de hacer y pensar incorporadas, hechas cuerpo, diría Bourdieu, en las estructuras institucionales y en los individuos en el transcurso del tiempo, en la experiencia cotidiana del ser y del estar en la institución. Es en virtud de lo anterior que la estrategia particular de evaluación del desempeño académico individual se concibió articulada y como un componente más de una estrategia institucional de desarrollo del trabajo académico. Su presentación está organizada en cuatro apartados: primero se discute la concepción profesionalizante del oficio académico; luego, se presentan la definición y los propósitos del portafolio; en el tercero se plantea la propuesta de evaluación basada en dicho instrumento; y a manera de cierre se argumenta acerca de las dificultades para recorrer el camino propuesto.

LAS PREMISAS BÁSICAS DE LA CONCEPCIÓN PROFESIONALIZANTE DEL OFICIO ACADÉMICO

A mediados del siglo XIX Justo Sierra identificó la existencia del “profesor empírico” en los docentes que “...se han formado gracias al número de años que llevan de profesar, gracias a una experiencia generalmente adquirida a expensas de los alumnos de los primeros cursos...”; situación que, a su juicio, habría que “evitar en adelante en cuanto sea posible” (Sierra, 1984: 75). Podríamos decir que, a pesar de todos los esfuerzos realizados durante más un siglo, el “profesor empírico” sigue existiendo. Indudablemente, hoy, el trabajo académico no se reduce al ejercicio de la docencia; se registra tanto una diversificación de las tareas que desarrollan los profesores y los investigadores, como una diferenciación de las figuras académicas o tipos de nombramientos: no sólo existe el profesor de carrera y de tiempo completo; el profesor investigador y el investigador; sino que, la misma figura del

catedrático tradicional ha cambiado: en el grupo de los profesores de asignatura ya no se encuentran sólo profesionales liberales, dedicados fundamentalmente al ejercicio profesional; en él se incluyen también académicos con dedicación de 20 y 30 horas a la docencia.

La denominación de académico encubre entonces diversas formas de hacer y de estar en las universidades y, para todo efecto práctico, sus practicantes siguen siendo, en todo caso, “académicos empíricos”; su existencia es un efecto acumulado de la concepción profesionalizante del oficio académico con la que operan las instituciones de educación superior (IES). Las premisas de dicha concepción son las siguientes:

- La formación disciplinaria y el título profesional que la certifica son condiciones necesarias y suficientes para desarrollar el trabajo académico.
- La dedicación de tiempo completo y la realización de estudios de posgrado —hasta la obtención del máximo grado— son los medios que garantizan la profesionalización del trabajo académico.
- La incorporación al trabajo académico es una experiencia individual, fundada más que nada en la intuición, en el ensayo y error y en la imitación de los profesores que influyeron en su época de estudiantes.
- La “formación docente” es cuestión de preparación técnica en cursos generales sobre Pedagogía y didáctica y al margen de una propuesta curricular concreta.

El propósito de establecer una estrategia de evaluación del desempeño individual alterna a la vigente, implica cambiar dichas premisas por otras que recuperen lo que el trabajo académico tiene de oficio. Los supuestos alternativos propuestos son los siguientes:

- La formación como académico se logra en la práctica, a través del ejercicio laboral como experiencia formativa en un “rol institucional” (Grediaga, 2000), y es producto del proceso de superación académica continua, que se propicia mediante la reflexión epistémica y pedagógica sistemáticas, en el campo de conocimiento de adscripción; y mediante la evaluación diagnóstica y formativa del desempeño académico en forma permanente.
- La constitución de un grupo académico es producto del trabajo colegiado, instituido como el continente intelectual y el espacio organizativo donde el quehacer individual de cada académico se desarrolla en el seno de redes horizontales, en las que todos participan activamente en la organización, gestión, desarrollo y evaluación de la tarea cotidiana.

La propuesta concreta dirigida a explorar las posibilidades de reorientar la vida académica con dichos supuestos, a partir de la incorporación del

portafolio como una estrategia de organización y de documentación del trabajo académico, se fundamenta en dos premisas: una es la eficacia de este tipo de instrumento para dirigir el tiempo y la energía de los académicos en la creación de entornos de aprendizaje y en la producción científica, cultural y tecnológica; y para que la formación disciplinaria permanente y la práctica de la reflexión pedagógica sistemática sea un efecto práctico, inherente a la concentración en la tarea.

La otra premisa es que para que opere la evaluación diagnóstica y formativa se requiere el ejercicio de la colegialidad. La particularidad de las universidades es que se instituyen como una organización colegiada, sin embargo, en la práctica sólo algunos principios de la colegialidad rigen la vida institucional y generalmente se aplican para los asuntos de gobierno y de representación, y en menor medida para el trabajo académico. Las redes horizontales activas no son un efecto acumulado de operar permanentemente con base en modalidades de trabajo centradas en los desempeños individuales: el del profesor de asignatura que desarrolla en forma aislada el programa del curso que se le asigna; el del profesor de carrera que divide su tiempo entre “las clases” y “el proyecto de investigación”; el del investigador que desarrolla “sus” proyectos e imparte materias en la misma lógica que un profesor de asignatura; y el del investigador que desarrolla sus proyectos en el seno de “su” laboratorio, en el que incorpora estudiantes en formación.

La vigencia de la colegialidad no se logra por decreto, ya que, como forma de organización, refiere sobre todo a un tipo de vínculo entre los integrantes de la universidad. Es una forma de organización que supone una forma de pensar y de hacer que, a su vez, requiere del establecimiento de una estructura de participación adecuada. Se considera que la elaboración del portafolio puede colaborar a generar dicha estructura de participación.

¿QUÉ ES EL PORTAFOLIO?

El portafolio surge, originalmente, como una modalidad de archivo de los productos del trabajo profesional que se utilizaba en los exámenes de habilitación profesional en los Estados Unidos; se introdujo en el campo educativo como un instrumento de evaluación del desempeño docente. A partir de los años ochenta, algunos grupos de docentes e investigadores de la cuestión educativa comenzaron a diversificar y expandir las experiencias realizadas en el uso del portafolio, de manera que, como producto de todas estas experiencias, la propuesta original sufrió cambios sustanciales y el portafolio pasó a concebirse, de manera más amplia y rica, como

...el proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas y estudiantes, y presentados para la discusión y el debate públicos acerca de sus concepciones de la buena enseñanza (Lyons, 1999: 11).

Las propuestas concretas de portafolios varían de acuerdo a los objetivos puntuales que se le asignan en el contexto de cada experiencia; y varían también según la modalidad de organización y desarrollo que estructura el trabajo académico en cada institución. En esa diversidad, las experiencias comparten dos características conforme a las cuales el portafolio se propone:

- como un espacio creativo en el que cada grupo o profesor decide cómo registrar su experiencia;
- y como un proceso de sistematización que permite ordenar la experiencia para reflexionar acerca de ella.

De ahí que la modalidad de documentación a través de los portafolios no debe identificarse con “esmeradas recopilaciones de apuntes” o “complicados álbumes de recortes” (Lyons, 1999: 11); y en nuestro caso cabe advertir que tampoco debe identificarse con la acumulación de constancias que certifiquen el cumplimiento de ciertas obligaciones laborales y/o requisitos académicos. La concepción de portafolio tampoco se reduce a la elaboración de un “portafolio didáctico”, es decir, centrado en la documentación de las estrategias desarrolladas para facilitar el acceso y procesar los contenidos de la enseñanza.

En la propuesta —base de este texto— se recuperó la noción que enfatiza el uso del portafolio como un proceso en el que se pretende “desarrollar dos hábitos profesionales: 1) el hábito intelectual que considera la enseñanza como una indagación y, 2) el hábito intelectual que considera el aprendizaje en equipo para llegar a saber cómo enseñar” (Grant y Huebner, 1999: 216). Para apoyar la elaboración del portafolio se propuso una serie de instrumentos de registro, sistematización, seguimiento y evaluación de los procesos que en conjunto constituyen el trabajo académico. Un conjunto de instrumentos recupera las herramientas de la investigación etnográfica y tiene como objeto orientar y facilitar el registro de la práctica cotidiana del académico: lo que hace, cómo lo hace, qué piensa de lo que hace; más la documentación de datos básicos que operan como referentes del proceso de reflexión, tales como el número de alumnos que atiende, el tiempo que demandan de atención y el tipo de requerimientos. Otro conjunto, dirigido a la organización del trabajo, recupera formatos tradicionales (plan, informe, agenda, calendario, lista de participantes, etcétera) pero se inscribe en un registro de acción no burocrática o formal (García Salord, 2003).

LOS PROPÓSITOS DEL PORTAFOLIO

Promover el ejercicio del trabajo académico como una práctica reflexiva

El registro sistemático del trabajo le permite al académico objetivar su propia práctica y que la reflexión colegiada se realice sobre nudos problemáticos ya identificados y sistematizados; propicia así un debate fundado y acerca de

los focos de interés que el trabajo despierta y motiva, al tiempo que permite evitar las reuniones interminables y vacías de contenido. No se trata de convertir al académico en un investigador educativo, sino de orientar y facilitar una práctica académica reflexiva como el medio que propicia la formación disciplinaria permanente y la disposición a la reflexión pedagógica sistemática. La reflexividad (Bourdieu y Wacquant, 1995) se entiende como el esfuerzo individual y colectivo para someter a crítica las categorías de pensamiento y de acción —incorporadas por cada cual e institucionalmente— mediante una exploración sistemática de las premisas que fundamentan la elaboración de las teorías, los problemas y las categorías del entendimiento científico, así como las premisas que orientan el trabajo docente en la elaboración de los programas y en su tratamiento con los estudiantes. Con ello se pretende centrar la atención de los académicos en el campo de conocimiento que es su objeto de trabajo, para que las formas más adecuadas para su tratamiento con los estudiantes se busquen en función de la lógica de construcción de ese conocimiento que se pretende transmitir.

En este sentido es que la concepción del portafolio planteada se fundamenta en el supuesto de que *el ejercicio de la docencia es inseparable del desarrollo de la investigación*, como actividad sistemática de producción de conocimientos y de estrategias pedagógicas que facilitan el aprendizaje. Y se fundamenta también en la convicción de que la oposición entre docencia e investigación es un falso problema, ya que si bien es cierto que ambas actividades nacen en espacios sociales diferentes (las universidades y las sociedades científicas, los “sucios cobertizos” de los artesanos y los laboratorios de los alquimistas) y que son promovidas por grupos diferentes, es cierto también que hacia el interior de cada práctica (docencia e investigación) se contemplan formas de producir y transmitir el conocimiento congruentes con las formas de hacer propias de cada una de ellas. Cada práctica tiene estructuras de participación particulares, como el laboratorio científico, el seminario y el aula. En dichas estructuras se plantea establecer un vínculo orgánico y no formal entre docencia e investigación, esto es, integrar los tres componentes del trabajo académico: la docencia y la investigación articuladas en el espacio formativo donde intervienen los estudiantes y según las características particulares del ciclo de enseñanza de que se trate.

En esta perspectiva, vincular la docencia y la investigación no refiere a que cada profesor asuma la tarea docente impartiendo los cursos que se le asignen y que, por otro lado, asuma la tarea de investigación desarrollando algún proyecto de su interés. No significa acoplar o compaginar dos actividades diferentes mediante cierta distribución del tiempo de una jornada laboral o de un plan de trabajo anual. Y, como se anotó, tampoco se pretende que los académicos sean investigadores educativos. Por el contrario, se trata de concebir y ejercer la docencia como un proceso de indagación permanente, de manera tal que *la investigación resulte ser el modo de enseñanza*, porque investigar es el modo de aprender en tanto que implica reestructurar el conocimiento, integrar nueva información y cuestionar las estructuras del saber que ya se han incorporado.

La posibilidad de concretar los supuestos aquí desarrollados (la práctica reflexiva y el vínculo orgánico entre docencia e investigación) radica en que el trabajo colegiado e interdisciplinario sea el sostén del trabajo cotidiano; y esto será posible siempre y cuando el mismo se establezca y se viva, no como “pérdida de tiempo”, sino como un espacio formativo, porque allí tiene lugar el crecimiento personal y la formación disciplinaria y pedagógica permanente; y porque allí mismo opera la innovación curricular, al plasmar la elaboración de contenidos curriculares que reflejen dicho trabajo en nuevas formas de organización del conocimiento.

La posibilidad de articular la formación disciplinaria permanente y la reflexión pedagógica sistemática permitiría tres cuestiones que tampoco hemos podido resolver a lo largo del siglo:

- Superar el ejercicio de la docencia como transmisión de verdades y conceptos acabados, o como mera práctica de la repetición de un programa de materia establecido de una vez para siempre, y que generalmente consiste en un listado de “temas” o “conceptos básicos”.
- Integrar explícitamente el proceso de socialización de las nuevas generaciones alrededor de disposiciones fundamentales (el uso del tiempo, de instrumentos de trabajo, del lenguaje, del cuerpo, del vínculo con el conocimiento, el error, la duda, la crítica, así como del vínculo con el otro), en el proceso de trabajo de los contenidos curriculares que sucede en el aula, el laboratorio y los seminarios.
- Integrar procesos que hoy están a cargo de diferentes personas que raramente se vinculan entre sí (especialistas, pedagogos, asesores, profesores), y que se desarrollan como “actividades” separadas: la producción de conocimientos, el diseño curricular, la elaboración de programas, la elaboración de material didáctico e instrumentos de evaluación y la preparación de las clases y su desarrollo en vínculo con los estudiantes.

Promover el trabajo colegiado

Con la elaboración de los portafolios se pretende promover el proceso de creación de referentes comunes y la conformación de un “cuerpo docente”.¹ La vida colegiada radica en el funcionamiento eficaz de redes horizontales que garanticen la participación activa y sistemática de todos los integrantes de la institución en el trabajo académico, en la gestión institucional y en el ejercicio de la representación real y no sólo electoral. La colegialidad

1 Según la definición de Justo Sierra, quien plantea que la universidad se instituye como un “*cuerpo docente*” porque “está compuesta de órganos unidos entre sí”, y es un organismo al que se le pueden incorporar otros órganos, sin el propósito de armonizarlos, sino de formar “un todo, unido y compacto” donde “cada órgano tiene su función y cada escuela se manejará de un modo distinto”. Debe llamarse cuerpo docente porque el Estado le encarga realizar la “gran obra de la educación nacional”; no es indispensable entonces agregar a dicha definición que sea “de investigación científica”, porque “no es toda la Universidad la que está llamada a la investigación científica”. Esta función “se concentrará en la Escuela Nacional de Altos Estudios y en los institutos que forman parte de ella” (Sierra, 1984: 320-321).

supone entonces la existencia de ámbitos de trabajo, consulta, deliberación, decisión y ejecución fundados en el intercambio de saberes, opiniones y experiencias diferentes alrededor de un interés y de una tarea en común, y opera con el principio de la pluralidad. Implica el reconocimiento de las diferencias de atributos que portan los integrantes de la institución (edad, origen y pertenencias disciplinarias y profesionales, función y posiciones institucionales, preferencias políticas e ideológicas, nacionalidad, etc.). El reto es que la convivencia entre los desiguales y diferentes aporte al desarrollo de la tarea en común, desde la experiencia, conocimientos y habilidades propios de cada integrante del grupo. Finalmente, cabe anotar que, así como el carácter intelectual del trabajo supone la existencia de un profesional dispuesto a la duda y a la crítica, la colegialidad otorga al académico un carácter especial como trabajador asalariado: no es un subordinado que espera y acata órdenes, que cumple con tareas pensadas y asignadas por otros; por el contrario, es un profesional que comparte, con el resto de los universitarios, la responsabilidad de la gestión de la universidad, como un bien común de interés público; y por ende le corresponde participar en forma activa, sistemática, crítica y creativa en la organización del trabajo que procura el desarrollo de la institución.

Facilitar el examen sistemático de las condiciones reales de operación del trabajo académico

La organización colegiada del trabajo difiere en mucho de un ejercicio administrativo con fines de control burocrático, porque se trata de enunciar un conjunto de propósitos de trabajo especificando cómo construirlos en la práctica, teniendo en cuenta que las actividades y tareas que requieren ser organizadas, están dirigidas a crear vínculos sociales, a modificar a los involucrados y a producir conocimientos. Se trata de delinear trayectos tentativos por donde darle curso a los procesos y relaciones involucrados en el desarrollo de las funciones académicas e institucionales, y en el recorrido de las trayectorias de los profesores, de los estudiantes y de la institución. Los instrumentos propuestos para concretar este propósito son los convencionales, sin embargo, aquí se pretende recuperar su función como instrumentos de organización del trabajo que propicien centrar la atención en el trabajo como proceso y como tránsito, y con ello contribuyan a:

- Construir referentes comunes acerca de la noción, uso y distribución del tiempo del trabajo académico, en vinculación con una concepción del mismo como trabajo intelectual y como proceso de aprendizaje.
- Identificar en detalle el conjunto de actividades que supone el desarrollo de cada función académica, para rescatar de lo obvio, de la indiferencia o de la ignorancia, esa parte del trabajo académico que es trabajo invisible e ir estableciendo un “lugar” para el mismo, para que deje de ser invisible, pase a ser parte de “lo importante” y no de lo “siempre urgente” o de la lista de pendientes.

- Desplegar el trabajo en el tiempo como un recorrido posible, para “ver” la secuencia y la duración que requiere cada proceso en el que el académico interviene cotidianamente.
- Visualizar de conjunto todo lo que se pretende realizar en forma simultánea; en este sentido, los instrumentos deben operar como un “principio de realidad” para dosificar los propósitos y ajustarlos al requerimiento central de que la vida académica se desarrolle con calidad: calidad en el trabajo y calidad de vida.
- Identificar opciones concretas para atender la tensión entre los tiempos no mensurables de los procesos auto-regulados (el aprendizaje y la creación); los tiempos cronológicos del calendario institucional (la jornada laboral, el periodo lectivo); y los tiempos de la vida doméstica, familiar, ciudadana y del ocio.

EL PORTAFOLIO COMO INSTRUMENTO DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO INDIVIDUAL

En la propuesta original, con la introducción de los portafolios se planteó explorar la pertinencia de cuatro estrategias de evaluación (dos para el desempeño individual, una para el trabajo colegiado y otra para el desempeño institucional). El portafolio constituye la base de dichas estrategias porque en su elaboración se produce y documenta la materia prima que se utilizará en el momento de la evaluación. Para los fines de este texto, referiré lo que tiene que ver con la evaluación del desempeño académico individual.

Las propuestas de evaluación del desempeño individual pueden presentar distintas combinaciones de cuatro componentes básicos: la autoevaluación del académico, la evaluación de su grupo de adscripción, la evaluación de alguna autoridad académica (jefes de departamento, coordinadores de área, etcétera), la evaluación de los estudiantes mediante la aplicación de cuestionarios elaborados para tal efecto y la valoración del trabajo realizada por colegas externos a la institución de origen.

Aquí se propone recuperar el componente de la autoevaluación, como eje articulador de la estrategia, bajo la modalidad de la presentación de una experiencia registrada en el portafolio, en la que el académico pone en acto su perfil profesional, el conocimiento de su área disciplinaria y del programa de estudio al que está adscrito y, con ello, puede demostrar su idoneidad, sus capacidades y habilidades pedagógicas, así como sus limitaciones, preocupaciones e iniciativas. Esta forma de valoración del desempeño aportará a superar la evaluación fundada en el recuento de productos del trabajo, en la medida en que asuma el *carácter diagnóstico*, centrándose en el análisis cualitativo de un proceso de trabajo, con base en el registro de la secuencia de la experiencia de principio a fin y en la elaboración de un balance de la misma identificando aspectos básicos, tales como:

- los propósitos que orientaron su experiencia de trabajo;
- los retos y las dificultades enfrentadas y las formas de resolverlos;

- los recursos y tiempo invertidos;
- los avances en el trabajo realizado: los aportes y logros obtenidos;
- los puntos vulnerables que requieren desarrollo;
- los pendientes que restan de encarar;
- los intereses y preocupaciones que han surgido y que pretende trabajar.

Por su parte, *el carácter formativo* de la evaluación del desempeño opera en la medida en que se garantiza la reflexión sobre la propia práctica y la presentación de la experiencia a los colegas, abriendo así la posibilidad de retroalimentación directa e inmediata mediante el intercambio de argumentos y sugerencias —fundadas e informadas— entre colegas que asumen el papel de interlocutores, mas no de jueces. El producto de este intercambio será un balance académico del trabajo realizado, que aporte a esclarecer la situación a la que se ha llegado y desde la cual hay que partir para la nueva etapa de trabajo.

En esta modalidad, la evaluación del desempeño académico individual es una *responsabilidad compartida entre pares* y se espera que contribuya a que cada académico ratifique con mayor convicción su vocación por el oficio y los compromisos adquiridos cuando optó por trabajar en la universidad; identifique sus capacidades, habilidades y preferencias; y plantee sus necesidades de superación, así como su disposición para ello. O, en su caso, registre su reiterado déficit en el desempeño y haga consciente su falta de disposición y/o interés; y decida autoexcluirse de la institución o asumir las consecuencias académicas y/o laborales de sus decisiones.

Para que esto sea posible, el espacio pertinente para dicha presentación radica en las unidades de trabajo más próximas y más pequeñas, donde se desarrolla el trabajo cotidiano y en las cuales se dirimen los procesos vitales para el desarrollo de las funciones sustantivas de la institución. En este sentido, es necesario identificar cuáles son esas unidades de trabajo, y si ya existen o hay que crearlas, lo que significa un esfuerzo institucional de organización del trabajo, en la perspectiva de instituir un tiempo y un espacio para el trabajo colegiado fundado en la evaluación diagnóstica y formativa.

La puesta en común de una experiencia de trabajo, se complementa con *la presentación del plan y del informe de trabajo* (semestral o anual) para el registro administrativo del cumplimiento de los compromisos laborales y de los productos tangibles del trabajo académico. El plan y el informe de trabajo constituyen el registro sintético de las responsabilidades que cada profesor asume en un periodo determinado de trabajo, y el reporte de lo que se realizó. Finalmente apuntaré que la propuesta, también complementaria, de realizar *jornadas anuales de evaluación del trabajo colegiado*, responde a la inquietud de propiciar la existencia de un espacio donde se compartan y socialicen las experiencias individuales y grupales, y puedan ser capitalizadas por la institución en su conjunto.

A MANERA DE CIERRE: RECOPIACIÓN DE DIFICULTADES

La elaboración sistemática del portafolio se propone como un proceso que acompañe la realización del trabajo académico cotidiano y pretende atacar aspectos estructurales de dicho trabajo. Quisiera resaltar solamente dos.

El portafolio se concibe como una suerte de brújula que permite imprimir cierto orden y dirección en esta actividad, y se caracteriza por un gran dinamismo interno y por estar signada por la demanda persistente de lo inmediato. El trabajo académico —como cualquier otra actividad cotidiana— tiene rutinas (fechas, horarios, prácticas y lugares establecidos), pero en el marco de esas rutinas, cada día suceden cosas diferentes y cada académico pone en juego su saber práctico, su sentido del juego, para atender distintos tipos de cuestiones. En este registro, la incorporación del portafolio supone una tarea y un esfuerzo paulatinos para “domesticar” esa rutina poco o nada rutinaria, sin perder libertad. El momento más difícil en este proceso es su inicio, porque se trata de *incorporar la disposición de hacer altos en el camino* para articular un conjunto de actividades distintas y dispersas, y de observarlas en forma sistemática para que la experiencia no se fugue y quede sólo como marca o como huella individual. El tiempo que requiere este proceso depende en mucho de la forma de trabajar a la que los académicos estén acostumbrados, ya que todos trabajan cotidianamente con gran parte de los procedimientos e instrumentos que conforman los portafolios. Ciertamente la elaboración agrega una inversión de tiempo y energía al desarrollo del trabajo cotidiano, pero la inversión inicial redituará en el mediano plazo, porque documentar las experiencias de trabajo aporta a capitalizar el aprendizaje logrado. Los grupos de trabajo, y cada académico, tendrán disponible —a mano y en forma ordenada— un acervo de contenidos, actividades, instrumentos y materiales cuya eficacia ha sido probada en determinadas condiciones de trabajo, y al que podrá recurrir en cualquier otro momento, capitalizando así el tiempo, la energía y las ganas invertidas a lo largo de sus trayectorias académicas.

Instituir el tiempo no reditúa beneficios si no se acompaña de la construcción del espacio institucional que haga posible usar ese tiempo liberado para la reflexión y la evaluación sistemática del trabajo, sin agregar prácticas de “reunionitis”, que los académicos reportan como experiencias inservibles e insufribles. En este punto, el portafolio se concibe como un medio que permite estructurar la tarea alrededor de la cual el reunirse cobra sentido. El punto de convocatoria con sentido es la tarea, y el espacio para desarrollarla son las estructuras de participación —unidades de trabajo y esferas de relación— en las que se desarrolla el trabajo cotidiano como trabajo colegiado. Los obstáculos en ese sentido radican en identificar si existen estas unidades de trabajo colegiado y qué hay que “mover” en la estructura vigente para poder construirlos. El otro obstáculo es que la vida colegiada se construye con base en lazos de confianza en el otro, en la disposición a la escucha atenta y a la crítica constructiva, y con base en el interés por el desinterés (Bourdieu, 1997) fundado en el compromiso con

uno mismo, con la tarea y con la institución. Hay consenso en señalar que, en ese aspecto, el camino a recorrer requiere procesar y superar las marcas dejadas por experiencias fundadas en la intermitencia de la inclusión y la exclusión, del autoritarismo y la pluralidad; de la gesta institucional y del desapego individual; del compromiso y del *laissez-faire*.

Se trataría entonces de propiciar que los universitarios no sólo cohabiten segmentados en la institución, sino de que tengan la oportunidad —el tiempo y el espacio— para vivir la experiencia de convivir como desiguales y diferentes en un intenso intercambio sociocultural; práctica ancestral en la universidad pública, que ha garantizado el acceso y redistribución de esos bienes materiales, culturales y simbólicos, por demás escasos y deseados, que en ella se producen.

Formuladas así las dificultades, podría pensarse que la tarea es imposible y que no hay proporción entre el tamaño de la tarea y el instrumento propuesto para explorar su concreción. Sin embargo, creo que esto sólo es cierto en apariencia. Las políticas públicas de evaluación, hoy vigentes, llegaron a configurarse en medios efectivos y contundentes de regulación del trabajo académico, no sólo porque con ellas se ofreció la posibilidad de competir por acceder a la compensación del salario deteriorado, sino porque van dirigidas a un elemento constitutivo del trabajo académico: el reconocimiento, y por ende, a la legitimidad de la pertenencia al grupo. Para ello se utilizó un instrumento propio del campo académico: el *currículum vitae* (tal cual un caballo de Troya). Y, en el transcurso de 30 años se generó toda una estructura y normativa institucional paralela, pero incrustada en la estructura tradicional. Entonces: ¿por qué resulta tan desproporcionada una propuesta dirigida también al centro vital del trabajo: la tarea y su organización; que utiliza un instrumento académico: el portafolio; requiere de estructuras de participación pequeñas, flexibles y descentralizadas, cuyo costo de operación siempre será menor a complejas estructuras burocráticas; requiere de un salario digno más que de sistemas de compensación económica, que ocasionan graves desequilibrios en las finanzas institucionales; y que no ha sido objeto de críticas a nivel nacional e internacional, como sí lo fueron los programas de pagos por méritos desde su introducción? Esta es una pregunta que requiere ser respondida en futuros trabajos de investigación.

REFERENCIAS

- BOURDIEU, Pierre (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc J.D. Wacquant (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- CRISPÍN B., María Luisa y Leticia Marván L. (1999), “El portafolio como herramienta para mejorar la docencia”, en Mario Rueda y Monique Landesmann (coord.), *¿Hacia una cultura de la evaluación académica?*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), Pensamiento Universitario núm. 88, pp. 184-202.
- GARCÍA Salord, Susana (2003), “Los portafolios”, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), documento inédito.

- GARCÍA Salord, Susana (2013), “La evaluación académica: una asignatura pendiente”, ponencia presentada en el simposio “La universidad pública a futuro”, Seminario de Educación Superior de la UNAM, 25 al 27 de septiembre de 2013.
- GRANT E. Grace y Tracy A. Huebner (1999), “La pregunta del portafolio: el valor de la indagación autorregulada”, en Nona Lyons (coord.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 211-229.
- GREDIAGA, Rocío (2000), *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- LOREDO Enríquez, Javier y Marco A. Rigo Lemini (2001), “La evaluación docente en un contexto universitario: una propuesta formativa y humanista”, en Mario Rueda B., Frida Díaz-Barriga A. y Mónica Díaz Polanco (comps.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)/UNAM/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), Serie ensayo núm. 71, pp. 55-68.
- LYONS Nona (comp.) (1999), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (2012), “Dificultades para implementar la evaluación formativa”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 139, pp. 129-150.
- SIERRA, Justo (1984), *Obras completas*, tomo VIII: *La educación nacional*, México, UNAM.