

CAPÍTULO XVIII

SALVEDADES FINALES

SUMARIO

1. Introducción	Mét-XVIII-2
2. Adaptación del estudiante.....	Mét-XVIII-2
2.1. Resistencia al cambio	Mét-XVIII-2
2.2. Ansiedad.....	Mét-XVIII-3
2.3. Trabajo grupal.....	Mét-XVIII-4
2.3.1. En clase	Mét-XVIII-4
2.3.2. Evaluación del trabajo	Mét-XVIII-4
2.4. Evaluación grupal.....	Mét-XVIII-5
2.5. Facilismo	Mét-XVIII-5
3. Adaptación del docente.....	Mét-XVIII-6
3.1. Resistencia al cambio	Mét-XVIII-6
3.1.1. El docente joven	Mét-XVIII-6
3.1.2. El docente formado	Mét-XVIII-7
3.1.3. Otros docentes.....	Mét-XVIII-7
3.2. Inseguridad. “ <i>Status</i> ”.....	Mét-XVIII-8
3.3. Otras connotaciones.....	Mét-XVIII-9
4. Adaptación de la administración universitaria	Mét-XVIII-9
4.1. Biblioteca.....	Mét-XVIII-9
4.2. Apoyo psicopedagógico.....	Mét-XVIII-10
4.3. Comodidades materiales	Mét-XVIII-10
5. Conclusiones	Mét-XVIII-11
5.1. Esclarecimiento y justificación constante.....	Mét-XVIII-11
5.2. Adaptación progresiva y paulatina de nuevos métodos..	Mét-XVIII-11

Capítulo XVIII

SALVEDADES FINALES

A continuación reproducimos, con ligeras correcciones, el trabajo que hicieramos en 1982¹ resumiendo veinte años de intentos de aplicar distintos métodos de enseñanza. Las correcciones que hemos introducido son mínimas, y han dejado incólume el sabor de las conclusiones. Si a pesar de ello lo incorporamos aquí casi inalterado, es por las siguientes razones:

a) Primero, para que no se concluya erróneamente que el tono más optimista de los caps. precedentes responde a una experiencia de continuos “éxitos;”

b) Segundo, para que cada uno tenga presente la situación de espacio y tiempo en que le toca actuar, meritúe cuál es el grado de innovación que su medio le permite, y a qué costo, todo ello para tomar una decisión consciente y reflexiva;

c) Tercero, porque aun respondiendo a un tiempo político diferente,² constituye de todos modos parte de la historia cierta del pensamiento de quien aquí intenta exponer su visión experimental de la enseñanza y el aprendizaje del derecho, y puede arrojar luz sobre la evolución de su respuesta intelectual ante tales experiencias.

d) Cuarto, porque en cualquier país todo intento de reforma de la enseñanza del derecho tropieza siempre con considerables resistencias y fracasos.³

El texto de aquel resumen de 1982 es pues el siguiente:

¹ “Adaptabilidad de los métodos a las condiciones económicas y sociales de la Universidad Argentina. Experiencias,” *art. cit.*

² Tiempo que anímicamente ilustra CARRIÓ en su art. ya citado, “Funciones de las Facultades de Derecho,” en el cual toma como premisa la “desaparición del Estado de Derecho,” y que fuera pronunciado como conferencia en las mismas Jornadas sobre Enseñanza del Derecho en las cuales nosotros aportamos la visión del presente cap.

³ ROWLES, *op. cit.*, p. 398, refiriéndose a los Estados Unidos.

1. *Introducción*

En esta comunicación se intentará analizar la adaptabilidad de los métodos de enseñanza y aprendizaje a las condiciones actuales de las Facultades de Derecho en la Universidad argentina, sobre la base de experiencias personales y grupales en el curso de los últimos veinte años.

En general, estimamos que los problemas que pueden presentarse y de hecho se han presentado no derivan fundamentalmente de cuestiones económicas, al menos en forma directa. En otras palabras, no hay significativas erogaciones que deba hacer un docente, ni tampoco un estudiante, y ni siquiera la Universidad, para intentar nuevos métodos educativos. Sin despreciar eventuales ayudas técnicas y humanas que pueden llegar a emplearse con utilidad, y que en cualquier caso tampoco son demasiado costosas, lo cierto es que un cambio en los métodos de enseñanza no requiere sino aptitudes y dedicación distintas de todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A lo sumo podría apuntarse un factor económico directo en el mayor tiempo que una propuesta renovadora de la enseñanza requiere de parte del docente, por lo menos en su propia etapa formativa de cambio. También en el caso del estudiante, si en los primeros años de la Universidad se le ha impartido enseñanza tradicional y no se le ha enseñado a pensar, resolver, comparar, discutir, crear, puede sentir que si esto se intenta de él en los últimos años, se le hace presión sobre su potencial *status* económico, al postergarle o complicarle la obtención de su diploma, en cuanto se le plantean situaciones o problemas que no está habituado a enfrentar.

Creemos que la mayor parte de los problemas se presentan al considerar en sentido lato las implicancias psicológicas, sociológicas y políticas de cualquier esfuerzo sistemático de renovación o cambio docente.

2. *Adaptación del estudiante*

2.1. *Resistencia al cambio*

En muchos casos es dable encontrar una apreciable resistencia al cambio de parte de los estudiantes en todo lo no referido al trabajo activo y participativo en clase.

Así por ejemplo, no obstante que casi todo recién egresado suele quejarse de que en su formación universitaria no se le enseñó a hacer escritos, cuando esto es intentado en sus años de estudiante, invariablemente provoca no su adhesión sino su reclamo, por la cantidad de tiempo que le insume. Es un tipo de experiencia de aprendizaje que sólo a regañadientes ejecuta, y que provoca serias resistencias si se trata de profundizarla, por ejemplo a través de la preparación y seguimiento individual de un expediente. Sólo en dosis modestas, y preferentemente como trabajos grupales, lo acepta sin inconveniente.

Del mismo modo, la solución de casos y problemas prácticos concretos es vista de muy buen grado por el alumnado como actividad a ser realizada en clase, pero en cambio provoca resistencias cuando se lo encomienda como trabajo o ser ejecutado en la casa o, peor aún, cuando se utiliza el sistema de casos como modo de examinación: en particular, si se plantea al alumno el procedimiento de ser calificado sola y exclusivamente por su aptitud para resolver problemas concretos como le presentará luego la vida profesional, no se obtiene su adhesión; es que la posibilidad de ser enfrentado desde ya a un real y verdadero “fracaso” personal, por solucionar mal un problema, le provoca al alumno una dosis aparentemente demasiado grande de ansiedad e inseguridad.

En suma, el estudiantado por lo general sólo toma de buen grado una forma distinta de hacer la clase, pero no una forma diferente integral de aprender. Cambia gustoso la clase pasiva por la clase activa y participativa, pero no cambia con agrado sus hábitos de preparación para los exámenes ni sus actividades de aprendizaje fuera de la Facultad. Para el estudio en su casa y para el examen, su inclinación natural es siempre por el más tradicional de los métodos.

Con las limitaciones antedichas —evaluación y trabajos a ser realizados fuera de la clase— la aceptación por parte del estudiante a cualquier método de clase activo y participativo es plena. Sin embargo, no está libre de contradicciones, como, por ejemplo, reclamar que algún tema “no fue dado,” si el docente no ha procedido a explicarlo o tratarlo de algún modo semejante a la enseñanza tradicional.

Tampoco está libre de la contradicción fundamental de que nuevos métodos de aprendizaje sólo resultan bien recibidos en la medida que le facilitan o mejoran su asistencia-participación en clase, pero no en tanto y en cuanto le significan un auténtico esfuerzo mayor al tradicional. De allí que el peligro con el cual el docente se enfrenta constantemente cuando intenta renovar métodos de enseñanza, es que los alumnos puedan llegar a confundir nuevos métodos educativos con menor estudio y mayor improvisación, en lugar de mayor trabajo y esfuerzo creativo serio.

2.2. *Ansiedad*

“Sin ansiedad no se aprende, y con mucha, tampoco;” “Lo desconocido es peligroso (persecutorio.)”⁴

Estas dos frases de BLEGER compendian a nuestro juicio adecuadamente la reacción posible del estudiante ante métodos que le resultan novedosos; aunque intelectualmente comprenda y acepte que son preferibles a los métodos tradicionales, no obstante le provocan una ansiedad que puede desbordar si no se dosifica prudentemente el grado de complejidad de los problemas.

Las tareas que resultan nuevas o desconocidas pueden ser percibidas como persecutorias, y si tomamos en cuenta que el argentino, como decía ORTEGA y

⁴ BLEGER, *op. loc. cit.*

GASSET, suele ser un “hombre a la defensiva,” fácil es concluir que el alumnado puede llegar a percibir como una agresión y una persecución de parte del docente, su intento de enseñarle mejor. Ello explica a veces reacciones de agresividad que algún alumno o alumnos a veces tienen hacia profesores o ex-profesores, fruto de haberse sentido agredidos o perseguidos por éstos en la realización de tareas de aprendizaje.

Si unimos lo aquí expuesto a lo señalado en el punto anterior, resulta ya claro que la primera dificultad que tiene el docente que quiera modernizar sus métodos de enseñanza del derecho en la Universidad argentina, está precisamente en los destinatarios y presuntos beneficiarios de la reforma. De allí que sea indispensable tener especial cuidado en la explicitación a los educandos, desde el comienzo de cada curso, de cuáles son los objetivos que el docente quiere conseguir, como así también en el seguimiento y evaluación constante de la recepción que los alumnos tienen de sus actividades de enseñanza.

2.3. *Trabajo grupal*

2.3.1. *En clase*

Si bien la poca formación o aptitud del docente puede a veces influir adversamente en el trabajo grupal, lo cierto es que las experiencias y los repetidos intentos que se han realizado y realizan en el ámbito de derecho encuentran una respuesta parecida: En general, una parte de los alumnos se resiste pasivamente a trabajar en grupos, lo cual se manifiesta en su escasa o nula participación, su falta de interés en escuchar opiniones de los compañeros, etc. Es casi siempre sólo una parte aquella que participa y trabaja activamente en cada grupo (por ejemplo, en un grupo de siete, tres o cuatro.) Luego de concluidos los trabajos grupales, es posible advertir que el resto, o sea la parte pasiva del grupo, no considera haber realizado una actividad particularmente provechosa.

En cualquier caso, en los trabajos grupales no se observa habitualmente el fenómeno de la ansiedad ante situaciones nuevas a resolver, sino antes bien al contrario, curiosidad y hasta interés por ver funcionar en la práctica el procedimiento de aprendizaje. Ello hace que aun aquellos que no son entusiastas de este método de estudio, no tienen con todo objeciones serias que formular a su empleo en clase. Les puede resultar indiferente o interesante, según sus percepciones, pero no les resulta negativo. Otra cuestión diversa es cómo perciben otros docentes el trabajo grupal, tema que incluimos en el punto 3.3.

2.3.2. *Evaluación del trabajo*

Finalmente, conviene tener presente cuando se organizan trabajos en grupos, que si bien ellos contribuyen a desarrollar la actitud y aptitud creativa que el futuro profesional debe tener, son también campo propicio para la eventual improvisa-

ción lisa y llana de quienes no realizan el igualmente necesario trabajo previo y concomitante de investigación y análisis. Desde este punto de vista, y en atención a las circunstancias en las cuales se realiza la experiencia educativa en el ámbito de derecho, estimamos indispensable que el docente realice una devolución permanente de la información que produce el grupo, señalando específicamente sus falencias de información, análisis, etc., para mantener constante el equilibrio entre el trabajo o análisis de textos, materiales, etc., y la labor creativa.

2.4. *Evaluación grupal*

Otro inconveniente que puede presentar el trabajo grupal, si el docente no explicitó muy claramente los métodos de evaluación a ser empleados en el curso, es que puede generar una expectativa y hasta un reclamo por métodos “grupales” de evaluación. Es claro que estas situaciones se produjeron particularmente en una determinada época de la Universidad argentina, y no puede menos que señalarse que constituyeron situaciones de falta de seriedad en el funcionamiento del sistema. Para poder emplear métodos semejantes de evaluación se requieren grados tales de madurez, responsabilidad, libertad, integración social y grupal, etc., como para transformarlos en utópicos en las Facultades de Derecho de la Universidad argentina actual y aún más, peligrosos en cuanto atentan contra la seriedad de la enseñanza y alimentan las reacciones no ya sólo contra tal evaluación, sino contra toda propuesta de renovar la enseñanza en cualquier aspecto.

Desde el enfoque de la experiencia concreta de las Facultades de Derecho de la Universidad argentina en los últimos años, no creemos que estén dadas las condiciones para intentar siquiera este tipo de evaluación. Ello, desde luego, sin perjuicio de que en cursos limitados el docente puede indudablemente formarse un concepto suficiente a través de la participación de cada alumno en los grupos: Pero en tal caso estaremos ante una evaluación individual y no grupal.

2.5. *Facilismo*

En una buena parte del alumnado existen a veces urgencias objetivas o subjetivas en terminar la carrera: En las materias de los últimos años, pues, es donde el docente encontrará este obstáculo a la introducción de métodos de enseñanza que requieran un esfuerzo mayor o por lo menos distinto del estudiantado.

Por lo general, hay una tendencia a no querer recibir casi más nada de la Universidad salvo el título, a estudiar lo indispensable para concluir la carrera; hay un cansancio acumulativo de los años de estudio con métodos frecuentemente tradicionales, y esto crea en el alumno del final de la carrera una resistencia y hasta una indiferencia para toda propuesta de cambio que le parezca no facilitar sino complicar la obtención de su título. Pensamos por ello que el esfuerzo fundamental para cambiar los métodos de enseñanza debe ser realizado en los

primeros años de la carrera: De lograrse entronizar un sistema de aprendizaje moderno, no habrá ya mayores resistencias en los últimos años a continuarlo. Sí en cambio lo hay a intentarlo por primera vez, como ocurre en muchísimos casos.

Cuando la facultad tiene diversidad de cátedras entre las cuales el alumno puede elegir, también es previsible calcular cuál será el grado de aceptación que cada una tendrá mayoritariamente; aquellas cátedras en que hay libro por el cual estudiar, o en que es más fácil aprobar, pueden atraer más alumnos. Aquellas cátedras que intentan métodos nuevos de enseñanza y plantean por lo tanto a los alumnos dificultades y problemas que los demás no les presentan, obviamente serán cuidadosamente evitadas por una gran proporción del alumnado, al menos para los exámenes libres.

Este tipo de dificultad es, sin duda, totalmente intrascendente —en tanto el docente tenga algunos alumnos, claro está— y no debe arredrar al profesor que desee concretar un método moderno de enseñanza. Simplemente se trata de tomar nota de la existencia del problema, que afecta entonces cuantitativamente al alcance práctico que tendrá en el alumnado la nueva experiencia que se esté intentando.

3. *Adaptación del docente*

3.1. *Resistencia al cambio*

En los docentes se presentan también situaciones de resistencia al cambio, paralelas a las que por su parte tiene el alumno, y a veces más graves.

3.1.1. *El docente joven*

En el docente joven, por de pronto, nos encontramos habitualmente ante un abogado recién egresado que está haciendo sus primeras armas en la profesión y necesita aún afirmar su rol profesional y su *status*: Esta básica inseguridad puede fácilmente traducirse en una actitud falsamente hipersegura frente a los alumnos, y en una tozuda tendencia a hacer sus experiencias docentes siguiendo las peores y más tradicionales pautas docentes: Clase magistral, abundancia de citas, limitada participación estudiantil, omisión total de planteamiento de casos y problemas concretos para su resolución por los alumnos y debate con el docente, etc. Corresponde al docente de mayor experiencia, en tales casos, tratar de ayudar al docente joven a superar tales inseguridades y a encarar el proceso de enseñanza y aprendizaje con el entendimiento de que en la discusión y resolución de problemas también el docente aprende, y no necesita por lo tanto cobijarse en un falso rol magistral.

Hay también una generalizada suposición de que enseñar a hacer casos y trabajos prácticos, resolver problemas, preparar escritos, etc., es tarea de “ayudantes” de docencia: Hasta el cargo docente intermedio de “Jefe de Trabajos Prácticos”

sugiere que la práctica es una actividad docente secundaria, menos ensalzada que la verdadera “cátedra.” Ello hace que los que son verdaderamente ayudantes de docencia, o jefes de trabajos prácticos, quieran hacer de profesores “en serio,” y prefieran entonces dar clase magistral como aprendieron a hacerlo en toda su carrera, de tanto escucharlas así.

En tales casos se da a veces el curioso fenómeno de que quién más casos prácticos da es el propio profesor titular, mientras que, en cambio, dan clase magistral los ayudantes de docencia. Demás está decir que muchas personas que se desempeñan en la docencia, e incluso posiblemente una mayoría, consideran que el planteamiento de problemas y trabajos prácticos es tarea secundaria y complementaria, de menor rango académico, y que la clase debe ser magistral.

3.1.2. *El docente formado*

Sería, sin embargo, una gruesa injusticia suponer que es el docente joven el que plantea los mayores problemas. También el docente formado, no obstante haber realizado eventualmente cursos de formación y perfeccionamiento docente, puede tener resistencias a propuestas modernas de enseñanza. Hay para esto diversas razones, algunas menos comprensibles y aceptables que otras.

En primer lugar, es obvio que la preparación de una clase tradicional requiere menos búsqueda y menos reflexión o preparación integral que una clase activa. La comodidad o la falta de tiempo, según los casos, puede ser uno de los primeros factores que conspire contra una modificación del método de enseñanza.

También el docente tiene que tener mucha seguridad intrínseca para estar dispuesto a razonar y discutir con los alumnos, enseñándoles a pensar, sin sentir por ello amenazada su autoridad o la disciplina del grupo.

No todo el mundo admite siempre fácilmente la discusión o el debate, y menos proveniente de quien está *prima facie* en una situación de cierta subordinación jerárquica; si a ello le agregamos que no siempre el joven estudiante cejará en su argumentación y se convencerá, sino que a veces hasta puede de pronto “ganarle” una argumentación al docente... se comprenderá que hay allí elementos disuasivos, para el docente, de la adopción o continuación de tales esfuerzos.

Pero, aun suponiendo que el docente supere bien todos estos escollos, y logre integrar una enseñanza moderna y participativa, con esfuerzo, dedicación, seriedad, etc., no por ello terminan los problemas.

3.1.3. *Otros docentes*

Es que el funcionamiento exitoso de un grupo docente, o aun de un solo docente, que logra hacer real un procedimiento de aprendizaje que al propio tiempo haga pensar y aprender a pensar, genera a su vez resistencias de otros docentes, en la misma u otras materias, que se sienten injusta e impropriamente comparados.

Haga o no haga comparaciones el estudiantado, las hagan o no los interesados, virtualmente la comparación existe siempre: El mayor éxito y esfuerzo del uno son al propio tiempo en alguna manera el menor éxito del otro. Esto es una «agresión» que no todos fácilmente toleran. En lugar de incrementar el propio esfuerzo docente y superar así en buena lid al que desde otra cátedra intenta algo distinto, alguno dedicará entonces su esfuerzo a destruir lo que el otro construye: La crítica se ve facilitada por el hecho de que el otro es “distinto” y “peligroso,” en aquel sentido de que “Lo desconocido es peligroso (persecutorio.)”⁵

No será quizás apuntar exclusivamente a la casualidad, cuando se tome nota de casi todos los docentes que en este medio adoptaron visiblemente métodos modernos de enseñanza, han sufrido luego alguna suerte de hostigamiento a veces grave, por parte de sus pares y competidores, terminando en algún caso por la “exfoliación” y hasta el exilio. Sería desde luego exagerado implicar que haya docentes que han tenido problemas en la Universidad argentina exacta y precisamente por haber intentado renovar los métodos de enseñanza, pero también sería ingenuo desconocer que algo puede haber tenido que ver tal actitud frente a la enseñanza con su posterior destino fuera de ella.

La resistencia al cambio, pues, ha de evaluarse no sólo en el propio docente que intenta cambiar su método de enseñanza, sino también en los demás docentes que no desean cambiar el suyo y no quieren verse expuestos a una desventajosa comparación.

3.2. *Inseguridad*. “Status”

Tenemos pues una situación de verdadero dilema para el docente: Si es inseguro íntimamente y no desea intentar un cambio, estará seguro al aferrarse al método tradicional; seguro formalmente, al no tener que enfrentar eventuales discusiones y argumentaciones con estudiantes a veces agudos y con buenos argumentos para el debate. Seguro también externa y objetivamente, ya que su propio tradicionalismo le asegura estabilidad, pues aun quienes discrepen con su método de enseñanza no le cuestionarán su *status* docente, salvadas que estén las bases mínimas de estudio y dedicación.

Veamos en el otro extremo qué puede ocurrir con el docente que, seguro íntimamente, no le arredre en aras a lograr un auténtico aprendizaje de sus alumnos, despojarse de los elementos secundarios de su *status*, y “descender” a discutir con los alumnos, hacer casos y problemas, trabajos grupales, experiencias docentes diversas, etc. Ese docente se transforma, según dijimos, en una incómoda comparación: En lugar de recibir elogios, recibirá críticas; en lugar de fortalecer su posición en la docencia, la debilita. El docente seguro en su espíritu, pasa a ser inseguro objetivamente en su función.

⁵ Es la misma cita de BLEGER hecha páginas antes.

Desde luego, para quien ama la docencia, sea por métodos tradicionales o modernos, sólo hay una forma de ejercerla, y esto es con autenticidad. Vale pues la pena cien veces poner en juego la seguridad, si se trata de hacer con sinceridad y vocación aquello en que uno cree profundamente; y no hay seguridad alguna, en términos de estabilidad docente, que compense la insatisfacción de hacer algo que se sabe o se siente no constituye verdadera enseñanza.

Pero, lo cierto es que en el ámbito de una Facultad de Derecho, en la Universidad argentina actual, no es fácil la situación que se presenta al docente que intenta renovar profundamente los métodos de su enseñanza concreta.

3.3. *Otras connotaciones*

Particularizando el análisis en los pocos últimos años, no puede menos que admitirse que cuando la sociedad entera se hace memos proclive a la crítica y al debate, cuando los medios oficiales de comunicación de masas son muchos y están al servicio del respectivo Gobierno y no promueven en consecuencia el debate abierto de las ideas, sino la machacona propaganda oficial de circunstancia, mucho peor ha de resultar entonces un docente o grupo de docentes que, contra la corriente social y política, persistan en querer enseñar a pensar, debatir, cuestionar.

Es innecesario decir que toda suerte de invectivas son fácilmente lanzables, desde la oscuridad, contra esos docentes, y que tales invectivas no pocas veces encontrarán adecuado cauce institucional. Es este un dilema que al docente, ex docente o potencial docente se le plantea con ribetes de hierro: Querer renovar la enseñanza es más de una vez empezar a andar el camino hacia la puerta de salida de la enseñanza. Claro está que si todos los docentes en todos los ámbitos se dedicaran, no a repetir clases magistrales tomadas de libros carentes de todo compromiso con la realidad, sino a enseñar a sus alumnos a pensar, reflexionar, discutir, resolver problemas, otro podría ser el país que como resultado tendríamos.

4. *Adaptación de la administración universitaria*

4.1. *Biblioteca*

Una Facultad sin buena biblioteca es como la casa o el estudio de un docente sin buena biblioteca: Simplemente una autocontradicción. No porque de la información libresca vaya a surgir la creación, sino porque sin información no hay creación sería posible, sino mera improvisación. Precisamente para que educadores y educandos puedan juntos realizar nuevas experiencias de aprendizaje, se torna indispensable contar con una nutrida y bien dotada biblioteca, en la cual estén también, como mínimo, todas las colecciones de jurisprudencia y todas las obras monográficas publicadas en cada una de las materias.

Contrariamente a los usuales requerimientos de los usuarios, quizá a este efecto lo más indispensable no sean los libros o manuales con los cuales el estudiante estudia o trabaja más a diario: Que la Universidad lo provea o no hace al sistema socioeconómico general, no a uno u otro procedimiento de enseñanza. Pero, por el contrario, la consulta estudiantil de colecciones de jurisprudencia y legislación, y de autores diversos, sólo puede efectuarse sistemáticamente en una biblioteca pública. Esta es una adaptación que la Universidad debe hacer donde no la tenga aún concretada.

4.2. *Apoyo psicopedagógico*

Un segundo apoyo que la Universidad debe prestar es la asistencia de equipos o profesionales expertos en psicopedagogía: No tanto o no sólo cursos de perfeccionamiento docente, que no siempre brindan frutos adecuados, sino más bien la provisión de servicios de personas que puedan asesorar y ayudar a los grupos docentes de cada cátedra a programar su enseñanza, y a diseñar actividades de aprendizaje que sean al mismo tiempo buenas por el método y por el contenido. Con todo, cabe anotar que en alguna época en que una de las Facultades de Derecho tuvo un tal equipo a disposición de los docentes, la respuesta fue escasa en términos de interés de éstos por utilizar tales servicios. Claro está, si el servicio no existe siquiera, ninguna posibilidad hay de que se lo utilice.

4.3. *Comodidades materiales*

Aquellas Universidades que aún tienen bancos en sus aulas, deberán oportunamente cambiarlos por sillas o asientos individuales que permitan el trabajo en grupo con mayor comodidad, y que faciliten también distribuciones físicas semicirculares de los alumnos.

Salvo esto, en lo demás no existen dificultades prácticas para la adopción de nuevos métodos de enseñanza en las Facultades de Derecho de la Universidad argentina. De hecho jamás ha habido cuestionamiento alguno porque un docente resuelva examinar con casos o trabajos, incluso permitiendo la consulta de libros y leyes, siempre que exista consenso de que está haciendo un esfuerzo serio de emplear nuevos métodos de enseñanza. Sus problemas podrán ser otros, según ya vimos, pero no lo serán al menos de carácter burocrático. Lo mismo cabe decir de la realización de visitas a instituciones cuando las circunstancias y la materia lo justifiquen, trabajos de campo, etc.: Las dificultades podrán provenir en todo caso de los alumnos, pero no de la administración.

5. Conclusiones

5.1. *Esclarecimiento y justificación constante*

Surge de lo expuesto que no existen serias dificultades materiales para la adopción de nuevos métodos, y que los problemas se centran preferentemente en la resistencia al cambio proveniente de los alumnos y los demás docentes. En lo referente a los alumnos, estimamos que lo fundamental es realizar, desde el primer día de clases, una tarea previa y luego constante de esclarecimiento, explicando los objetivos que se procura conseguir, y tratando de obtener el consenso o al menos la comprensión de la sinceridad y profundidad del compromiso que se ha querido asumir con una propuesta renovadora de la enseñanza. La juventud siempre aprecia la honestidad y seriedad de las convicciones, aun cuando no las comparta, y esto es indudablemente un elemento de peso para la mejor receptividad de los nuevos métodos.

Lamentablemente, no están dadas las circunstancias para efectuar sin formal apoyo de la propia Universidad similar labor de esclarecimiento con los demás docentes, pues por lo general se acercan a este tipo de encuentros, jornadas, etc., las personas que están interesadas en averiguar un poco más al respecto, o que ya están convencidas de antemano de su bondad. Los que están en contra de toda sugerencia de renovar la enseñanza a veces se atrincheran en su negativa, su desconfianza o sus prejuicios, y quedan así impermeables y ajenos a la explicación, lo que no les priva en absoluto de volver al ataque y a la crítica toda vez que la oportunidad se les presenta.

5.2. *Adaptación progresiva y paulatina de nuevos métodos*

La segunda conclusión que obtenemos de lo hasta aquí expuesto es que todo intento de renovar los métodos de enseñanza del derecho en la Universidad argentina actual debe necesariamente ser gradual y progresivo.

Debe ser gradual, en primer lugar, en relación a los propios alumnos, para no generar en ellos ansiedades e inseguridades extremas que, al no poder manejar adecuadamente, les impedirán aprender también con los nuevos métodos y provocarán por otra vía un fracaso de éstos. En base a nuestra experiencia, creemos que en las situaciones concretas referidas la mejor actitud posible es la combinación de métodos modernos y tradicionales, tanto para la enseñanza como para la evaluación. Va de suyo que en la medida que se puedan generalizar métodos modernos, se podrán ir abandonando progresivamente la enseñanza magistral y libresca más antigua.

La adopción de nuevos métodos debe ser gradual también en comparación a otros docentes y al medio político y social en el cual el docente está inserto, pero no debe serlo a costa de no iniciar cambio alguno. Que de tanto gradualismo el cambio no sea imperceptible. Lo ideal sería que no fueran pocas cátedras de

los últimos años las que tomen este compromiso con la enseñanza. Si pudiera formarse un grupo más o menos análogo de cátedras en los primeros años de la Facultad, que enseñaran correctamente a los alumnos a resolver, crear, pensar, debatir, entonces el resto del camino estaría marcado para los profesores de los años siguientes.

En tanto tales soluciones concertadas no se den, queda siempre la cuestión planteada en el plano de la conciencia individual, de lo que cada uno sienta que debe hacer desde la enseñanza, partiendo de lo que entienda que es enseñar. Por nuestra parte, pensamos que sin un cambio en la educación —y en los medios masivos de comunicación—⁶ el argentino no llegará a realizar siquiera el consejo de Píndaro que nos diera ORTEGA Y GASSET hace más de medio siglo: Llega a ser el que eres.⁷

Sin mentes preparadas para el debate, la creación, la resolución de problemas, no podremos ver nuestra realidad ni tampoco atisbar sus problemas y sus soluciones. La preparación del buen profesional, en esta perspectiva, es parte de la preparación del buen ciudadano, que sepa cumplir con sus deberes para con la sociedad, ejerciendo sus derechos y haciéndolos respetar en la medida de sus fuerzas.

⁶Temas estos que hemos tratado en el libro *Problemas del control de Administración pública en América Latina*, Madrid, Civitas, 1981, cap. I, y también en *Participation in Latin America*, Nueva York, Vantage Press, 1982, cap. 5.

⁷Para un desarrollo de esta problemática ver nuestro libro *La administración paralela. El para-sistema jurídico-administrativo*, Madrid, Civitas, 1982, especialmente caps. II y III. La referencia de ORTEGA Y GASSET está tomada de su art. publicado en *La Nación* el 13 de abril de 1930, y reproducido en sus *Obras Completas*, t. II, Madrid, Revista de Occidente, 1943, pp. 642 y ss.