

¿Por qué esforzarse por mejorar?*

Un comentario sobre la evaluación docente formal, sus efectos y alternativas

HUGO A. ACCIARRI**

I. ESFUERZO Y MEJORA

Frecuentemente se discute qué aspectos de la enseñanza del Derecho deben modificarse para mejorar la formación de los egresados de carreras jurídicas. No es ésta mi intención en estas líneas. No intento aquí emprender la tarea –bastante extendida, por cierto– de opinar acerca de cuáles aptitudes debería adquirir un abogado a través de su educación universitaria.

Al contrario, para comenzar, voy a suponer únicamente que, en este campo, realizar *mayores esfuerzos de capacitación* por parte de los estudiantes da *mejores resultados*.¹ Es claro que se pueden realizar o requerir muchos esfuerzos durante una carrera universitaria que difícilmente relacionaríamos con ninguna idea de “buen abogado” o “buen egresado de una carrera jurídica”.² En todo caso, parece razonable pensar al menos que *ciertos* esfuerzos de estudio, de comprensión y de aprendizaje en general (de cuyo contenido haré abstracción) *sí* tendrán una correlación

* Trabajo presentado en la Jornada de Enseñanza del Derecho, Universidad Nacional del Sur, Departamento de Derecho, Bahía Blanca, 16 de diciembre de 2005.

** Profesor de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.

¹ Más precisamente, *dentro de un rango razonable*. Se puede pensar que, más allá de cierto límite, requerir o realizar más esfuerzos importaría *empeorar el resultado de la formación*. Sólo por simplicidad voy a discurrir como si ese límite no se traspasara.

² Algunos son muy evidentes: no pensaríamos, en general, que fuera a ser mejor abogado un estudiante que pique más rocas que otro durante su formación. Otros son más discutibles: algunos podrían pensar que será un mejor abogado aquel estudiante que en su carrera memorice más artículos de instrumentos legales, y otros podrían disentir con esa idea.

¿POR QUÉ ESFORZARSE POR MEJORAR?

HUGO A. ACCIARRI

con alguna idea de “buen abogado”, sobre la cual podríamos encontrar un razonable consenso. Sólo voy a suponer, por ahora, esto último.

Si esto es así, se puede estudiar si la estructura y ciertos aspectos de la organización de las escuelas de Derecho de nuestras universidades públicas, favorece que los estudiantes decidan asumir un nivel de esfuerzo razonablemente alto.

Algunas ideas corrientes acerca de la práctica universitaria apuntan en ese sentido. Creo que es posible, entonces, emplear algunos instrumentos teóricos muy simples para analizar esas afirmaciones comunes y quizás, más allá de ese ejercicio inmediato, también para esbozar algunas directivas prácticas al respecto.

Una de tales afirmaciones es que los estudiantes, cuando integran los órganos de gobierno (o cuando los votan) *se comportan de modo incorrecto o poco inteligente al propiciar decisiones que tienden a facilitar la graduación*. A veces este tipo de afirmaciones constituye un reproche moral (“es malo” que lo hagan), pero otras pretenden dar cuenta de una relación meramente instrumental. La misma se basaría en la *pérdida de prestigio y consecuente devaluación del título que producirían estas decisiones*, sumada a las deficiencias de formación que podrían sufrir los propios egresados, al momento de ejercer su profesión. Los estudiantes, de este modo, propiciando recursos “facilistas” sólo conseguirían perjudicarse.

En cuanto a la segunda afirmación, puede descartarse rápidamente por constituir una objeción paternalista. Más allá del piso de formación exigido, nada impide que cada graduado mejore por su cuenta su formación hasta el límite que quiera. El segundo reproche –la cuestión concerniente a la *reputación* que confiera el título–, por su parte, constituye un tema de gran complejidad. El mercado de los profesionales del Derecho presenta algunas características muy interesantes, dentro de las cuales la posesión de un título de una u otra universidad tiene alguna parte. La idea de *señalización* puede ayudar a estudiar su rol, pero no agota todas sus implicancias.

Hay ciertos factores que los demandantes de servicios de un profesional del Derecho escasamente pueden percibir de modo directo. Por ejemplo, es difícil saber para un potencial cliente si un profesional efec-

tivamente conoce el derecho relevante a sus intereses. El título profesional, en este sentido, constituye una señal fácilmente perceptible y relativamente confiable. Para un cliente individual probablemente no sea un factor relevante, pero para ciertas búsquedas empresarias puede que sea importante la diferenciación entre los egresados de distintas universidades. Al menos en ese ámbito, entonces, podría pensarse que todo egresado o futuro egresado de una universidad *tendría interés en defender el prestigio del título de su universidad*. Luego, volviendo al comienzo, la idea de que el “facilismo” (más allá de ser moral o inmoral) atendería contra los propios intereses de los estudiantes que lo propician, tendría algún sentido.

II. ESFUERZO Y REPUTACIÓN

Un sencillo ejercicio podría desvirtuar este razonamiento. Pensemos, por ejemplo, que el título que otorga una universidad tiene, en un momento dado, un cierto valor como señal de aptitud, con relación al emitido por otras universidades. Luego, que esa universidad decide implementar una medida cualquiera que reduzca el esfuerzo necesario para alcanzar la graduación, reduzca igualmente la capacitación y, por lo tanto, también el prestigio del título.

En este punto puede comenzar el análisis. Se podría asumir que la reputación que un cierto medio social asigne a los títulos de esa universidad será función de alguna *media*, relacionada con el desempeño de sus graduados.

Luego, cada uno de los nuevos graduados se vería beneficiado por esa disminución en el esfuerzo necesario para obtener el título. Así:³

Su beneficio sería igual a la diferencia entre el esfuerzo que se requería antes y el que se necesita después de dicha variación.

Su costo, en términos de reputación, sería la diferencia entre el prestigio que otorgaba el título antes y después de la misma medida.

El problema aquí es que el beneficio (en esfuerzo) de una medida “facilista” puede superar con claridad al costo (en reputación) para los

³ En estos párrafos asumo la hipótesis de que los agentes en cuestión –estudiantes, aquí– son individuos autointeresados y que carecen de restricciones morales.

¿POR QUÉ ESFORZARSE POR MEJORAR?

HUGO A. ACCIARRI

futuros graduados, dado que este último responde a *una media en la que se computan graduados que no gozaron de las facilidades de la nueva medida*.

Si se admitiera una representación numérica de esta situación, podría decirse que, si el valor de reputación que se confería al título antes de la medida era de 10 y para obtenerlo se requería un esfuerzo de 10, y luego de la variación sólo se exige la mitad del esfuerzo para graduarse (5), a costa de correlacionarse con una capacitación de sólo la mitad que la precedente (5), *la pérdida de reputación de los títulos no será también de la mitad (5), sino una fracción inferior*. Cada nuevo estudiante será, a los efectos de obtener un valor promedio correlacionado con el título, *sólo una instancia de observación más, a ser tomada en cuenta para obtener esa media que valore la reputación del título en general*.

A la inversa, una medida que duplique el esfuerzo requerido para graduarse (y por hipótesis, duplique la calidad de los nuevos graduados), *no duplicará el prestigio del título*. Si hay un solo graduado de esa universidad, cuya aptitud se estimara por la sociedad con un valor de 5, un nuevo graduado con un desempeño que eleve el valor de su título a 10 sólo incrementará el valor de reputación general del título en 2,5, mientras que le exigió al último graduado el doble de esfuerzo (5 unidades de esfuerzo más) que al primero.

Un factor deliberadamente omitido hasta ahora, sin embargo, es el carácter habilitante del título otorgado por *cualquier* universidad. Dentro de ese mercado cerrado, las diferencias que reportan los diferentes títulos a sus poseedores (ser graduado de la universidad A o B) *parece notablemente inferior a la diferencia entre alcanzar la graduación (aun obteniendo el título de peor reputación) o no alcanzarla*. Y este efecto agravaría entonces los incentivos al "facilismo".

¿Qué ocurre, por su parte, con los docentes? Si también son egresados de la misma universidad en que enseñan, podría pensarse que deberían estar inclinados, siempre, a elevar el nivel de exigencia: actuando así no "pagan" el costo del incremento de esfuerzo que requieren a sus estudiantes, y reciben el beneficio de la mejora en la reputación de su título. Si se desempeñan con dedicación exclusiva en la docencia, podría pensarse que su prestigio como docentes es también función del prestigio del título. En ambos casos pareciera posible pensar que mientras los

estudiantes tienden, de modo general y persistente, a *rebajar el nivel de exigencia*, los docentes tenderían con igual uniformidad a *eleva*r dicho nivel (y también la calidad de los egresados). Si esto fuera, sería posible pensar en modificaciones en la composición del gobierno de la Universidad (y de las escuelas de Derecho), más bien que en mejorar los mecanismos de evaluación docente.

III. ESFUERZO Y EVALUACIÓN DOCENTE

Creo que no es correcto razonar de ese modo tan simple. Ciertos factores deben ser apreciados más detenidamente. Por ejemplo, del lado de los profesores, ¿podría pensarse que su interés en custodiar el prestigio de los títulos es suficiente para contrarrestar esa tendencia que impulsaría a los estudiantes?

La respuesta afirmativa no parece clara. Antes partí de la hipótesis de que el esfuerzo de los estudiantes se correlaciona con la calidad de los graduados, pero soslayé toda mención al *esfuerzo de los docentes*. Esa omisión no resulta inocua porque *también de ese lado de la relación existen incentivos perversos*. Por ejemplo, es más fácil ser *exigente con otros* (con los estudiantes, en este caso) que ser *esforzado*. En este mismo sentido, un docente guiado por esos incentivos, con intereses de corto plazo y sin restricciones morales suficientes, tenderá a ser *muy exigente en la evaluación y muy autocomplaciente en su prestación*. Lo segundo le reportará beneficios (en términos de ahorro de esfuerzos) y lo primero también (en términos de reputación de su título y de su posición docente).

Mientras que parece posible descubrir los incentivos que inciden de modo general en los estudiantes, resulta más arduo conocer las motivaciones de los docentes de las carreras jurídicas en las universidades públicas argentinas. La retribución salarial –que parecería el más obvio en otras ocupaciones– resulta tener un rol si no nulo, apenas moderado en esas decisiones.⁴ Si esto es así, habría *otras* motivaciones ajenas a la retribución monetaria. Voy a distinguir a continuación dos tipos de motivaciones. Llamaré, por mera convención, “parasitarias” a aquellas que

⁴ En este campo quizás podría verificarse que el costo de oportunidad del tiempo dedicado a la docencia es mayor que el beneficio salarial recibido (que el docente ganaría más empleando ese tiempo en otra actividad para la que esté capacitado).

¿POR QUÉ ESFORZARSE POR MEJORAR?

HUGO A. ACCIARRI

impulsan a ejercer la docencia universitaria para favorecer otra actividad que se considera preferente. Por ejemplo, para ampliar la clientela en caso de abogados independientes o para ascender en la carrera judicial, en caso de los funcionarios o aspirantes. Llamaré “principales” a aquellas que se agotan en el goce de las ventajas que otorga la docencia. Podríamos incluir aquí la obtención de reconocimiento por los pares, pero sin finalidades de lucro ulterior. También, el mero goce altruista de servir a otros.

Es interesante estudiar si tales motivaciones son consistentes con una buena calidad de egresados. *Impartir buenas clases* o *ser un buen evaluador* (cualquiera sea el contenido de “bueno” aquí) parecen ser factores importantes con la producción de buenos profesionales, pero no suelen ser, por ejemplo, cualidades que sean tomadas en cuenta para el discernimiento de cargos judiciales. Tampoco, por la demanda de servicios jurídicos (individuos o empresas demandantes de tales servicios).

Esas mismas cualidades podrían, no obstante, constituir *un componente* de una situación que se reflejara de algún modo en esos campos. Ello ocurriría si *dar buenas clases* fuera tomado en cuenta como un requisito valioso para acceder a cargos docentes superiores y esos cargos, a su vez, constituyeran un elemento valioso para obtener posiciones apetecidas en la administración de justicia, o para incrementar la demanda de los servicios profesionales de su poseedor. Probablemente esta relación entre *cargos docentes superiores* y *cargos superiores en la jerarquía* se verifica en general en la selección de funcionarios judiciales, pero la relación equivalente se cumple sólo de modo muy débil en la práctica privada de carreras jurídicas. Extrañamente, quizás tampoco sea muy determinante ese desempeño docente efectivo (clases, evaluaciones) en el reconocimiento académico. En planteles integrados por docentes con escaso tiempo dedicado a la docencia y un tiempo de interacción muy limitado, es difícil que se puedan apreciar suficientemente tales cualidades.

¿Tiene un rol relevante la evaluación docente, entonces? ¿Es posible a través algún tipo de evaluación, captar (de un modo razonable) ese factor consistente en *impartir buenas clases* o *ser un buen evaluador*? Una posibilidad, tradicional, es recabar la opinión de los estudiantes al respecto. No obstante, esa opinión (volcada en encuestas) suele tener nula influencia en el acceso a los cargos en universidades nacionales, y pro-

bablemente tampoco la tenga en el reconocimiento de los pares del docente. Probablemente sólo tenga conexión, en definitiva, en las motivaciones altruistas de los docentes, y en estos casos ni siquiera se justificaría su obligatoriedad, ya que cualquier docente podría, por su cuenta, realizar algún sondeo semejante si lo considerara importante para su perfeccionamiento.

El problema, en síntesis, se plantea de un modo muy particular:

- Los beneficios de las mejoras en la calidad educativa para estudiantes y profesores se proyectan a un horizonte relativamente lejano y difuso, son difíciles de vislumbrar (por parte de quienes pueden hacer algo para que se produzcan) y no favorecen exclusivamente a quienes deben hacer los sacrificios necesarios para que acontezcan, sino que son agregativos.
- Los costos, en cambio, se deben soportar en el corto plazo, son fácilmente perceptibles y afectan a quienes no reciben todo el beneficio de su acción, que pasa a ser parcialmente altruista.

IV. ROMPER EL CÍRCULO

Probablemente ese estado de cosas desalentador no sea íntegramente superable en el corto plazo, pero es posible pensar en mejoras. A ese efecto, ciertas circunstancias vigentes se pueden considerar restricciones exógenas, o bien, variables independientes. Lo primero no significa resignarse a su permanencia –ni mucho menos consentirlas ideológicamente, o rechazarlas, sino que tiende a estudiar las posibilidades vinculadas al estado de cosas vigente *si esas circunstancias no se modifican*. Si se mantiene el sistema usual de designación por concurso público, por ejemplo, las evaluaciones docentes consistentes en opiniones de los estudiantes mantendrán su rol casi simbólico. El mecanismo de concursos públicos no parece muy apto para incorporar como elemento de evaluación relevante ese tipo de sondeos, dado que bien puede competir por un cargo un aspirante ajeno a la docencia o ajeno a la misma universidad y no habría equivalencia en la evaluación.

Es posible establecer otro premio para la evaluación consistente en sondeos de opinión de estudiantes. Probablemente se podría pensar en algún incentivo económico, siguiendo la modalidad de los incentivos

¿POR QUÉ ESFORZARSE POR MEJORAR?

HUGO A. ACCIARRI

pecuniarios que perciben los docentes investigadores. De cualquier modo, subsistirá alguna duda al menos en cuanto a la *calidad* de dicho instrumento de evaluación. Del mismo modo que para un docente (más allá de sus restricciones morales) la combinación ideal será *baja autoexigencia* (esfuerzo de prestación docente) y *alta exigencia* (de evaluación) a los estudiantes, para éstos, el docente más conveniente combinaría *alto esfuerzo de prestación docente* y *baja exigencia en sus evaluaciones*. Por otro lado, las prestaciones económicas se enfrentan siempre al probablemente alto costo de oportunidad de los docentes. Se puede pensar con alguna razonabilidad que un pequeño incremento en su retribución (por la vía que sea) no implicará un automático incremento en su tiempo y esfuerzo dedicado a la docencia, dado que es posible que obtenga una retribución mayor si empleara ese mismo tiempo en su actividad profesional o hasta en su ocio, si lo considera más valioso.

Paradójicamente, las reflexiones anteriores conducen a conclusiones consistentes con decisiones poco imaginativas. Si se mantiene un sistema basado (conjuntamente) en dedicaciones a la docencia reducidas, retribuciones exiguas, ingreso por concurso abierto e incentivos para ejercer la docencia básicamente relacionados con el reconocimiento académico, u otros altruistas o parasitarios, difícilmente una evaluación que siga ciertas modalidades típicas (encuestas a alumnos, aprobación de informes anuales de actividades, etc.) tenga algún efecto relevante en el producto de la educación jurídica impartida por las universidades públicas.

Luego, otros cambios en apariencia más indirectos y de efecto más difuso, quizás sean preferibles a intentar evaluaciones más formales que efectivas. Probablemente una planta de ayudantes de docencia relativamente reducida y con mayor dedicación sea preferible para obtener, a largo plazo, mejores docentes *que cualquier método de evaluación que se intente sobre los docentes de mayor jerarquía*. Los docentes jóvenes tienen, en su generalidad, menor costo de oportunidad relacionado con el desempeño de la profesión. Por eso, concentrar los incrementos salariales posibles y aumentar correlativamente los tiempos de dedicación a la docencia *en ese segmento*, puede servir para obtener una combinación benigna. Lo es aun cuando no sea posible un incremento de niveles salariales general y radical, que haga apetecible la dedicación exclusiva para docentes de mayor edad y jerarquía. Una estructura tal, precisamente, po-

dría servir *más que para modificar las valoraciones de los docentes, para seleccionar a docentes con escalas de preferencias consistentes con finalidades entendidamente valiosas*. Un joven que decida ingresar a la docencia y sepa que su elección, a cambio de una retribución que le resulte apenas aceptable, le exigirá esfuerzos de capacitación (estudios de posgrado), de perfeccionamiento de sus aptitudes expositivas (dar buenas clases) e investigación, bajo la supervisión y evaluación continua e informal de un docente de más experiencia (que a su vez puede obtener el parecer de los estudiantes), *probablemente sea una persona que valora la docencia por motivos "principales" y algunos de los que llamé "altruistas" y susceptible a la permanencia y obtención de logros de largo plazo*. Quizás haya, en la realidad nacional vigente, pocas posibilidades de modificar los incentivos de los profesores más antiguos y quizás ninguno de los procedimientos habituales de evaluación sirva para esos fines. Pero es posible, a través de esas modificaciones estructurales, orientar de un modo diferente el acceso a la docencia y privilegiar que ocupen los cargos personas guiadas por motivaciones consistentes con algunas ideas de mejora. Orientar la docencia hacia una mayor dedicación (con los recursos disponibles), a un camino dilatado de capacitación y producción de conocimientos, a imperativos de esfuerzo como condición de acceso a cargos docentes superiores, podría contribuir, en el largo plazo, en una mejora más posible y sustentable que la que induzcan otras alternativas.