

LA REFORMA EN DEBATE

La enseñanza jurídica en la Facultad de Derecho de la
Pontificia Universidad Católica del Perú

MARIO CASTILLO FREYRE
RICARDO VÁSQUEZ KUNZE

ASOCIACIÓN CIVIL FORO ACADÉMICO

Lima, 2005

*Al Señor Doctor Armando Zolezzi
Möller, quien representa el más
extraordinario ejemplo de una vida
dedicada al servicio de la Facultad.*

ÍNDICE

	PÁGINAS
<i>Introducción</i>	4
<i>Inicio</i>	15
1. <i>¿Déja vu?</i>	17
2. <i>El «discurso del método»</i>	25
3. <i>¿Error ayer, acierto hoy?</i>	43
4. <i>La herejía</i>	56
5. <i>¿Quo vadis?</i>	72
5.1. <i>Las paradojas de la reforma: el fin de las prácticas</i>	74
5.2. <i>De la clase activa a la paporreta</i>	81
5.3. <i>Los seminarios</i>	89
6. <i>Resurrexit</i>	92
<i>Bibliografía</i>	94

INTRODUCCIÓN

Ha sido la rotunda negativa de mi coautor a participar en la introducción de este ensayo, la que me ha obligado a asumirla en solitario. Considera él que sólo a partir de mi experiencia como catedrático universitario es que es posible hacer una contundente y clara introducción al tema de este opúsculo. Así, pues, es de ésta, mi experiencia, de la que voy a hablarles para acercarlos a los problemas que la reforma de la enseñanza jurídica iniciada hace cuarenta años en nuestra Facultad, plantea en la hora presente.

Mi vinculación con la Pontificia Universidad Católica del Perú es antigua y profunda. Ingresé a estudiar en ella en 1982, habiendo culminado mis Estudios Generales dos años después. Estudié allí Derecho. Me titulé allí de abogado. Estudié allí mi Maestría en Derecho Civil. Allí me gradué de Magíster. Allí también estudié el Doctorado en Derecho. Y allí me gradué de Doctor.

Y ahí, por añadidura, soy profesor de Obligaciones y Contratos desde 1993, cuando el Decano de entonces –y ahora gran amigo– Doctor Lorenzo Zolezzi Ibárcena me abrió las puertas de mi Facultad –que antes estuvieron cerradas–. Hoy, felizmente, sigo dictando esos cursos.

Más de la mitad de mi vida he estado vinculado con la Universidad Católica y espero seguir estándolo hasta que muera.

Es por ello que en todos estos años he vivido y conocido mucho dentro de la Universidad; de esa Universidad que quiero entrañablemente y para la que siempre daré lo mejor de mí.

Y la gran mayoría de vivencias que he tenido en la Universidad Católica han discurrido en las aulas de Derecho, primero como alumno y luego como profesor.

Entre 1984 y 1988, cuando estudiante de Derecho, trabajé para que la Facultad mejorara, colaborando con las autoridades de entonces, así como antes y después lo han hecho muchos estudiantes.

Digo esto, porque en Derecho fui delegado de aula desde segundo hasta quinto ciclo, cuando los delegados hacían los horarios de exámenes conjuntamente con la Secretaría de la Facultad. También, fui representante estudiantil en el Consejo de la Facultad.

En Derecho también fui Presidente del Centro Federado de Estudiantes y en los dos últimos ciclos de

mi carrera, Presidente de la Federación de Estudiantes (FEPUC).

Y si dos cosas nunca he hecho ni de alumno ni de profesor –ni en ninguna otra faceta de mi vida– son quedarme callado ante aquello en lo que no creo, y llevar una franela en el maletín.

Y es en ese afán de decir las cosas tal como son, que ha sido escrito este ensayo, con el propósito de compartir con mis colegas profesores, con los estudiantes de la Facultad y con quienes han egresado de sus aulas, mis experiencias y mi visión en torno a la enseñanza del Derecho.

En nuestro país y en nuestra sociedad –no caracterizados precisamente por el cuestionamiento de lo que parece evidente–, se ha dejado pasar por alto el escrutinio del proceso de reforma de la enseñanza en la Facultad de Derecho de la Universidad Católica, que tuvo sus inicios en los albores de la década de 1960 y que continúa hasta nuestros días.

Dicho proceso se ha llevado adelante por acción de determinados profesores muy interesados en el tema, que lo han conducido en los últimos 40 años.¹

¹ Si bien es cierto que este cuestionable proceso de reforma tiene ya 40 años, no es menos cierto que han habido decanatos que se han sustraído a sus designios o que lo asumieron con feliz ponderación. Me refiero al decanato

Creo que la reforma de la enseñanza en la Universidad Católica ha contado con muchos auspicios, pero todas las voces que la han elogiado pertenecen a quienes la han promovido.

Siento que la reforma ha sido y es un proceso que lleva a cabo un porcentaje reducido de profesores con la pasividad del resto.

Pero no se crea que esta pasividad es sinónimo de complacencia. Quienes conversen en privado con los profesores de Derecho podrán advertir que éstos son críticos del proceso de reforma. Lo que ocurre es que esos profesores –que dan lo mejor de sí a favor de la Universidad–, en una inmensa proporción son

del Doctor Felipe Osterling Parodi (1970-1972), al decanato del Doctor Carlos Rodríguez Pastor (197__-197__), al decanato del Doctor Fernando de Trazegnies Granda (1975-1987) y al decanato del Doctor Lorenzo Zolezzi Ibárcena (1993-1999). Para mayor referencia, remitimos al lector a FLORES NANO, Lourdes. «Osterling: Maestro, compañero, amigo». Testimonio personal que integra el libro *Papeles de un viejo armario*, escrito por Felipe Osterling Parodi y que actualmente se encuentra en prensa.

Si bien los dos últimos Decanos mencionados también formaron parte y han escrito a favor de la reforma de la enseñanza, sus gestiones no se caracterizaron por promoverla de *motu proprio*. Entiendo que si lo hicieron, fue a instancia de los más entusiastas –y siempre influyentes– profesores reformistas.

En contraposición, los decanatos del Doctor Jorge Avendaño Valdez (1964-1970 y 1987-1993) fueron aquellos en donde se promovió con mayor vigor la reforma, conjuntamente con el actual del Decano en funciones, Doctor Armando Zolezzi Möller (1999-), quien –al poco tiempo de asumir su mandato– nombró al propio Jorge Avendaño como director de la Comisión de Reforma del Plan de Estudios.

catedráticos a tiempo parcial, es decir, van a dictar algunas horas a la semana y dedican el resto del tiempo al ejercicio de la profesión de abogado, como ocurre conmigo mismo.

Pero, si se hiciera una encuesta dentro de esos profesores y se les preguntara si comparten los lineamientos de la reforma de la enseñanza, la negativa sería la respuesta prevaleciente.

Decimos esto, porque la mayoría de profesores, por ejemplo, no están de acuerdo en que la forma de evaluación y los contenidos bibliográficos de un curso sean exactamente iguales para todos los catedráticos que lo dictan, como se ha intentado ocurra en los últimos años.

Como tampoco lo están con respecto a que los materiales de lectura que deben consultar los alumnos sean los mismos para todos los horarios del curso.

O en seguir determinado método de enseñanza del Derecho, en menoscabo del método que emplea cada uno.

Lo propio ocurre con respecto a tener que tomar un número determinado de controles de lectura y no tomar examen parcial; y en torno a que los seminarios hayan reemplazado a las prácticas.

Pienso también que la mayoría de profesores no estamos de acuerdo con la reforma del Plan de Estudios de 1993, con el Proyecto de 1998 y con la Reforma del 2001; así como con el hecho de que se hayan eliminado determinados cursos que eran obligatorios y que éstos hayan pasado a ser electivos (como es el caso, por ejemplo, de Títulos Valores, Responsabilidad Civil, Garantías y Contratos Típicos II, entre otros).²

Creo que la mayoría de profesores tampoco estaría de acuerdo en que se altere notablemente el Plan de Estudios de la Facultad, cambiando el orden de los cursos y eliminando todavía más asignaturas obligatorias.

Creo, asimismo, que sería bueno convocar a una Asamblea de Profesores en la cual se nos congregate a todos para discutir estos temas.³

² Como ocurrió con la reforma del Plan de Estudios de 1993; error ratificado con la nueva reforma del año 2001.

Ello implica que se ha dejado *a criterio* de los alumnos el que decidan si es bueno para ellos –o si no lo es– llevar estas asignaturas, que –como sabe todo abogado en ejercicio– son fundamentales –*no electivas*– en la vida profesional.

³ La última Asamblea de profesores ordinarios sobre el particular tuvo carácter meramente informático y fue convocada cuando los propulsores de la reforma quisieron retomarla, en julio de 1998.

Pienso, igualmente, que los profesores no nos hemos preguntado cuáles son los objetivos de los métodos de enseñanza propuestos y si es que acaso estamos de acuerdo en priorizar en nuestros cursos, formas y no contenidos.

Para ello, sería bueno preguntarnos cuáles fueron los orígenes de la reforma y si sus condicionamientos históricos han fracasado o no.

Este ensayo pretende poner sobre la mesa del debate –y de la manera más directa– estos problemas, que son los que aquejan a nuestra Facultad.

De eso tratan estas páginas; que constituyen una visión contestataria, en donde se recogen preguntas, dudas, inquietudes y anhelos de quienes conformamos la Facultad de Derecho de la Universidad Católica.

Creo que la lealtad impone la discrepancia honesta y directa.

Y así lo he hecho saber siempre y personalmente a las autoridades de la Facultad. En estos últimos 6 años, he conversado varias veces con nuestro actual Decano, el Doctor Armando Zolezzi Möller, uno de los promotores de la reforma de la enseñanza, a quien siempre le he hecho saber que no creo en ella, en la medida que me parece conduce a una Facultad

uniforme, incolora e insípida, todo lo contrario de lo que es.

No obstante, debo reconocer que Armando Zolezzi representa el más extraordinario esfuerzo personal de entrega para la Facultad. Nunca se ha visto a alguien que dé tanto de sí, todos los días, en aras del beneficio colectivo.

Con él se puede discrepar –como discrepo radicalmente–, pero a él no se le puede restar ningún mérito porque cree en la pertinencia de lo que hace y eso debe respetarse.

Asimismo, debo agradecerle por la permanente confianza depositada al haberme nombrado coordinador de los cursos de Derecho de Obligaciones y Contratos Típicos I, por consultarme permanentemente en torno a ellos y por respetar siempre mis discrepancias.

También quiero resaltar el espíritu de permanente diálogo promovido por la Directora de Estudios de la Facultad, mi gran amiga la Doctora Elvira Méndez Chang, a quien siempre le he expresado que los rumbos que tendría que tomar *Derecho* deberían ser distintos.

Quiero precisar además que si bien en este

ensayo se analizan y se hacen públicas críticas en torno al proyecto de reforma de la enseñanza en Derecho elaborado en 1998 por el Doctor Marcial Rubio Correa, actual Vicerrector Académico de la Universidad, esa discrepancia se expresa subrayando nuestra permanente admiración y respeto por quien constituye uno de los profesores más prestigiosos, respetados y queridos no sólo de Derecho, sino de nuestra Casa de Estudios y quien seguramente en un futuro no lejano será un excelente Rector de la Universidad Católica.

Además, buena parte de lo que se sostiene en las siguientes páginas lo he compartido en una conversación que tuvimos el Doctor Rubio y yo cuando apenas conocido el Proyecto de Reforma, en julio de 1998, almorzamos juntos por una gentil invitación suya.

Este ensayo constituye también una prueba de fe en el pasado, en el presente y en el futuro de nuestra Facultad. Estoy convencido de que ella es la mejor Facultad de Derecho del Perú. Lo es por sus profesores, por su tradición, por su historia, pero fundamentalmente por sus alumnos, por lo que suscribo plenamente las palabras de mi amigo y colega, el Doctor Francisco Avendaño Arana,⁴ cuando dice

⁴ Discurso pronunciado en la ceremonia de graduación de la promoción 2004-I, de la que el Doctor Francisco Avendaño fue padrino, llevada a cabo en el Polideportivo de la Universidad Católica, en la noche del 17 de diciembre

que «los alumnos de la Católica son críticos y analíticos, los alumnos de la Católica son ingeniosos y creativos, los alumnos de la Católica tienen mística, los alumnos de la Católica son comprometidos, los alumnos de la Católica tienen una sólida base humanista y se desarrollan en un medio donde hay diversidad social y cultural. Todo ello los convierte en los mejores alumnos del Perú».

Y esos alumnos, nuestros alumnos, se merecen una excelente Facultad. Tienen la mejor, pero ella todavía podría desarrollarse mucho más, no sólo en beneficio de esos alumnos, sino de la sociedad peruana en su conjunto.

Tenemos que hacer nuestro mejor esfuerzo para lograrlo y creo que la mejor manera de empezar a hacerlo es poniendo sobre el tapete los temas que –dada su fundamental importancia– interesan a todos.

Antes de concluir estas palabras, deseo expresar mi infinita gratitud a mi gran amigo, abogado y brillante académico, aunque, paradójicamente, exorbitante y reacio a ingresar a la docencia universitaria, el Doctor Ricardo Vásquez Kunze, compañero de estudios en la Facultad y por añadidura compañero de promoción, cuya lucidez y sintonía de

de 2004. El autor tuvo la gentileza de proporcionarme el texto de su discurso inmediatamente después de terminada la ceremonia.

pensamiento me han permitido, en coautoría con él,
que este ensayo se convierta en realidad.

Lima, enero del 2005

Mario Castillo Freyre

*«La ventaja de la mala memoria es que se disfruta varias veces de las mismas cosas por primera vez».*⁵

Inicio

En el transcurso de los últimos cuarenta años, la reforma de la enseñanza legal en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú ha sido un tema recorrido y recurrente en la agenda política de nuestra escuela de leyes. Tan es así, que esta reforma iniciada en los años sesenta del siglo pasado parecería tener el sino de lo eterno. El presente ensayo pretende hacer un análisis de estas cuatro décadas de reforma, partiendo de uno de sus últimos y más acabados proyectos, que en tanto síntesis mejor lograda de los que lo precedieron, nos servirá de pretexto para el análisis que a continuación acometeremos.

En abril de 1999 fue publicado, en la revista Derecho PUC, un muy importante trabajo de 54 páginas, escrito por el doctor Marcial Rubio Correa, en el que daba cuenta a la comunidad universitaria del Proyecto de nuevo sistema de enseñanza del Derecho,⁶ –en adelante

⁵ NICTZSCHEK, Friedrich. *Humano, Demasiado Humano*. Madrid: Biblioteca EDAF, 1980, p. 279.

⁶ RUBIO CORREA, Marcial. «Proyecto de nuevo sistema de enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del

también el Proyecto de 1998, dada la fecha de su elaboración—. El objeto de este trabajo no era otro que el de fundamentar –a través de «[...] diversas opiniones sobre en qué consistiría el aprendizaje del Derecho y, consecuentemente, sobre la significación que tales consideraciones podrían tener en el Plan de Estudios y en la Metodología del trabajo de enseñanza»⁷ la reforma curricular de la Facultad. En tan ponderable empeño el doctor Rubio no estuvo solo. Su esfuerzo fue la consecuencia del encargo del Decano de entonces –el doctor Lorenzo Zolezzi Ibárcena– a la Comisión de Evaluación y Diseño de un Nuevo Plan de Estudios, presidida ésta por el reformador de la enseñanza jurídica de la década del sesenta del siglo pasado, el doctor Jorge Avendaño Valdez. Junto con éste, acompañaron a Rubio en la discusión y diseño del proyecto para una nueva enseñanza del Derecho, los doctores Javier de Belaunde López de Romaña, Mario Pasco Cosmópolis y Aníbal Quiroga León.⁸

Habida cuenta de que hasta la fecha el proyecto de 1998 no ha dejado de serlo todavía, aunque sin asomo de duda ha inspirado metodológica y conceptualmente en múltiples aspectos el perfil de la enseñanza del

Perú». En: *Revista Derecho*, n.º 52, Diciembre 1998-Abril 1999, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 957-1010.

⁷ *Idem*, p. 957.

⁸ *Idem*, p. 957.

Derecho del Plan de Estudios vigente de 2001, y teniendo pues como incentivo para el debate que «[...] Este aporte, sin duda de notoria avanzada en la enseñanza legal, se publica [...] en el entendido que su mejor conocimiento, difusión y discusión podrá mejorarlo, lo que podrá facilitar su progresiva adecuación»,⁹ es que nosotros, dos abogados formados en las cátedras de los ilustres juristas mencionados, pretendemos poner en consideración de la Academia algunas interrogantes que nos parece pertinente dejar planteadas en relación con la necesidad de un nuevo sistema de enseñanza del Derecho, tal cual es descrito en el Proyecto de 1998. No está de más dejar constancia de que la posición sobre una reforma curricular en los términos y el sentido del Proyecto de 1998 es compartida por varios profesores de la Facultad, los mismos que han abonado en su favor, ya sea tácita o explícitamente, con sendas publicaciones en los diferentes medios de expresión de nuestra Universidad, razón por la cual formarán también parte de nuestro comentario.

1. ¿Déjà vu?

Síntesis del prolijo y documentado trabajo del doctor Rubio es, en nuestro criterio, la apremiante necesidad para la Facultad de una nueva metodología de

⁹ *Idem*, p. 957.

enseñanza del Derecho y de la forma de aprehender el mismo, esto es, de concebirlo reestructurado en tanto disciplina del saber, en aras a su proyección en la sociedad de nuestro tiempo. Qué entendemos pues por Derecho en la así llamada época de la posmodernidad y cómo llegamos a ese entendimiento a través de la enseñanza jurídica, es el hilo conductor del proyecto de reforma curricular. Si bien es cierto que son estos dos los ejes sobre los que se fundamenta la propuesta del doctor Rubio, no menos cierto es que sobre el metodológico recae casi todo el peso del proyecto para un nuevo sistema de enseñanza legal. Esto se sigue del énfasis del ponente, en más de dos tercios de su trabajo, sobre los últimos avances de la didáctica en su afán por elaborar una teoría del aprendizaje que puesta en práctica permita aprehender el conocimiento de la mejor forma posible. Así, pedagogos notables como Piaget, Bloom, Woolfolk, Rudnitsky, Cazden, Dewey, Peterssen, Reátegui, entre otros, son recorridos y recorridos con este fin.

El común denominador de la propuesta metodológica para una nueva enseñanza del Derecho, dejando sentado lo injusta a veces que son las síntesis, es la tesis de *aprender a aprender* como la fórmula pedagógica más adecuada para asir y desarrollar los conocimientos jurídicos y aquellos que le son afines. Así, según lo explica el doctor Rubio «el eje de la discusión pedagógica es la pregunta de *cómo se*

aprende. Luego, a la respuesta correspondiente se acomodará el *cómo se debe enseñar*». ¹⁰ De este modo queda explícitamente clara, a juicio del doctor Rubio y la Comisión de Evaluación y Diseño de un Nuevo Plan de Estudios, la metodología idónea para una nueva enseñanza del Derecho en la medida que «la calidad de la educación contemporánea consiste en que el profesor pueda disponer la enseñanza de su curso de tal manera que sus alumnos aprendan a aprender para que, luego, puedan estudiar por sí mismos lo que necesitan para el ejercicio de su profesión». ¹¹

Como habíamos señalado líneas arriba la metodología de *aprender a aprender* presentada en el Proyecto materia de comentario como aquella que debería regir los destinos de la educación legal en la Facultad, tiene entusiastas suscriptores y representa a una importante corriente de opinión en nuestra cátedra forense. Una muy destacada abogada y catedrática universitaria como Shoschana Zusman Tinman, por ejemplo, ha dedicado a esta metodología de aprendizaje un ilustrativo ensayo. En efecto, en *Aprendiendo a aprender*, ¹² la doctora Zusman, en sintonía con el doctor Rubio, sostiene que «La idea es enseñar cómo y no enseñar qué; así, el cometido de los profesores

¹⁰ *Idem*, p. 964.

¹¹ *Idem*, p. 991.

¹² ZUSMAN TINMAN, Shoschana. «Aprendiendo a aprender». En: *Homenaje a Jorge Avendaño*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004, pp. 231-252.

consistirá en apoyar a los alumnos en sus respectivos procesos de aprendizaje a manera de tutores o *coaches*». ¹³

Creemos interpretar correctamente *aprender a aprender* cuando sostenemos que, para sus promotores, esta metodología pedagógica tiene como objeto el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas, en este caso jurídicas, que no se aprenderían y, por lo tanto, tampoco se obtendrían con la enseñanza tradicional, esto es, aquella centrada en la transmisión de conocimientos. ¹⁴ Por esto la metodología propuesta por

¹³ *Idem*, p. 242.

¹⁴ Afirma Marcial Rubio que: «Fernando Hernández y Juana María Sancho han intentado una definición interesante (de *aprender a aprender*. Dicen: «[...] la definición de aprender a aprender tiene múltiples sentidos. Nisbet y Shucksmith (1987) han recogido los siguientes:

1. Aprender a aprender supone adquirir las habilidades para hallar información: aprender a obtener información sobre un tema determinado.
 2. Aprender a aprender significa dominar principios generales básicos: aprender las reglas que pueden aplicarse a la solución de un amplio conjunto de problemas particulares.
 3. Aprender a aprender se consigue mediante la asimilación de los principios formales de la investigación: equivale a aprender la lógica de las diferentes formas de investigación y los métodos que han logrado realizar descubrimientos.
 4. Aprender a aprender consiste en desarrollar la autonomía en el aprendizaje: en dirigir uno mismo las actividades de aprendizaje.
 5. Aprender a aprender es esencialmente una cuestión de actitud o método: implica cultivar una disposición habitual que es intrínseca y provechosa».
- RUBIO CORREA, Marcial. *Op. cit.*, p. 990.

De otro lado Shoschana Zusman refiere que: [...] de este método de enseñanza, se destaca, entre sus ventajas, la motivación, pues estimula a que los alumnos, abandonando la pasividad, produzcan algo propio (Cabe señalar que la pasividad de los estudiantes es considerada como uno de los problemas más graves de la enseñanza por medio del método tecnocrático o de pura transmisión de conocimientos); la recordación, pues se considera más fácil

el doctor Rubio tiene un correlato de fondo y forma en relación con el tipo de clase a ser impartida al alumnado. Y ésta no es otra que la así llamada clase activa en oposición a la clase magistral o teórica. Sobre este asunto afirma el doctor Rubio que «Un tema muy particular para la enseñanza del Derecho en general, y en especial para el trabajo con método activo es que nuestro alumnado aprenda a manejar los hechos y a plantearse los problemas en ellos involucrados. La clase activa es insuperable para lograrlo».¹⁵ De esto se sigue que la sustancia de la clase activa la constituyen los problemas que los casos expuestos por el profesor plantean y sobre los cuales debe discurrir el esfuerzo de aprendizaje de los futuros abogados. Así, «La clase activa requiere de la elaboración y trabajo de *casos*. La idea es que éstos cubran los aspectos esenciales del conocimiento de cada parte del curso, de manera que en la aplicación concreta el alumno pueda no sólo repasar y fijar mejor los grandes conceptos, sino que

recordar lo hecho que lo oído; la capacidad de apreciar el valor de los conceptos legales; la capacidad de expandir las fuentes de conocimiento (biblioteca, observación, entrevistas); la incorporación al análisis de aproximaciones interdisciplinarias; y, en general, el desarrollo de la capacidad de «aprender a aprender» mediante la focalización de la capacidad del aprendizaje en el alumno y no en el profesor». ZUZMAN TINMAN, Shoschana. *Op. cit.*, p. 238.

¹⁵ RUBIO CORREA, Marcial. *Op. cit.*, p. 984.

Cierto es, en honor a la verdad, que el doctor Rubio se esfuerza bastante en dar una visión amplia de los diferentes tipos de dictado de clase, destacando en este contexto algunas ventajas de la así llamada «clase conferencia» o «clase magistral». Sin embargo es obvio que todo su Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho gira en torno, como veremos, a la «clase activa». Véanse pp. 975-976.

también aprenda a manejarlos en situaciones concretas, que es como deberá trabajar cuando sea abogado».¹⁶ Por supuesto que «Un aspecto esencial de la clase activa consiste en que el alumno debe haber leído antes algún material de información y comprensión, y debe haberse enfrentado a problemas que le plantea el profesor para probar su éxito con los conocimientos que ha pretendido adquirir».¹⁷

De este modo, con la nueva metodología de enseñanza de *aprender a aprender* a través de la clase activa y cursos *ad hoc*, el alumno adquirirá aquel «arte de ser abogado»,¹⁸ como le llama la doctora Zusman, que requerirá necesariamente en toda su vida de profesional de calidad. En esta hipótesis, gracias pues a *aprender a aprender*, un egresado de Derecho bajo este método afrontaría la realidad que le impone su profesión con destrezas y habilidades como son un «pensamiento crítico (es decir, la habilidad de interpretar y evaluar –informadamente– hechos, leyes y argumentos), –una– capacidad analítica (es decir, la habilidad de descomponer los conceptos en sus elementos, explicando la interrelación entre los mismos y discriminando entre el material relevante y el que no lo

¹⁶ *Idem*, p. 981.

¹⁷ *Idem*, p. 981.

¹⁸ «Como se ha señalado, el curso apunta al aprendizaje del ‘arte de ser abogado’, lo que implica un proceso de reflexión o análisis de lo que se está haciendo, y de aprehensión o creación de una teoría e conducta». ZUSMAN TINMAN, Shoschana. *Op. cit.*, p. 243.

es), –una– *capacidad de síntesis* (es decir, la habilidad de unir los conceptos hasta lograr una estructura) y –una– *capacidad de evaluación* (es decir, la habilidad de usar un abanico de criterios para llegar a un resultado razonable y creativo)». ¹⁹

Es en atención a estas consideraciones –que creemos haber resumido de la mejor forma posible– que se funda la intención de reforma curricular, con especial énfasis en un nuevo sistema de enseñanza del Derecho, propuesta en el Proyecto de 1998 bajo comentario. Hasta aquí pues los «hechos», si tales hechos existen en realidad, pues somos de la idea, siguiendo a Vattimo, de que no existen hechos, sino sólo interpretaciones.

Así pues, en esta etapa del camino, nos sería difícil descalificar de plano la opinión de cualquier lego o persona desinformada en la historia de nuestra Facultad, si, apenas terminada la lectura del Proyecto de un nuevo sistema de enseñanza del Derecho, concluyera que la metodología de enseñanza actual, esto es, la que rige hasta el día en la cátedra forense de la Pontificia Universidad Católica del Perú, corresponde a aquella metodología tradicional fundada en el *magister dixit* y apuntalada por los argumentos *ad*

¹⁹ AVENDAÑO Jorge y Shoschana ZUSMAN. «Calidad total» en la enseñanza del Derecho. Lima: Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004, p. 13.

verecundiam (apelación a la autoridad). Y es que no tendría mayor sentido el esfuerzo desplegado en el Proyecto de 1998 proponiendo un nuevo sistema de enseñanza, si no se contrapusiera lo «nuevo» a lo «viejo», esto es, aquél *aprender a aprender* como reemplazo de una metodología educativa desfasada y obsoleta.

Es por ello que, tampoco podría objetarse ligeramente la perplejidad que podría producir el nuevo sistema de enseñanza del Derecho propuesto en 1998, en quienes no son ni legos ni desinformados en los hechos que han marcado los últimos 40 años de nuestra Facultad. En efecto. Daría la impresión –y las impresiones, sobre todo las verosímiles, son la medida de la vida– que las últimas cuatro décadas transcurridas desde que en 1964 el joven decano de ese entonces, doctor Jorge Avendaño, concibiera e impulsara la reforma de la enseñanza de Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú, se hubiesen esfumado de la historia. Y es que, en esencia, la nueva enseñanza del Derecho propuesta en 1998, tiene una similitud extraordinaria –matices más o menos– a la implementada a fines de la década de los 60 y durante toda la de los 70 y siguientes del siglo XX en la Facultad de Derecho. Es más. Pareciera la misma, salvo mejor opinión, que la que contempla la curricula vigente.

De ahí que podría ser legítimo el asombro de quienes

se ven enfrentados a esta «novedad metodológica» en la enseñanza jurídica, pues pareciera que nos hallásemos en 1964, bajo un imperio metodológico escolástico en la escuela de leyes. Mayor desconcierto aún podría producir el hecho de que varios de quienes alientan este «nuevo sistema de enseñanza» sean los mismos reformistas de 1964. En efecto, el padre de la reforma de entonces, doctor Jorge Avendaño, presidió en 1998 la referida Comisión de Evaluación y Diseño de un Nuevo Plan de Estudios.

Como resulta un sinsentido pretender reformar algo en los mismos términos de una reforma que sobre ese algo ya se realizó, no sería descaminado preguntar qué pasó con la reforma de 1964 en lo que a metodología de la enseñanza jurídica se refiere, para que 40 años después, se vuelva a insistir sobre la misma reforma. ¿Fracasó acaso la reforma? ¿Qué metodología de enseñanza se sigue actualmente en la Facultad de Derecho? No dejan de ser éstas preguntas lícitas para cualquier lector comprometido con su *Alma Mater* después de leer el Proyecto de 1998. Y si fracasó la reforma, ¿es lícito insistir en ella? Imposible sería dar respuesta a estas interrogantes sin antes saber un poco acerca de ese pasado reformista.

2. *El «discurso del método»*

Nada fácil sería iniciar un breve estudio de la reforma

metodológica de la enseñanza del Derecho iniciada en el Perú en los claustros de la Universidad Católica, a mediados de la década del 60 del siglo pasado, si se ignorara, o siquiera se soslayara, el hecho fundamental de que tal reforma no hubiera siquiera podido entrar en la escena de la Academia sin el telón de fondo ideológico necesario para su *performance*. En efecto, desconocer el hecho de que la apuesta por una nueva enseñanza jurídica no fue otra cosa que un medio para un fin, sería ignorar que esa reforma metodológica era la premisa medular para una reforma aún mayor: la de la sociedad a través del Desarrollo al que el Derecho debía contribuir.²⁰ Por lo menos, eso creían, en un principio –muy corto, por cierto– aquellos que la impulsaron con fe y convicción.²¹

²⁰ En Latinoamérica y en el Perú la reforma de la enseñanza del Derecho fue identificada con el movimiento Derecho y Desarrollo. Sobre éste puede consultarse el ilustrativo ensayo, ya citado, de uno de sus miembros más destacados en el Perú, el ex decano Doctor Lorenzo Zolezzi Ibárcena. Ver: ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. *Op. cit.*

²¹ Muy pronto, sin embargo, el «discurso del método» empezó a constituirse en un fin en sí mismo, desconociendo su papel de *médium* para que se manifieste el espíritu del «cambio social». Sobre este particular dice el profesor Gorki Gonzales Mantilla que: «Advertido, en su momento, por el profesor De Trazegnies, el cuestionamiento básico al modelo de educación había concentrado su atención en el método, es decir, en los procedimientos empleados para la enseñanza; sin embargo, la crítica a los contenidos, en los hechos, permaneció en un segundo plano. La prioridad de la reforma, atribuida al desarrollo de destrezas y habilidades para el razonamiento legal, supuso que el cambio en la estructura conceptual de los contenidos se produciría más adelante, pero esto no ocurrió: el método no era suficiente como agente de transformación». Ver: QUIROGA LEÓN, Aníbal. «La 'destreza legal' como parte de la enseñanza del Derecho». En: *Homenaje a Jorge Avendaño. Op. cit.*, p. 264.

Sin entrar en los detalles que demandan las investigaciones históricas y cuyos rigores son ajenos al objeto de este ensayo, es de público conocimiento que el eje central de la preocupación intelectual de las décadas del 60 y 70 del siglo XX en este hemisferio, fue la impresión, convertida en lugar común de toda una generación, de que Latinoamérica, y dentro de ella el Perú, necesitaban reformas sociales urgentes cuyo corolario sería el abatimiento de un orden injusto por otro que permitiera arrancar a nuestros pueblos de la traquea del subdesarrollo. De suyo va que del subdesarrollo en todos los sentidos. Así, uno de éstos cobraba, en esta cruzada por la «justicia social» y el «nuevo orden», una importancia capital. Entendíase que no podía haber posibilidad alguna de desarrollo si las elites padecían de un subdesarrollo mental como consecuencia de una educación universitaria cuasi medieval.²² De ahí que para que cualquier cambio

²² Como puede notarse, los impulsores de la reforma metodológica de la enseñanza parten de la premisa de que la enseñanza tradicional es subdesarrollada. Tal premisa es, por supuesto, discutible. En efecto, los partidarios de la reforma pedagógica del Derecho no dejan de poner énfasis en dotar a lo largo de la carrera jurídica al futuro abogado de una serie de destrezas y habilidades resumidas en saber escribir, leer, hablar y pensar críticamente, todo lo cual con un gran sentido artístico propio del «arte de ser abogado». Olvidan los reformistas, sin embargo, que el aprendizaje de tales destrezas y habilidades eran el ABC de la enseñanza universitaria medieval, previo, dicho sea de paso, a la carrera jurídica. No otro era el sentido del *Trivium* y el *Cuadrivium* medievales. Así pues, leer, escribir, hablar y pensar críticamente eran la consecuencia de las tres asignaturas del *Trivium*, a saber: Gramática, Retórica y Lógica. El espíritu artístico que se aplicaría luego a la carrera elegida finalmente por el universitario se adquiría en el *Cuadrivium* con Música, y el buen razonamiento se reforzaba con Aritmética, Geometría y Astronomía. Solamente luego de haber adquirido estas destrezas y habilidades

social fuera posible, hacía necesario destruir un modelo de enseñanza que conspiraba contra la formación de intelectuales y profesionales comprometidos con los postulados y objetivos de la reforma de la sociedad.²³

¿En qué consistía pues ése método de pedagogía jurídica provento y subdesarrollado, lastre «[...] frente a la necesidad de cambiar estructuras, de echar a andar la reforma agraria, de modificar las relaciones de poder o la distribución de la riqueza»?²⁴

Según el informe *Legal Education in a Changing*

el universitario estaba finalmente preparado para estudiar una de las cuatro carreras clásicas de la antigüedad: Derecho, Teología, Filosofía y Medicina. Hoy el *Trivium* y el *Cuadrivium* vienen a ser los Estudios Generales, o al menos deberían serlo. De ahí se entiende el porqué el estudio de una carrera en la educación universitaria medieval ponía énfasis en la transmisión de un corpus de conocimientos. Sencillamente porque las habilidades y destrezas para aplicar el corpus ya habían sido aprendidas con anterioridad. ¿Quiénes pues tienen una concepción más razonable de la pedagogía a la luz de estos necesarios recuerdos?

²³ El compromiso con el desarrollo pasaba en esa época por un determinado perfil ideológico cuyos matices eran sólo una cuestión de método político. Dice el profesor Rogelio Pérez Perdomo: «El grupo no era homogéneo: la división principal estaba entre los revolucionarios –generalmente marxistas o socialistas– y los reformistas –generalmente socialdemócratas o demócratas cristianos–. Los primeros confiaban en que la revolución socialista podría romper el nudo gordiano que impedía el cambio social rápido, mientras los segundos pensábamos que gobiernos reformistas podrían hacerlo, y que una legislación y unos juristas mejor equipados podrían hacer una diferencia». PÉREZ PERDOMO, Rogelio. «El movimiento Derecho y Desarrollo, y los intentos de cambio en los estudios jurídicos». En: *Homenaje a Jorge Avendaño. Op. cit.*, pp. 177 y 178.

²⁴ FIGUEROA YÁÑEZ, Gonzalo. Jorge Avendaño: recuerdos de treinta años. En: *Homenaje a Jorge Avendaño. Op. cit.*, p. 148.

World, publicado por el International Legal Center y el Scandinavian Institute of African Studies, cuya traducción nunca llegó a publicarse aunque existe gracias al esfuerzo del doctor Andrés Cuneo Macchiavello, «[...] muchas escuelas universitarias de Derecho:

f. descansan, intensamente, en las exposiciones magistrales y los métodos de enseñanza que ponen énfasis en la entrega de información sobre el contenido de la Doctrina, más bien que en la aplicación; no desarrollan otros métodos de enseñanza que pongan el acento en la participación de los alumnos en la experiencia de aprendizaje, en el desarrollo de las destrezas profesionales y en la percepción acerca de los usos posibles del Derecho y del sistema jurídico como vehículos para el cambio social».²⁵ ¿Suenan conocidos?

¿Y qué decir de esto? «Estas reformas propuestas incluían la introducción de la discusión en clase y el método de casos, las técnicas de seminario y un enfoque interdisciplinario. En 1974, se reunió la quinta conferencia –se refiere a la V Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina–. En las conclusiones de esta conferencia, figuró la superación de la llamada conferencia o lección

²⁵ CÚNEO MACCHIAVELLO, Andrés. «La enseñanza del Derecho en un mundo en cambio». En: *Homenaje a Jorge Avendaño. Op. cit.*, pp. 157-158. No está de más anotar que el presidente del comité que elaboró el informe *Legal Education in a Changing World* fue el Doctor Jorge Avendaño Valdez.

magistral, por medio de la introducción paulatina de la exposición didáctica y la enseñanza activa, la promoción de seminarios de investigación y la adopción del método de casos y estudio de problemas y expedientes».²⁶

En esta misma línea, uno de los respetables juristas partidarios de las reformas, el ex decano Doctor Lorenzo Zolezzi Ibárcena, confirma el lugar común de los años sesenta y setenta del pasado siglo respecto a la crítica al modelo de enseñanza tradicional que él describe como sigue: «El dilema que surgía entonces – y que es, desde luego, un problema permanente en la educación legal– es que esto no se puede lograr con la transmisión del corpus, realizada tradicionalmente por medio de la clase magistral del profesor [...]. En efecto, el modelo de Facultad de Derecho prevaleciente en la década de los años sesenta –y que, en muchos casos,²⁷ se mantiene exactamente igual hoy en día–²⁸

²⁶ PÉREZ PERDOMO, Rogelio. «El movimiento de Derecho y Desarrollo...» En: *Homenaje a Jorge Avendaño. Op. cit.*, p. 173.

²⁷ La pregunta que fluye es si dentro de esos «muchos casos» a los que hace referencia el Doctor Zolezzi como regla de Facultades de Derecho tradicionales y obsoletas se encuentra aún hoy la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, luego de varios decanatos reformistas.

²⁸ Sobre la actualidad de la enseñanza jurídica en el Perú es indispensable consultar el informe del Doctor Luis Pásara «La enseñanza del Derecho en el Perú: su impacto sobre la Administración de Justicia», en especial los puntos 2) Las Facultades de Derecho, lugar y formación del abogado, 3) Los protagonistas de la enseñanza del Derecho, y 4) La dinámica de la enseñanza del Derecho, páginas 24 a 74. PÁSARA Luis. «La enseñanza del Derecho en el Perú: su impacto sobre la Administración de Justicia». *Ministerio de Justicia*.

era más o menos el siguiente: los profesores de la Facultad se reclutan en el mundo profesional y se atrae a los abogados más capaces en cada una de las materias que constituyen el plan de estudios [...]. Los profesores de cursos teóricos [...] se inspiran en algún texto básico que van exponiendo más o menos al pie de la letra durante el dictado del curso o, en el mejor de los casos, en algunos textos que se seleccionan según las diversas partes del curso [...] ¿Cuál era el trabajo del alumno? El alumno tenía fundamentalmente tres deberes: (i) asistir a clases; (ii) tomar apuntes de lo que explicaba el profesor; (iii) estudiar para sus exámenes. El alumno estudiaba fundamentalmente de sus apuntes de clase, lo que, en muchos casos, era suficiente para aprobar el curso.

Se decía, en el punto anterior, que el Método Socrático apareció como una tabla de salvación para lograr la transmisión de habilidades profesionales. Esto se debió a que el alumno debía enfrentarse directamente con las herramientas de trabajo del Derecho, leerlas y analizarlas en clase bajo la fina supervisión del profesor. Después de cinco años de hacer esto, en más de sesenta cursos, si se ha trabajado bien y con seriedad, obtendrá, sin lugar a dudas, lo que líneas arriba hemos llamado la mente del abogado.²⁹ El

Lima, 2004.

²⁹ Sobre la «mente del abogado», interpretamos que el Doctor Marcial Rubio la llama en su proyecto de un nuevo sistema de enseñanza legal *saber Derecho*.

Método Socrático bien implementado, en todos los cursos, hacía innecesarios todos los medios que se habían diseñado a lo largo de los años para que los alumnos obtengan, como un agregado al corpus de conocimientos que transmitía la Universidad, un cierto margen de habilidades profesionales: prácticas en los cursos, prácticas en los estudios de abogados, prácticas supervisadas por la Corte Superior, prácticas ofrecidas por el Colegio de Abogados».³⁰

Creemos que a nadie escapa aquí las similitudes extraordinarias que el «Método Socrático» tiene con la metodología *de aprender a aprender*, lanzada 40 años después para conjurar un sistema de enseñanza jurídica obsoleta y tradicional, que por lo menos en la Facultad de Derecho de la Universidad Católica, paradójicamente, se parece mucho al Método Socrático.

Precisamente sobre el tradicionalismo pedagógico jurídico combatido en los años sesenta y setenta del siglo XX por el Método Socrático, y en el primer quinquenio del siglo XXI por *aprender a aprender*, decía el Doctor Fernando de Trazegnies: «La

RUBIO CORREA, Marcial. *Op. cit.*, pp. 958-959. Mientras que la Doctora Shoschana Zusman, como referimos en la nota 18 de este texto, identifica esta mente abogadil como el «arte de ser abogado».

³⁰ ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. «La aparición de la dimensión social en la educación jurídica de los años sesenta». En: *Homenaje a Jorge Avendaño. Op. cit.*, pp. 190-191.

enseñanza tradicional del Derecho ha distinguido entre las llamadas Dogmática y Política Jurídica. La primera asumía el Derecho vigente como un ‘dogma’, es decir, como un dato cuya refutación es irrelevante dado que, lo queramos o no, la ley permanece vigente en tanto que no haya sido derogada [...] nos encontramos frente a una ausencia de todo cuestionamiento, a una preocupación únicamente por una ‘correcta’ interpretación, a una sumisión total al orden establecido; [...] Enseñanza es más bien cuestionamiento, es revisión de información a la luz de los verdaderos problemas que la praxis social plantea al abogado; en ese sentido, la enseñanza no consolida sino subvierte. Por eso la misión de las Escuelas de Derecho actualmente es subvertir el concepto de Derecho aún predominante, debido a que no responde a los problemas del momento; [...]».³¹

Hasta aquí un resumen de aquella enseñanza tradicional en palabras de sus principales objetores. Enseñanza, no está de más subrayarlo, bajo cuyo imperio los profesores que han impulsado e impulsan la reforma adquirieron aquellas destrezas y habilidades

³¹ DE TRAZEGNIES GRANDA, Fernando. «La enseñanza del derecho como actividad subversiva». En: *Derecho y Sociedad*. Revista editada por estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, n.º 4, s/a, pp. 35, 36 y 39.

En el artículo bajo cita el ex decano se refiere antes que a la metodología de enseñanza, al contenido de la misma. Sin embargo, la cita es pertinente para conocer la enseñanza tradicional que se pensaba subvertir.

profesionales –todos los citados son el paradigma del abogado exitoso–, pero sobre todo esa capacidad de crítica que les dio la oportunidad de reformar durante los últimos 40 años, en sucesivos decanatos, aquella Facultad de Derecho que a su juicio era incapaz de formar abogados de su estirpe.

Un asunto de primerísima importancia en el análisis sobre «el discurso del método», es el referido al perfil del abogado que la nueva enseñanza jurídica buscaba esculpir. Mientras que la premisa metodológica de la reforma era sin duda la formación de un abogado con actitud positiva para con el cambio social –lo que a juicio de los reformistas pasaba por un abogado interdisciplinario–, su papel dentro de aquella sociedad a la que pretendía cambiar, parecía circunscribirse a la esfera profesional, sin importar a qué disciplina haya finalmente aplicado su «profesionalismo interdisciplinario». Esto suponía dos cosas. La primera, que la enseñanza tradicional del Derecho formaba abogados ignorantes de cualquier asunto que no fuese su materia, esto es, para la reforma, la aridez de los códigos y la interpretación de la norma jurídica con los que se consolidaba el reprobable *statu quo* social. La segunda, que la enseñanza tradicional formaba malos profesionales –malos abogados– que no respondían a las exigencias de una sociedad en cambio, sino, ¿para qué cambiar el método de enseñanza?

Pero, ¿eran estas presuposiciones ciertas? ¿Eran los abogados tradicionales ignorantes en todo aquello allende los códigos y leyes? ¿Cuál era pues el perfil del abogado tradicional que la reforma buscaba –y consiguió– derribar?

Sin duda ese perfil no parecía ser precisamente el del abogado «profesional». Los abogados, antes de la reforma de los años 60 del siglo XX, constituían la elite política latinoamericana, de la que la peruana no era una excepción. Por ende, las escuelas de Derecho tenían como misión fundamental formar no solamente «buenos profesionales», sino, «buenos profesionales» con mentalidad, convicción y disposición para dirigir el país. Y para tomar las riendas de la cosa pública, se necesita, como el lector comprenderá, mucho más que saberse de paporreta un código y hacer su exégesis.

Una interesante descripción de aquella formación tradicional, cuyo valor es aún mayor viniendo de un partidario de las reformas, nos la da el profesor Rogelio Pérez Perdomo.

Dice el maestro: «El método educativo colonial, que le daba importancia a las disputas, fue combatido y se introdujo la explicación del profesor, denominada clase magistral».³² De aquí nos sería lícito colegir que aquél

³² PÉREZ PERDOMO, Rogelio. *Op. cit.*, p. 171.

que el imaginario popular considera hasta hoy como el profesional del Derecho propiamente dicho, esto es, el abogado picapleitos, fue combatido por la enseñanza jurídica tradicional. Otra conclusión que se podría extraer de lo citado es que los abogados picapleitos, y hoy los abogados profesionales modernos que entienden la abogacía sólo como «un ejercicio básicamente argumentativo, en el que se trata de ‘construir’, ‘elaborar’, o ‘crear’, razones, alegaciones y argumentos, y de orientarlos creativamente a favor del cliente en un contexto de total incertidumbre sobre el resultado del caso»,³³ imperan sólo cuando no tienen o han perdido el sentido de una misión política. En el virreinato, porque la política estaba reservada no a los abogados, es decir, a los picapleitos, sino a los funcionarios políticos peninsulares. En la actualidad porque, precisamente, aquel sentido de pertenencia a una elite política destinada a gobernar, ha desaparecido de la mente de los abogados, quedándoles tan sólo el espíritu profesional.

Continuando con la descripción de la enseñanza tradicional de Derecho, Pérez Perdomo nos narra que: «El contenido varió con el tiempo y a los cursos de Derecho Romano y Derecho Canónico, característicos de la época colonial, se agregaron los de Derecho Nacional. Se agregaron disciplinas como la Economía

³³ ZUSMAN TINMAN, Shoschana. *Aprendiendo a aprender. Op. cit.*, p. 236.

Política, la Administración y la Estadística. A fines del siglo XIX o comienzos del XX, también se agregó la Sociología. Al comienzo, la enseñanza propiamente jurídica no era legalista en absoluto (la idea predominante era la crítica a la legislación heredada del período colonial) y, desde el final del siglo XIX, se convirtió en la explicación de los textos legales. Pero más allá de lo que se aprendía en los salones de clase, la formación residía en la interacción entre los estudiantes mismos y los profesores. Se percibían a sí mismos como miembros de una elite intelectual: leían literatura y discutían de política fuera de los salones de clase. Las escuelas de Derecho formaban, luego, hombres públicos, personas destinadas a ser los periodistas y políticos de la época. El título en Derecho garantizaba la pertenencia a la elite política».³⁴

Varias cosas pueden rescatarse de aquí, si damos crédito a la versión del reformista profesor Pérez Perdomo. La primera es que la enseñanza tradicional del Derecho, contra lo que sostienen varios de quienes participaron de la reforma de los 60 del siglo pasado, distaba bastante de aquella que la crítica le enrostra, esto es, estar encerrada en sí misma relamiéndose con los puntos y comas de la ley. Que la Economía Política, la Administración, la Estadística y la Sociología hayan sido parte de la formación jurídica tradicional de varias

³⁴ PÉREZ PERDOMO, Rogelio. *Op. cit.*, p. 171.

escuelas de Derecho latinoamericanas, no abona precisamente a favor de un abogado autista. De otro lado, aun sin estas disciplinas ajenas al Derecho, que el abogado tradicional haya cultivado una conciencia política, tampoco riega la tesis reformista del letrado divorciado con la realidad, en tanto la formación política está, precisamente, casada con aquella: la realidad es el magma de la política. Que la idea predominante fuese la crítica a la herencia del período virreinal, desmiente la tesis de la falta de sentido crítico por parte de la enseñanza jurídica tradicional. Que más allá de lo que se aprendiera en los salones de clase, la formación del abogado residiera en la natural y estrecha interacción entre los estudiantes y los maestros, cuestiona la tesis de una educación vertical y proclama más bien la de una interactiva. Finalmente, resulta curioso comparar el tipo de abogado que daba a luz la formación jurídica tradicional, a saber, hombres públicos, periodistas y políticos, además de estupendos abogados como quienes han llevado adelante la reforma, por ejemplo, con el tipo de profesionales que busca hoy la reforma metodológica de *aprender a aprender* cuando expresa que su objetivo es que «[...] el egresado de nuestra Facultad debe tener una formación amplia que le permita desempeñarse en campos diversos, desde la práctica privada hasta el servicio del Estado, pasando por la judicatura, el notariado, el servicio legal en organizaciones no gubernamentales e, inclusive, actividades

empresariales, periodísticas, diplomáticas o políticas». ³⁵ Así pues, como en la película de Spielberg, aquí estaríamos contemplando un emocionante viaje bajo la divisa de *back to the future*.

Después de lo dicho por Pérez Perdomo, no queda mucho de los cuestionamientos del «discurso del método» a la enseñanza tradicional. La única diferencia real pareciera consistir en el perfil del abogado tradicional y el del abogado reformado de las últimas tres décadas siglo XX, esto es, en la conciencia de su importancia política, el primero, y la inconciencia del segundo. ³⁶ Una paradoja, por cierto, teniendo en cuenta la obsesión del segundo por reformar la sociedad.

Esta falta de fe de la reforma en el «destino manifiesto» del Derecho como saber *ad hoc* para entender y manejar al Estado y sus asuntos, y en los abogados como elite política llamada a gobernar y a dirigir desde diversos centros de poder a la opinión pública, merece un intento de interpretación. La más plausible para nosotros es, siguiendo la narrativa reformista, un penoso sentimiento de inferioridad.

³⁵ RUBIO CORREA, Marcial. *Op. cit.*, p. 997.

³⁶ En efecto, «Los estudios jurídicos fueron extraordinariamente importantes en América Latina a raíz de la Independencia y hasta la década de 1950. Entre 1825 y 1950, existía clara conciencia de que las escuelas de Derecho formaban la elite política y que, en consecuencia, los estudios jurídicos constituían un asunto de Estado». PÉREZ PERDOMO, Rogelio. *Op. cit.*, pp. 170-171.

En efecto, no otra cosa puede advertirse cuando se sostiene que «Con una óptica sociológica, el Movimiento de Derecho y Desarrollo puede ser entendido como el esfuerzo de una elite de juristas preocupados por la reordenación sociopolítica que se estaba viviendo para que los economistas no los desecharan como poseedores de un saber inútil y hasta perjudicial. Es decir, una manera de decir ‘aquí estamos y nuestro saber es importante’». ³⁷

La reforma intenta una explicación a esta actitud, que no abona sino la tesis del sentimiento de inferioridad, cuando expresa que «comenzaron a surgir otras profesiones como la de economista, sociólogo, historiador y planificador. Los abogados perdieron así el monopolio casi total de la vida pública y comenzaron a sentir la competencia de otros profesionales que tenían conocimientos distintos». ³⁸

A este ánimo derrotista no podía sino seguir una sensación de desazón para quienes estudiaban una disciplina del saber que parecía «no servir para nada». Así, aupándose a ciencias que «sí servían para algo» como la economía, la sociología, la planificación y otras en boga en los años 60 y 70 del siglo pasado, los reformistas buscaron darle un sentido al Derecho, es

³⁷ PÉREZ PERDOMO, Rogelio. *Op. cit.*, p. 179.

³⁸ *Idem*, pp. 171-172.

decir, una forma de justificarse a sí mismos por y para ser abogados. Esto se puede colegir de la versión de nuestro ex decano, Doctor Lorenzo Zolezzi Ibárcena: «En 1968, cuando apenas empezaba la reforma, ocurrieron en el mundo y en el Perú hechos cruciales que alimentaron aun más la necesidad de buscarle sentido al Derecho en la sociedad: las revueltas estudiantiles en Francia y el golpe de Estado que dio en el Perú el general Juan Velasco Alvarado. Esta concepción, que fue, en rigor, un replanteamiento de la noción misma de Derecho, fue la nota distintiva de la reforma peruana [...]».³⁹

Pero no sólo en el Perú el sentimiento de inferioridad le ganaba la moral a los abogados. En otros lares las cosas no eran muy distintas. El profesor Gonzalo Figueroa Yáñez relata que «Un descontento generalizado parecía ser característica del pensamiento de los profesores jóvenes de Derecho a lo largo de toda la región. En Chile, era evidente una notoria decadencia del prestigio social de los abogados, los que se consideraban un obstáculo para los cambios sociales que el país reclamaba [...]. En este panorama, los juristas eran desplazados del primer plano por otros estudiosos de las Ciencias Sociales, especialmente sociólogos y economistas. Algunos de los mejores alumnos de Derecho resolvieron continuar estudios no

³⁹ ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. *Op. cit.*, p. 193.

jurídicos después de recibir sus diplomas de abogados y derivaron así hacia la Economía, la Historia o la Sociología, [...]».⁴⁰

Una de las preguntas inevitables que se siguen de este relato de parte, es si 40 años después, aquel sentimiento de inferioridad de los abogados reformados para con su ciencia tenía, realmente, una razón de ser. Y esto porque determinadas disciplinas, que estuvieran en boga en los años sesenta y setenta del siglo pasado, o han desaparecido virtualmente del parnaso académico o están en vías de extinción o sucumben ante la opinión generalizada de que no sirven realmente para nada, mientras que el Derecho, pese a todos los infundados sentimientos de inferioridad, sigue en pie.

Así pues, volviendo al tema central de este ensayo, una respuesta a la pregunta formulada nos aproximaría a absolver la inquietud de si fueron necesarias aquellas reformas metodológicas y conceptuales de la enseñanza del Derecho. En otras palabras: si las reformas sociales que inspiraron la reforma de la enseñanza jurídica de las postreras cuatro décadas del siglo XX eran necesarias, y si lo fueron, lo eran en el sentido y los términos por los que transitaron sus impulsores y actores de ayer... y también de hoy.

⁴⁰ FIGUEROA YÁÑEZ, Gonzalo. *Op. cit.*, p. 148.

3. *¿Error ayer, acierto hoy?*

Si tras el «discurso del método» había, como hemos visto, un discurso de fondo que validaba su existencia, nos toca dilucidar en las siguientes líneas cuál era ese discurso de fondo, esto es, ése modelo de desarrollo social y nacional al que el Derecho contribuiría a realizar a través de la reforma metodológica de la enseñanza jurídica. Y esto, simplemente porque en buena medida la reforma del Derecho de ayer se parece mucho a la propuesta de hoy, no obstante el fondo que hoy la inspira es, en nuestro criterio, diametralmente opuesto al de ayer. Es más, el fondo de hoy es el que ayer se buscaba derribar y subvertir mediante la reforma de la enseñanza del Derecho. De ahí que en la hipótesis sugerida por nosotros, una reforma metodológica y conceptual de la enseñanza jurídica que tiene o busca como resultado social dos modelos de desarrollo contradictorios entre sí, tenga que ser tomada con pinzas.

Como dice nuestro ex decano Doctor Lorenzo Zolezzi Ibárcena, «Los años sesenta del siglo XX [...] fueron los años del discurso sobre el desarrollo».⁴¹ El desarrollo, tal como lo entendían en ese entonces sus partidarios y propulsores, pasaba por una reforma de la sociedad en que el Estado tenía un papel predominante.

⁴¹ ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. *Op. cit.*, p. 183.

Su mano, a veces convertida en metálico puño, debía intervenir en los ámbitos de la vida pública que fuesen necesarios para corregir lo que aquél discurso llamaba las injusticias sociales, achacadas casi unánimemente a una desequilibrada distribución de la riqueza. La misión del Estado era pues desarrollar la nación redistribuyendo la riqueza concentrada en un puñado de privilegiados.

Esto, por supuesto, de acuerdo al modo de pensar propio de la época, no podía ser posible si quienes manejaban los asuntos públicos no estaban comprometidos con esa visión de cambio. El compromiso implicaba así más que una comprensión racional del problema del desarrollo, una actitud fundada en la convicción emocional adquirida en el contacto directo con quienes cargaban sobre sus hombros las miserias del subdesarrollo. Así pues, «comprometido» era el que se había ensuciado los zapatos en los lodazales de alguna pobre comunidad andina o en los arenales de las tantas barriadas de la capital.

Como quiera que los universitarios, y en especial los estudiantes de Derecho, eran la cantera que suministraba a los futuros operadores de los asuntos públicos, hacía imprescindible, siempre según la moda mental de la época, un bautizo de barro y de

arena.⁴² «Este contacto de los estudiantes con la realidad fue sumamente importante para el desarrollo de la idea según la cual lo que se enseñaba en las aulas universitarias debía confrontarse con lo que ocurre en la vida. La realidad social como objeto de estudio fue cobrando un auge cada vez mayor».⁴³

En este contexto de socialización del conocimiento no era de extrañar que los partidarios de que el Derecho contribuyera al desarrollo nacional, se alzaran contra lo que ellos entendían como una visión privatista del Derecho. En efecto, como señala el informe *Legal Education in a Changing World*, «[...] Muchas escuelas universitarias de Derecho: c. en lo que toca al estudio del Derecho, están influidas significativamente por una orientación que pone énfasis en su estudio relacionado con la actividad privada y con asuntos privados de las personas de mayores recursos, y no tanto con los problemas del sector público o con los de los sectores mayoritarios de la sociedad [...]».⁴⁴ De ahí

⁴² En efecto, sobre esta visión del «compromiso social» el Doctor Lorenzo Zolezzi recuerda que: «Fernando Belaunde Terry fue elegido presidente del Perú en 1963 y, muy poco después, lanzó su programa de cooperación popular, que incluyó un importante elemento –la cooperación popular universitaria– que llevó a los universitarios del país en grandes números a conocer las comunidades campesinas y a trabajar en uno de los temas emblemáticos de esos años: el desarrollo comunal. La Federación de Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Perú realizó un campamento de trabajo en el verano de 1964, en forma paralela al primer programa de cooperación popular universitaria del gobierno». ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. *Op. cit.*, p. 184.

⁴³ *Idem*, p. 184.

⁴⁴ CÚNEO MACCHIAVELLO, Andrés. *Op. cit.*, pp. 157-158.

que, según el mismo informe, «29. Los críticos más radicales de la enseñanza jurídica pueden sostener que las escuelas de Derecho que comparten muchas de las características descritas más arriba constituyen un obstáculo para el desarrollo, por ejemplo, porque tienden a mantener –y quizá a alimentar– una profesión y una cultura jurídicas que están alineadas contra las reformas sociales progresivas. Se puede sostener [...] que la enseñanza del Derecho no se ha comprometido con las reformas fundamentales de la sociedad [...]».⁴⁵

Así pues, queda claro según los propios propulsores de la reforma del Derecho, tanto metodológica como conceptual, que el Derecho a derribar era aquél orientado a la esfera privada, y el Derecho a ensalzar, aquél dirigido a la esfera pública y social, donde lo privado devenía un vicio que negaba la reforma de la sociedad y lo público una virtud que la afirmaba. Pero, ¿en qué consistía esa reforma de las estructuras sociales a la que el Derecho reformado debía coadyuvar?

Como quiera que el discurso en boga entonces sostenía que cualquier modelo de desarrollo exitoso pasaba necesariamente por la redistribución de una riqueza concentrada en pocas manos, había que actuar luego contra esa concentración considerada injusta. Así pues,

⁴⁵ *Idem*, p. 160.

si en «En el Perú de mediados del siglo XX, más del 75% de la tierra cultivable era propiedad del 1% de su población»,⁴⁶ había que proceder contra el «85% de los terratenientes –que– poseían sólo el 5% de la tierra».⁴⁷ La reforma agraria era pues, según esta percepción del desarrollo, no sólo un imperativo económico y social, sino sobre todo uno moral. Más o menos las mismas líneas de este pensamiento desarrollista aplicábanse para otros sectores económicos como la minería y los servicios públicos. Alegábase que la riqueza natural perteneciente a la nación y los servicios necesarios para su desarrollo no podían estar bajo el dominio de un puñado de individuos y corporaciones, máxime si eran éstos extranjeros, porque ello implicaba una dominación oprobiosa e intolerable para una nación soberana. El fundamento para las expropiaciones (o, mejor dicho, confiscaciones) estaba pues servido.

En este escenario del ocaso de lo privado y del mediodía de lo público en que «la nueva noción del Derecho se apoya en la idea de que el Derecho es, ante todo, una forma de estructuración social y no un mero ordenamiento formal contenido en códigos y leyes más o menos organizados lógicamente [...]»,⁴⁸ el papel que el Derecho y sus abogados debían desempeñar en el

⁴⁶ CLAYTON A. Lawrence. *Estados Unidos y el Perú: 1800-1995*. Lima: Instituto Peruano de Economía Social de Mercado y Centro Peruano de Estudios Internacionales, 2002, p. 383.

⁴⁷ *Idem*, p. 383.

⁴⁸ ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. *Op. cit.*, p. 193.

modelo de desarrollo que haría realidad el nuevo orden social soñado, no era otro que el de facilitadores.

El informe *Legal Education in a Changing World* es claro sobre el particular cuando afirmaba que «37. También puede ser considerado como un objetivo el que los graduados de las escuelas de Derecho sean más capaces de desempeñar roles en el proceso de desarrollo; [...]. Algunos graduados de la escuela de Derecho pueden necesitar conocer más acerca de los ámbitos relacionados, tales como el desarrollo agrícola y rural, las regulaciones estatales y la participación del Estado en la economía, la tributación y las finanzas públicas. En un sentido más general, esto puede significar que las personas capacitadas jurídicamente deberían disponer de una mejor información acerca de las posibles relaciones entre el Derecho y el cambio social».⁴⁹

Quizás quien mejor ha sintetizado el espíritu de la época así como la visión del Derecho de las décadas del 60 y 70 del siglo pasado y su compromiso con el modelo de desarrollo social y económico no discutido de entonces, es el Doctor Fernando de Trazegnies. Describía el jurista en estos términos la situación: «Frente a una sociedad que otorga una importancia cada vez mayor a la economía planificada, en la que la

⁴⁹ CÚNEO MACCHIAVELLO, Andrés. *Op. cit.*, p. 162.

actividad económica descansa en gran parte en la acción de dependencias administrativas, que no persigue la mera expansión de los intereses individuales sino también la consecución de ciertas metas colectivas, que aspira a crear un ‘hombre nuevo’, resulta evidente que la función del Derecho tiene que modificarse profundamente. La toma de conciencia de que la idea misma de Derecho exige una modificación, es un punto importante. Sus repercusiones no tienen el alcance restringido de los cursos de Teoría General del Derecho o Filosofía Jurídica sino que se extiende a todos los cursos; podríamos afirmar incluso que constituye una condición esencial para superar el plano meramente metodológico de la reforma de la enseñanza del Derecho y para dar así una respuesta indicada a la pregunta «¿Qué enseñar?».⁵⁰

No nos corresponde ni es nuestra intención realizar aquí, cuarenta años después, un juicio histórico sobre el espíritu de la época y el modelo de desarrollo al que apostó la generación de entonces. En otras palabras, nos eximimos de juzgar nosotros en este trabajo si el modelo de desarrollo al que debía apuntalar la reforma del Derecho descrita líneas arriba, desarrolló o no al país, redistribuyó o no la riqueza y creó o no creó prosperidad para sus ciudadanos. Sin embargo, nótese que de este juicio depende saber si la reforma

⁵⁰ TRAZEGNIES GRANDA, Fernando. *Op. cit.*, p. 39.

metodológica y conceptual de la enseñanza del Derecho cuyo objeto era precisamente el cambio social descrito por el Doctor De Trazegnies, tuvo o no razón de ser.

Felizmente para nosotros, y para quienes siguen el hilo conductor de este ensayo, son los propios propulsores de la reforma del Derecho de las décadas del 60 y 70 del siglo XX, quienes tienen hoy un balance bastante claro de las reformas sociales y del modelo de desarrollo con el que se comprometieron entonces. Lamentablemente, a juicio nuestro, las conclusiones que deberían sacarse de allí en lo que respecta a la reforma del Derecho, son absolutamente contradictorias. Veamos por qué.

Sin ninguna duda los propulsores de las reformas sociales apostaron por un modelo de desarrollo que fracasó. «El primer gran cambio –dice el profesor Pérez Perdomo respecto al espíritu y las convicciones de hace 40 años– es la muerte de la idea del desarrollo nacional. Ya son pocos y trasnochados los que creen que el Estado debe liderar el desarrollo interviniendo en la economía, cerrando las fronteras y protegiendo la industria nacional».⁵¹ Así pues, de un plumazo, los propulsores del movimiento Derecho y Desarrollo terminan, incluido el mismo profesor Pérez Perdomo,

⁵¹ PÉREZ PERDOMO, Rogelio. *Op. cit.*, pp. 179-180.

habiendo vivido la pesadilla de una juventud trasnochada.

Un poco más cauto es el profesor Cúneo Macchiavello cuando comenta el informe *Legal Education in a Changing World* y hace un escueto balance del mismo en relación con el mundo presente. «El aspecto positivo destaca que, a pesar de los cambios experimentados en nuestras sociedades durante los últimos treinta años –los cuales podrían caracterizarse por una decreciente intervención del Estado en la economía y la sociedad, y por una mutación de sus funciones de productor a regulador y de actor a facilitador– el rol del Derecho sigue siendo insustituible [...]. Tal vez algunos de los ejemplos que presenta el informe, relacionados con las empresas públicas o la reforma agraria, carezcan hoy del valor ilustrativo que le asigna el texto».⁵² Aquí habría que decir, de acuerdo a lo que hemos visto a lo largo de este ensayo, que quienes pusieron alguna vez en duda el «rol» del Derecho fueron aquellos que pensaban que si éste no contribuía a hacer realidad esos «ejemplos que carecen hoy de valor ilustrativo», no servía para nada.

En ese mismo tono diplomático, el ilustre catedrático chileno Gonzalo Figueroa Yáñez deja abierta la

⁵² CÚNEO MACCHIAVELLO, Andrés. *Op. cit.*, p. 167.

pregunta sobre si fracasaron o fueron exitosas las reformas para el Perú, pero sí la responde para su país. «Sí puedo, en cambio, señalar que la reforma iniciada en Chile fue abortada con el advenimiento de la dictadura militar iniciada en 1973 y que, poco después del golpe de Estado, los estudios de Derecho volvieron a su modalidad tradicional, libresca, memorística, expositiva, alejada de la realidad social, en acatamiento obsecuente de la norma vigente».⁵³ Si bien es cierto que aquí Figueroa se refiere a la reforma de la enseñanza jurídica, lo dicho por él se aplica perfectamente también a la reforma de la sociedad que aquella buscaba. En ese sentido, no está de más subrayar el hecho de que Chile es hoy el país más desarrollado de la región y que –a diferencia del Perú donde el modelo de desarrollo trasnochado al que hace referencia el profesor Pérez Perdomo recién se extinguió a fines de la década del 80 del siglo XX– aquellos «ejemplos que carecen hoy de valor ilustrativo» fueron abandonados, en Chile, precisamente, en 1973.

Reconocido el fracaso de aquel modelo de desarrollo que ensalzaba las virtudes del sector público sobre los vicios del privado en cuanto protagonistas del cambio social y del progreso nacional, nos parece pertinente preguntarnos cuál es hoy el paradigma de Derecho y

⁵³ FIGUEROA YÁÑEZ, Gonzalo. *Op. cit.*, p. 153.

desarrollo al que se adhieren los promotores de las reformas sociales y jurídicas de los años 60 y 70 del pasado siglo. Y esto solamente con el fin de responder con más elementos de juicio a la pregunta que ha quedado hasta ahora en el tintero, a saber, si tuvo o no tuvo razón de ser la reforma metodológica y conceptual de un Derecho que no contribuía a las reformas sociales cuyo fracaso hoy se admite.

El consenso generalizado sobre el nuevo modelo de desarrollo parece resumirlo nuevamente Pérez Perdomo. «El comercio internacional –dice– y los flujos de capital no deben ser temidos, sino, al contrario, se deben buscar las oportunidades que ofrece para insertarse en el mundo globalizado. La Organización Mundial del Comercio y algunos organismos regionales pueden ‘ponerle dientes’ a estas tesis. Naturalmente esto es una caricatura de la nueva ortodoxia. Pero es cierto que los economistas han cambiado. Keynes está casi tan decaído como Marx». ⁵⁴ «¿Qué inversor arriesga su dinero y esfuerzo si el sistema jurídico no garantiza la propiedad y los contratos, y si no es razonablemente predecible?», ⁵⁵ se pregunta con mucha razón Pérez Perdomo, y seguramente se preguntaron muchos de los afectados por las nacionalizaciones, las estatizaciones y la reforma agraria, 35 años atrás.

⁵⁴ PÉREZ PERDOMO, Rogelio. *Op. cit.*, p. 180.

⁵⁵ *Idem*, p. 180.

Creemos que no escapa a nadie el giro de 180 grados del modelo de desarrollo de hoy en comparación con el de ayer, **con la peculiaridad de que algunos de los propulsores del de hoy son también los mismos del de ayer**. En efecto, si ayer fueron las estatizaciones, las empresas públicas y la reforma agraria las que aseguraban el desarrollo nacional y el cambio social bajo la batuta del Estado, hoy son el mercado y las inversiones extranjeras los ejes del gran cambio.

¿Y el papel del Derecho en la nueva ortodoxia del desarrollo? Pues si ayer era contribuir a realizar la vieja, hoy es contribuir también a realizar la nueva.⁵⁶

⁵⁶ Resulta interesante evocar aquí en qué se fundamenta, a juicio del Doctor Marcial Rubio, el cambio en el Plan de Estudios de la Facultad de Derecho. «Varios elementos confluyen para hacer aconsejable un cambio el plan de Estudios de la Facultad de Derecho:

1. El Derecho peruano ha sufrido una gran transformación en esta última década. No sólo han aparecido nuevas leyes, sino que el esquema general de principios también ha sido modificado. Nuestro Derecho ha evolucionado en su esquema general y, con él, han cambiado también las funciones del Estado y el papel que se supone cumplen las personas y las instituciones en la vida social y económica. El tránsito ha sido de un Estado de bienestar e interventor hacia una situación en la que la sociedad civil asume las iniciativas y el Estado controla.
2. La sociedad se ha hecho significativamente más compleja trayendo como una de sus consecuencias, que los intereses de las personas e instituciones sean más individualizados. Este es un fenómeno propio del fin del siglo XX, ayudado por el desarrollo tecnológico creciente. Tiene como impacto en el Derecho, reconocido en la literatura más actual, el dar un carácter más general a la legislación y dejar a la actuación de las personas el diseño completo de las relaciones jurídicas. Todo ello hace necesario que el futuro profesional desarrolle habilidades especiales de planteamiento e identificación de problemas y soluciones en base al caso concreto y no sólo aplicando la ley [...]. RUBIO CORREA, Marcial.

«La nueva ortodoxia plantea que el mercado no es puramente el juego de la oferta y la demanda, y que no puede ser entendido sin comprender ciertas instituciones básicas. He aquí que el Derecho ha sido reivindicado. Ya los juristas no deben rogar a los economistas para que reconozcan su importancia. Ellos saben que sin un sistema jurídico que funcione decentemente no funcionará el mercado».⁵⁷

En otras palabras, según esta interpretación, el Derecho vuelve a recobrar su sitio gracias a la nueva ortodoxia. Pero, ¿de qué «nueva» ortodoxia del desarrollo estamos hablando aquí? Pues todo parece indicar que de la misma cuestionada a partir de los años 60 y 70 del siglo XX por quienes no daban crédito entonces al esfuerzo privado, al mercado y a las inversiones extranjeras como garantes del desarrollo nacional. Pero, ¿no fue acaso precisamente porque el Derecho no cuestionaba ese *statu quo* que se hizo una necesidad existencial reformar la enseñanza metodológica y conceptual⁵⁸ del Derecho en el sentido y los términos

Op. cit., p. 994.

⁵⁷ PÉREZ PERDOMO, Rogelio. *Op. cit.*, p. 180.

⁵⁸ Como es obvio a estas alturas que el discurso ideológico que daba sentido al «discurso del método» en la enseñanza jurídica fracasó rotundamente, a decir de sus propios propulsores, se han hecho intentos por proponer un nuevo discurso ideológico sobre el concepto de Derecho que justifique el mismo «discurso del método» de hace 40 años. El más notable esfuerzo a este respecto corresponde al profesor Gorki González Mantilla, quien dice que: «Es un desafío, sin duda, lograr el equilibrio que impide reducir la reforma de la enseñanza legal a la aplicación del método activo, y no dejar de cuestionar la idea del derecho, con el compromiso ético que ello implica. Y se trata de un

que se reformó? ¿Cómo se puede pues insistir en las mismas reformas de la enseñanza jurídica para apuntalar hoy lo que ayer era necesario combatir a través de esas reformas *ad hoc*? ¿Cómo por obra y gracia del mismo método de enseñanza puede convertirse el vicio privado de ayer en la virtud privada de hoy y la virtud pública de ayer en el vicio público de hoy? Preguntas que sin duda merecen una explicación.

4. *La herejía*

Que un método de enseñanza jurídica abrazado para formar a un determinado tipo de abogado comprometido con un determinado tipo de Derecho cuyo fin es, también, construir un determinado tipo de sociedad, pueda ser esgrimido en el tiempo para formar abogados, Derecho y sociedad en los antípodas de aquél «determinado tipo» original, sugiere o la dialéctica del método o un error en el juicio de su pertinencia. Asumiendo que la dialéctica es, en nuestro criterio, la varita mágica por la que los métodos pueden

reto, pues involucra apostar por la formación de los valores democráticos de quienes tendrán decididamente un papel clave en la vigencia de los mismos. En otras palabras, la formación de destrezas es esencial para romper el círculo cerrado de la educación exegética, pero si ésta no va acompañada de convicciones y valores, su resultado y quienes se formen en ellas siempre podrán ser aprovechados por las posturas que se presentan como neutrales pero que suelen emparentarse con las dictaduras y modelos autoritarios. Romper el círculo cerrado de esa educación exegética implica abrir un camino diferente para dejar atrás la herencia de la imposición, intolerancia y desigualdad [...]. En: QUIROGA LEÓN, Aníbal. *Op. cit.*, p. 266.

justificar cualquier cosa, en cuyo caso no habría nada que discutir aquí sobre el problema planteado que nos aboca, nos inclinamos por la hipótesis del error. En efecto, creemos que sólo un error de juicio puede justificar aquí racionalmente una discusión en torno al porqué un método cuya razón de ser es buscar un fin A, puede asimismo justificar su existencia buscando un fin Z. Algo pues no funciona.

En nuestra opinión, queda claro que el primer error de juicio consiste en creer que existe un método universal para la enseñanza del Derecho. Esto es, que existe asimismo un abogado universal y, por ende, una tradición jurídica también universal. Así pues, según este error de juicio, el así llamado método activo, socrático o método de *aprender a aprender* no es un método más, sino que **Es El Método**. Pero en realidad, «El Método» no es más que el método de enseñanza de la tradición jurídica del *common law* o sistema de Derecho anglosajón.

Uno de los iconos de los partidarios peruanos de la reforma de la enseñanza jurídica de ayer y de hoy, el profesor estadounidense John Henry Merryman, en un destacable –aunque con varias concesiones al prejuicio– artículo sobre los currícula y métodos de enseñanza comparados de los sistemas de Derecho

anglosajón y romano canónico,⁵⁹ como él le llama a nuestra tradición jurídica, pone las cosas en su sitio. Dice John Merryman que los objetivos del sistema del *common law* demandan respuestas relacionadas casi exclusivamente con el método, en donde éste es el eje de la educación legal norteamericana. «En los Estados Unidos, por supuesto que estamos interesados en lo que enseñamos; pero nuestro énfasis es menor en el

⁵⁹ Si bien el artículo del profesor Merryman es notable, pues transmite una información valiosa acerca del sistema jurídico del *common law* y de la enseñanza legal en los Estados Unidos, a la par que derriba algunos prejuicios sobre la visión que de éstos generalmente tienen quienes somos ajenos a su tradición, peca muchas veces del mismo prejuicio cuando se trata de describir la tradición jurídica romano germánica y la enseñanza que le es afín. El solo hecho de que Merryman denomine a nuestra tradición jurídica «romano-canónica» o «romano-canónica» parece transportarnos en el tiempo a esa guerra religiosa entre papistas y reformados, entre Roma y su Derecho Canónico –sin duda de ahí el nombre adoptado por Merryman– de características casi divinas, infalibles e inmutables –de acuerdo a la caricatura anglosajona–, en contraposición con Londres y su libre examen extendido también al Derecho y su enseñanza. Es nuestra opinión que Merryman traslada este prejuicio histórico-religioso a un postulado más digerible para nuestra época cuando reemplaza, inconscientemente, la religión por la ciencia. En efecto, haciendo una comparación entre su sistema de enseñanza y el nuestro dice que: «Hay todavía otra diferencia, acaso más importante. Es la creencia, todavía extensamente arraigada en el mundo del derecho romano-canónico, que el derecho es una ciencia. De esto se sigue que el propósito de la educación legal es instruir a los estudiantes en los elementos de esta ciencia. Esta concepción suele ser dogmática. La verdad es conocida por el profesor y es comunicada a los estudiantes [...]. Oleado y sacramentado por esta creencia, el derecho civil siente menos necesidad para la innovación y experimentación». El prejuicio es claro: a diferencia de la enseñanza legal anglosajona libre, experimental y cambiante, la nuestra es –ya sea como heredera de la religión católica romana, ya de la ciencia– dogmática, autoritaria e inmutable. Ver: MERRYMAN, John Henry. «Currículos y métodos de enseñanza». *Derecho y Sociedad*. Revista editada por estudiantes de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, n.º 10, s/a, p. 146.

qué se enseña y mayor en el cómo se enseña. Estamos interesados –sigue ilustrándonos Merryman– en desarrollar determinadas capacidades en nuestros alumnos: destreza para el análisis legal, habilidad para distinguir lo relevante de lo irrelevante, habilidad para trabajar con un gran número de hechos de una manera específica, habilidad para construir argumentos cuidadosos y persuasivos en cualquier lado de la cuestión bajo análisis, habilidad para pensar de manera útil y constructiva acerca de los problemas sociales y su solución».⁶⁰

Nótese que este énfasis en el *cómo* y no en el *qué* se enseña es el leitmotiv de las reformas de la enseñanza jurídica del pasado y del presente en el Perú. Baste comparar lo dicho por el profesor Merryman sobre la enseñanza jurídica en los Estados Unidos con las propuestas de la Doctora Zusman en *Aprendiendo a aprender* (nota 13 de este ensayo) y de esta destacada jurista junto con el Doctor Jorge Avendaño en «*Calidad total*» en la enseñanza del Derecho (nota 19 de este ensayo), para tener una idea de la importancia de la influencia que la visión norteamericana de la enseñanza jurídica tuvo y tiene en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En efecto, no es mucha la distancia que separa, por

⁶⁰ *Idem*, p. 147.

ejemplo, la línea argumental del profesor Merryman con la del Doctor Rubio. Refiere Merryman que «El énfasis se encuentra en la participación activa de los alumnos [...] –y que– en los Estados Unidos se espera que el alumno participe activamente en la discusión en clase. Nuevamente, el contraste con las escuelas del mundo romanista es claro. En ellas el alumno no participa, es un pasivo objeto receptor. El profesor habla y el alumno escucha».⁶¹ Coincidentemente con Merryman afirma Rubio que «La didáctica ha desarrollado concepciones según las cuales la mejor forma de adquirir conocimientos es aquella situación en que el alumno es el centro del proceso de aprendizaje y el profesor un colaborador en esta tarea. El aprendizaje consiste, en lo fundamental, en que el alumno desarrolle destrezas para el trabajo jurídico. Este punto de vista contrasta con aquel otro según el cual el profesor enseña a un alumno que recibe la información y la incorpora dentro de su caudal de conocimientos. La transformación metodológica que esta aproximación didáctica supone, es muy grande».⁶²

¡Por supuesto que esta transformación metodológica de la enseñanza jurídica tiene implicancias muy grandes! O por lo menos debería tenerlas. Implica, a nuestro modo de ver, que debería existir una inteligencia entre el medio, es decir la metodología de enseñanza, y el

⁶¹ *Idem*, pp. 150-151.

⁶² RUBIO CORREA, Marcial. *Op. cit.*, p. 994.

fin, esto es el modelo de Derecho al que se aspira. Sin embargo, esto no ocurre. Segundo error de juicio. Pues para nosotros es evidente que existe una contradicción flagrante entre el fin y el medio, siendo que el medio adoptado tiene por objeto un determinado fin que es dar vida al sistema jurídico del *common law* y al concepto o visión que éste tiene del Derecho. No obstante esto, pese a que se adopta el medio *ad hoc* para dar vida al sistema del *common law*, no se pretende ni por un momento abandonar nuestro sistema romano germánico ni cambiarlo por el del *common law* cuyo método de enseñanza se adopta. En síntesis, se busca formar un abogado del *common law* para que ejerza en un sistema de Derecho romano germánico.

De esta inconsecuencia lógica, sin duda se explica la inconsecuencia del «discurso del método» que puede terminar justificando dos tipos de abogados y dos discursos de fondo totalmente opuestos entre sí, como lo son el de los años 60 y 70 del pasado siglo y el de hoy, nuestro siglo XXI.

Una pregunta relevante en el contexto de la tesis del profesor Merryman de que cada sistema jurídico tiene su particular método de enseñanza del Derecho, tesis a la que nos adherimos, es por qué el sistema del *common law* está interesado en que sus abogados posean determinadas capacidades y habilidades profesionales nacidas del método de su enseñanza

jurídica. En otras palabras. Por qué el método de enseñanza es más importante que el contenido de lo que se enseña en los Estados Unidos. Quizás, quien haya visto alguna vez aquel extraordinario musical norteamericano que es *Chicago*, pueda dar con la esencia de la respuesta. Y es en el ámbito penal que ésta se revela en toda su dimensión, porque en los Estados Unidos, el ejercicio de la profesión de abogado se realiza en un sistema enraizado en la cultura del *show business* donde el abogado tiene que convencer no a un juez guardián de la sabiduría, sino a un jurado de gente común y corriente que es su público espectador.⁶³ Y es que, para convencer a un juez se necesitan conocimientos (al menos así debería ser). Para convencer a la opinión pública, no. De ahí que lo que es común a todos los abogados del mundo, a saber, pensamiento crítico, capacidad analítica, capacidad de síntesis, capacidad de evaluación, habilidad argumentativa, capacidad comunicativa, etc., etc., etc., sea para el abogado del *common law* una cuestión de vida o muerte. Y es que él tiene que habérselas con una tradición jurídica operística y oral donde esas capacidades jurídicas, puestas a prueba no mediante escritos que dan tiempo a la perfección argumental como en el sistema romano germánico, sino bajo la

⁶³ En materia civil, dado que el *common law* se basa fundamentalmente en el sistema de precedentes jurisprudenciales y no en desarrollos legales exegéticos o doctrinarios, salta a la vista la importancia de la forma sobre el fondo a la hora de llevar adelante un proceso judicial.

presión inmediata de un público, tienen que estar aguzadas al máximo para convencer en un tiempo mínimo al pueblo que representa, literalmente, el jurado. El conocimiento aquí pasa a un segundo plano. Esto explica el porqué en las escuelas de Derecho norteamericanas, el método de enseñanza que imprime estas capacidades de forma superlativa es la estrella de la educación jurídica, mientras que el contenido de las instituciones ocupa un lugar secundario.

De suyo va que esto se refleja en los currícula de enseñanza del sistema jurídico anglosajón. En efecto. Como en los Estados Unidos el *qué* se enseña está eclipsado por el *cómo* se enseña, su plan de estudios, a diferencia de la tradición jurídica romano germánica, reduce al mínimo la cantidad de cursos obligatorios y exalta al máximo la cantidad de cursos electivos.⁶⁴ Y es que si el contenido de las instituciones no es importante, si no interesa más que lo estrictamente necesario el *qué* se enseña, si la información y su transmisión no ocupan un lugar de privilegio, entonces, como dice el profesor Merryman, «En cierto sentido, este movimiento refleja una pérdida de claridad entre los educadores legales norteamericanos acerca de lo

⁶⁴ «En las tres últimas décadas, las Escuelas de Derecho norteamericanas han reducido drásticamente la proporción de cursos obligatorios de su currículum de tres años y han dado al alumno la oportunidad (y obligación) creciente de decidir por sí mismo, qué cursos elegir entre la larga lista de cursos electivos que se ofrecen durante los dos últimos años de la escuela». MERRYMAN, John Henry. *Op. cit.*, p. 147.

que constituye la esencia de una educación legal adecuada. No nos resulta claro que todos los alumnos deban cursar materias referentes a fideicomisos o derecho laboral o transacciones comerciales internacionales. A medida que el área de duda se incrementa, el área de certeza –representada por la parte obligatoria del currículum– se reduce». ⁶⁵

Todo lo contrario sucede –por lo menos hasta ahora– con los planes de estudio en el contexto de la tradición romano germánica. Aquí, como el conocimiento es la columna vertebral de la práctica jurídica en la medida que es a un especialista en el Derecho –el juez– al que debe convencerse y no a legos –un jurado– el énfasis de la educación legal está puesto en la transmisión de conocimientos a través de una mayoría de cursos obligatorios y una minoría de electivos. En efecto, mientras más conocimientos sean transferidos al futuro abogado romano germánico, más recursos tendrá para desempeñarse felizmente en su práctica profesional, de modo análogo a las mejores oportunidades que tendrá su par norteamericano en el sistema del *common law* enfatizando el método y las habilidades que éste busca sobre el conocimiento.

Con esto, lo que queremos dejar establecido es que cada tradición jurídica tiene su forma de concebir la

⁶⁵ MERRYMAN, John Henry. *Idem*, p. 147.

enseñanza del Derecho y que ésta obedece a la lógica de aquélla. Cuando esta verdad elemental se desconoce y se pretende hacer de la enseñanza legal una actividad autónoma sacándola del contexto de la tradición jurídica, sin duda que no vamos a llegar a buen puerto. Mejor dicho, ni siquiera vamos a llegar a puerto alguno.

Por ello nos preocupa que el enfoque de la enseñanza del Derecho anglosajón descrito por el profesor Merryman, esté siendo adoptado en sus líneas generales para instruir y formar a futuros abogados que no van a ejercer la profesión en los Estados Unidos sino aquí, en el Perú, heredero de una tradición jurídica totalmente distinta.

En efecto, no sólo es el así llamado método activo, socrático o de *aprender a aprender* –de acuerdo al reciclaje temporal del concepto– el que concentra ahora la atención de quienes siempre han propiciado la reforma de la enseñanza jurídica, sino que esta vez la novedad parece consistir en adquirir todo el diseño de un plan de estudios de una universidad del *common law*, pero sin querer mandar a mejor vida a nuestra tradición romano germánica.

Tal es la impresión que sacamos del Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho de 1998. Todo parecería indicar que el contenido de las

instituciones jurídicas, esto es, el énfasis en el conocimiento, podría perder su preeminencia en favor de aquellas habilidades tan caras al sistema del Derecho anglosajón.

El hecho de que en los tres primeros ciclos del plan de estudios propuesto en el citado proyecto para la Facultad de Derecho de nuestra universidad, «[...] el profesor sacrifique profundidad en virtud de dar una idea general del Derecho»⁶⁶ mientras que «El alumno no estudia ‘especializadamente’ partes del Derecho, sino que las estudia necesariamente de manera integrada»,⁶⁷ resaltando además como condición *sine qua non* de estos tres primeros ciclos que «La metodología activa es esencial»,⁶⁸ habla, a nuestro modo de ver, de un nuevo enfoque en que el conocimiento jurídico tórnase relativo, del mismo modo como en las Facultades de Derecho norteamericanas lo relativo es el *qué* se enseña y lo absoluto el *cómo* se enseña.

Nótese la paradoja que significa en el proyecto bajo análisis que en los tres primeros ciclos, «que son los de formación esencial del alumno en Derecho [...] –y de los que– dependerá su capacidad profesional futura»,⁶⁹

⁶⁶ RUBIO CORREA, Marcial. *Op. cit.*, p. 1003.

⁶⁷ *Idem*, p. 1003.

⁶⁸ *Idem*, p. 1003.

⁶⁹ *Idem*, p. 1002.

se sacrifique la profundidad de conocimientos en aras de una mejor idea general del Derecho. Y lo decimos, precisamente, porque es esa idea general del Derecho la que está en tela de juicio al adoptar el referido proyecto el perfil de una enseñanza jurídica que lógicamente corresponde a la tradición del *common law* y no a la nuestra. En otras palabras. ¿Cuál es la idea general del Derecho? ¿La concebida desde las latitudes del *common law* o la alumbrada desde la marca romano germánica? Y si es ésta última, ¿cómo así se apuesta por un modelo de enseñanza jurídica que corresponde tradicional, lógica e históricamente a dar vida a la primera? Así pues, lo único que nos queda claro aquí es que no parece estar clara para esta *nueva reforma* la «idea general del Derecho» por la que se pretende sacrificar la profundidad de los conocimientos y el contenido de las instituciones jurídicas.

El propósito de enfatizar el *cómo* se enseña sobre el *qué* se enseña siguiendo la tradición de la enseñanza legal anglosajona,⁷⁰ queda patente en el Proyecto de un Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho cuando se deja para los ciclos cuarto al sexto –es decir, sólo tres

⁷⁰ Nótese que al adoptar el Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho el énfasis del cómo sobre el qué se enseña, si el profesor Merryman no hubiera tenido ninguna referencia del Derecho peruano más que este proyecto, sin duda hubiera tenido que llegar a la conclusión de que se encontraba ante un país de tradición jurídica anglosajona. Ni siquiera hubiera podido escribir su artículo, pues no habría nada que comparar en materia de educación legal.

ciclos– la profundización de conocimientos de carácter obligatorio.⁷¹ Según el referido proyecto, estos tres ciclos reemplazarían a los seis primeros ciclos del plan de estudios actual que parecen pecar de demasiado profundos y extensos para el gusto de la época. Y como se confunde frecuentemente profundidad con aburrimiento, haciendo a éste consustancial de aquélla, se hace una concesión a la metodología de enseñanza tradicional, esto es, a las clases magistrales: «Estos cursos pueden ser magistrales o con método activo. La decisión correspondiente se tomará en cada caso».⁷²

Los tres últimos ciclos del Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho corresponden al de los cursos electivos. Siguiendo la misma tónica de las escuelas de Derecho norteamericanas descrita por el profesor Merryman desde hace casi treinta años, privilegia la elección sobre la obligación. Decimos esto porque una considerable cantidad de cursos que en el Plan de Estudios vigente eran obligatorios, pasan en el proyecto de reforma a ser electivos.⁷³ En efecto,

⁷¹ «3.3.1.2 Los ciclos cuarto al sexto. Estos ciclos tienen parecido a los primeros seis ciclos del plan de estudios actual, pero es un parecido formal, no sustantivo. Hay que tener en cuenta que, para la mayoría de los cursos de esta parte en el nuevo plan de estudios propuesto, el estudiante ya ha visto las normas aplicables, ha leído fundamentos y ha trabajado casos. Por consiguiente, los cursos de los ciclos cuarto al sexto son, estrictamente hablando, cursos de profundización». RUBIO CORREA, Marcial. *Op. cit.*, pp. 1003-1004.

⁷² *Idem*, p. 1004.

⁷³ Ciertamente es que el Proyecto de 1998 no corrige en su propuesta errores que ya se habían cometido tiempo atrás. Por ejemplo, y como fue dicho en la

mientras que cursos que han quedado en nuestro criterio como un emblema de la falta de éxito de la reforma de la enseñanza jurídica de los años sesenta y setenta del siglo XX, tal como Sociología del Derecho, siguen siendo inexplicablemente obligatorios, han pasado a las filas de la relatividad de su importancia materias como Derecho Internacional Privado (¡en el mundo globalizado!), Garantías, Contratos Típicos I,⁷⁴ Contratos Típicos II,⁷⁵ Títulos Valores, para sólo mencionar algunos ejemplos del Derecho Civil y Mercantil. La pregunta es con qué criterio un alumno que en los tres primeros ciclos estudia, dando la espalda a la profundidad de conocimientos, una idea general del Derecho confusa hasta para los propios propulsores de la reforma curricular, que en los tres ciclos siguientes profundiza, en la mitad de tiempo que antes, unos conocimientos jurídicos a los que le han

Introducción de este ensayo, los cursos, para nosotros básicos, de Responsabilidad Civil, Títulos Valores, Garantías y Contratos Típicos II, son electivos desde 1993.

⁷⁴ Por ventura en el actual Plan de Estudios vigente de 2001, inspirado en el Proyecto de 1998, no se eliminó la obligatoriedad de esta asignatura. Este hecho hubiera sido un atentado contra la formación profesional y académica de cualquier futuro abogado. Y es que habría podido suceder que un alumno de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú egresara sin tener la más mínima idea de lo que es una compraventa, un arrendamiento, una donación, un mutuo, una permuta y un suministro. Todos estos contratos típicos. O sea, en buen romance, salía de la Facultad sin saber nada.

⁷⁵ La asignatura de Contratos Típicos II es ya electiva en el Plan de Estudios de 2001. Así, puede ser que el egresado empiece su vida profesional sin saber qué es una fianza, un mandato o un contrato de prestación de servicios, es decir, en este último caso, el contrato que regula por lo general su propio quehacer profesional.

sido arrancados la mitad de cursos obligatorios que los sustentaban, puede tener los elementos de juicio suficientes para «elegir» en los tres últimos ciclos lo que mejor le conviene en tanto conocimientos para su futuro desempeño profesional.

Elección responsable supone información. Supone conocimientos profundos y no superficiales del objeto de elección. Nosotros creemos que la información y los conocimientos que ofrece el Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza Jurídica no son ni suficientes ni relevantes como para que el alumno pueda elegir adecuadamente las materias de su especialización que corresponden a la lógica de los cursos electivos.

Un asunto que merece un párrafo especial y que incide en nuestra tesis contraria al Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza Jurídica de 1998 y al «mapa del Derecho» que se busca inculcar en los alumnos, es el trato que reciben algunos cursos en relación al orden que ocupan en el Plan de Estudios. El caso más clamoroso de este «nuevo orden» es el del curso de Derecho de Obligaciones. En efecto. En el proyecto bajo análisis el curso de Obligaciones que siempre ha sido dictado en tercer ciclo de la carrera y siempre también ha precedido al de Contratos en todas sus variantes, ha sido mandado al sexto ciclo, esto es, al último ciclo de los cursos obligatorios, mientras que el curso de Contratos ha ocupado su lugar en el cuarto

ciclo, precediéndolo. Estimamos que esto carece de sólido sustento lógico, porque no se pueden entender los contratos, cualquiera que estos sean, si no se entiende lo que es una obligación. En otras palabras, no se puede estudiar un contrato en el que las partes se obligan si no se sabe en qué consiste una obligación. No se puede tener un «mapa mental del Derecho» si no se sabe que las obligaciones son, ya no el centro del Derecho Civil, sino el centro mismo del Derecho.

Así pues, con un «mapa mental del Derecho» como éste, nos encontramos frente a un posible drama: el del abogado *light*. Terrible en verdad si nos atenemos a que lo que se juega en estos nueve ciclos es el futuro laboral de una vida, sino hasta la vida misma.

Por eso creemos que el error de un prejuicio, a saber, que «la tendencia en las facultades de derecho romano-canonistas se orienta hacia currículos mucho más limitados, más tradicionales, menos sensibles a los cambios sociales, y menos experimentales e innovadores»,⁷⁶ prejuicio típico de la visión que los anglosajones tienen de nuestra tradición jurídica y de la enseñanza que le es propia, no lo deben pagar los alumnos que depositan su confianza y su futuro en nuestras manos.

⁷⁶ MERRYMAN, John Henry. *Op. cit.*, p. 147.

Nos guste o no, nuestra tradición jurídica es la romano germánica y a ésta corresponde, por las razones expuestas en este numeral, una educación legal que privilegia la información como el conocimiento relevante sobre la metodología de enseñanza y las habilidades que ésta fomenta. Lo contrario, teniendo en cuenta que no se pretende ni se ha pretendido jamás cambiar nuestra tradición jurídica por la anglosajona, sería –y ha sido, aunque hasta ahora en menor medida– el error de las reformas de la enseñanza del Derecho que se esgrimen recurrentemente en nuestra Facultad de tiempo en tiempo.

5. *¿Quo vadis?*

Ha sido, sin duda, ese afán de emular lo que no se es y de no valorar lo que se es, lo que ha llevado a los partidarios de la reforma de la enseñanza legal en la Facultad de Derecho de la Universidad Católica a emprender el siempre delicado camino de los experimentos, a fin de parecerse un poco más a aquellas Facultades de cuya «naturaleza exploratoria» hace apología el profesor Merryman en la tradición anglosajona.

De suyo va que la civilización no ha llegado donde está sin experimentos. Pero si bien esto es cierto, también lo es que suelen tener buen fin los experimentos que tienen un fin. Cuando esto no es así, cuando la

experimentación no tiene más propósito que la emulación y por ende su objeto no es más que el objeto del emulado, sin tener en cuenta las circunstancias históricas y culturales, entonces ciérranse de para en par las puertas del éxito. Y si ya vemos entonces por qué los propios actores de las reformas del siglo pasado han tenido que reconocer el fracaso de un experimento de sociedad a la que un tipo de Derecho contribuiría a moldear, es decir, en realidad, el fracaso de sus experimentos fundados en la imitación de una enseñanza legal de una tradición jurídica en los antípodas de la nuestra, no entendemos por qué, en este nuevo siglo que empieza, se insiste en los experimentos de los mismos errores del pasado.

Pese a esos errores, sin embargo, la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, no sólo ha sabido salir adelante, sino que sigue siendo, de lejos, la primera Facultad de Derecho del país. No por las reformas, claro está, sino pese a ellas. Y esto por la calidad de la Universidad Católica como tal, por su excelencia académica, por la calidad de sus profesores y sobre todo por la calidad de sus alumnos. Así pues, si los abogados de la Universidad Católica son los mejores del Perú, qué sería de ellos si la Facultad de Derecho fuera lo óptima que debería ser.

Por eso pensamos y tenemos la convicción de que no es posible que nuestra Facultad –y, ciertamente,

ninguna Facultad– pueda transitar de experimento en experimento por el solo hecho de experimentar. Y, en efecto, el último de los experimentos ha sido aquél del plan de estudios vigente desde 2001, un híbrido a medio camino del plan propuesto en el Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho de 1998 que, a todas luces, es su fundamento. Hemos criticado pues, como tenía que ser, el fundamento y sus raíces a lo largo de este ensayo. Dejamos para este último numeral la crítica al híbrido, sin duda una transacción temporal en la voluntad de quienes hoy propician la reforma, dada la silente pero poderosa oposición de la mayor parte del profesorado de la Facultad al Proyecto de 1998.

5.1. Las paradojas de la reforma: el fin de las prácticas

A lo largo de todo este ensayo hemos visto como los propulsores de la reforma de la enseñanza jurídica, los del pasado siglo y los de éste, han hecho del «discurso del método» la causa que daba vida a todos sus esfuerzos. El así llamado método activo, socrático o de *aprender a aprender* que, como hemos visto, no es más que el método de enseñanza legal del mundo de la tradición del *common law*, ancló «curricularmente» en lo que muchos de nosotros que cumplimos ya los cuarenta años, conocimos como las «comisiones de prácticas».

En las prácticas –que nada tienen que ver con las prácticas pre profesionales– se estudiaban, a semejanza de las Facultades de Derecho norteamericanas, los casos. A través de éstos se buscaba un contacto real del alumno con el Derecho, esto es, con la administración de justicia a la que el futuro abogado tendría que enfrentar poniendo a prueba sus conocimientos en el quehacer profesional. Así pues las prácticas o método de casos exigían del alumno un soporte de lecturas previas relacionadas con los temas a tratar, la información transmitida en clase por el maestro y muchas ganas de participar debatiendo las sentencias y su pertinencia en relación con la teoría institucional y el cumplimiento de la ley. De este modo se llegaba a una solución satisfactoria entre la clase magistral propia de la necesidad que impone el sistema romano germánico y el análisis y la discusión de la doctrina plasmada en casos. Cada enfoque en su justo lugar, principal el de la clase magistral y auxiliar el de la discusión de casos, sin robarse tiempo ninguno de los dos.

En términos reales, las prácticas o método de casos cumplían dos fines bastante claros: familiarizarse tempranamente con el lenguaje judicial (las prácticas pre profesionales son las que cumplen intensivamente con este objeto) e identificar dentro del círculo de los jefes de práctica, esto era, entre los alumnos más

aprovechados y prometedores de la Facultad, a los futuros catedráticos de la misma.⁷⁷ Además desarrollaba una importante función desmasificadora de la enseñanza legal en los cursos a los que servían de apoyo, habida cuenta de que en el contexto de una Facultad masificada y, por ende, con cursos de igual suerte, las prácticas con quince o veinte alumnos constituían de algún modo el paradigma de lo que debería ser una buena enseñanza, que es siempre personalizada, sea ésta práctica o teórica. Sin duda, las prácticas fueron una buena experiencia y un aporte del «discurso del método» que no podemos dejar de reconocer, aunque el método de casos no tenga la

⁷⁷ El estudio de los casos en el mundo de la tradición jurídica norteamericana es, por la misma lógica de su sistema, mucho más sustancioso que en la tradición romano germánica. John Merryman afirma que en los Estados Unidos «Uno estudia casos con la intención de familiarizarse con el proceso, para aprender como opera el sistema legal [...] –y esto porque– en el sistema norteamericano el Juez sigue siendo el protagonista, el héroe de nuestra tradición legal, percibimos la actividad judicial como el eje central del sistema legal y, consecuentemente, dedicamos gran parte de nuestro esfuerzo a observar y a aprender como funciona este proceso [...]. Una segunda razón para el estudio de casos es que cada caso constituye un pedazo de la historia social... Esto brinda al alumno la sensación de contacto con la cultura, de haber apreciado las circunstancias sociales concretas a las que el derecho debe responder [...]. También estudiamos los casos porque son difíciles». El mismo Merryman responde por qué el estudio de casos es ajeno a la tradición jurídica romano germánica donde los jueces no «hacen» el Derecho a diferencia del sistema del *common law*. «En muchas partes del mundo romano-canónico, ese tipo de estudio de casos es imposible o muy difícil. Las decisiones judiciales son publicadas, en el caso en que efectivamente lo sean, de forma tal que a un abogado norteamericano le parecerían mutiladas: los hechos son omitidos o están severamente reducidos, y el proceso de juzgamiento es presentado como abstracto, mecánico e inhumano». *Idem*, pp. 149 y 150.

relevancia que tiene en la enseñanza legal norteamericana o anglosajona, por las obvias diferencias entre las tradiciones jurídicas que el profesor Merryman ha expuesto con claridad y que nosotros hemos reseñado.

Pues bien. Decíamos que las prácticas fueron una buena experiencia porque literalmente «fueron». En 2001, coincidentemente con la entrada en vigencia del actual plan de estudios, desapareció la última que correspondía al curso de Introducción a las Ciencias Jurídicas. Pero en realidad, esta práctica no había sido más que la solitaria sobreviviente de un naufragio que empezó en los últimos años de la década de 1980 y terminó a comienzos de la década siguiente, con la desaparición de todo el sistema de prácticas en la Facultad de Derecho.

¿Cómo pues sucedió esto? ¿Cómo el símbolo de la clase activa fue desechado bajo un imperio de quienes promueven la reforma? La historia de esta paradoja es la siguiente y no tiene mucho que ver con la coherencia y la planificación. El sistema de prácticas se hizo obligatorio –aunque no universal– en el primer quinquenio de 1980 para consolidar el aprendizaje de determinados cursos que la experiencia académica y profesional consideraba indispensable para el perfil de un abogado de la Universidad Católica. En otras palabras. El prestigio de la Facultad se asentaba

principalmente en determinadas áreas del Derecho, que, sin desmerecer la excelente formación que la Facultad brinda en todas las áreas en general, constituían la columna vertebral de la fama de nuestros abogados.

Tales áreas no eran otras que los afluentes del Derecho Civil, a saber, Derechos Reales, Derecho de Obligaciones y Derecho de los Contratos Parte General. El sistema de prácticas giraba pues necesariamente sobre estos cursos. Ello era lo lógico si nos atenemos a la tradición civilista de nuestra Facultad, como lo lógico sería, en el caso de Facultades de Derecho de otras universidades cuya tradición fuera penalista, por ejemplo, que las prácticas girasen en torno a los cursos de estas materias.

Pero esta impecable lógica de discriminación nacional, en el sentido cabal y por ende positivo del término, que es el fundamento de la excelencia en todos los quehaceres de la vida, cedió paso a la lógica de la integración y la igualdad nefastas como a continuación se verá.

En efecto, muy pronto todos los cursos «empezaron a pedir» que se les otorgue prácticas. Pues en una lógica igualitaria, ¿por qué el Derecho Civil tendría la preeminencia sobre el Derecho Penal, el Derecho Laboral, el Derecho Tributario, el Derecho Procesal, el

Derecho Constitucional, el Derecho Administrativo y todos los Derechos habidos y por haber? Y así, todos los cursos empezaron a tener sus prácticas. El resultado: la metástasis del sistema de prácticas. El colapso de la infraestructura y del tiempo en la educación jurídica de la Facultad. Pues, imagínese el lector, en qué Facultad del mundo es físicamente posible dictar prácticas para todos los cursos obligatorios, al mismo tiempo, en un ciclo ordinario, y con qué tiempo podrían los alumnos asumir semejante responsabilidad.

La respuesta a esta metástasis fue, en vez de una cirugía de hierro que pusiera fin a la perversión de la lógica igualitaria y universal del sistema de prácticas, la eutanasia. Los propulsores de la reforma mataron las prácticas. Y es que siguiendo la misma lógica de integración igualitaria, consideraron que ya que no se podía discriminar, y tampoco seguir con las consecuencias de las prácticas universales, «lo mejor» y «más justo» era desaparecerlas a todas por igual. Y así fue en el año 1992. Por supuesto que no era ése el camino. Una evolución razonable del sistema de prácticas hubiera sido, luego de asumir sin ambages que las prácticas debían apuntalar las áreas del Derecho que son la fortaleza de la Facultad, discriminar lo que a juicio de quienes han tenido experiencia profesional, constituyen áreas claves en el mundo del Derecho en general. Y así, en nuestro criterio, a las prácticas de

Reales, Obligaciones y Contratos Parte General, debieron haberse sumado las prácticas de Derecho Procesal Civil-Proceso de Conocimiento (antes Juicio Ordinario), Derecho de Sociedades, Derecho Procesal Constitucional, el curso que corresponda en Derecho Laboral y Derecho Penal parte Especial. Creemos, en una simple apreciación de parte y salvo mejor parecer, que con esas ocho prácticas el sistema de prácticas hubiera coadyuvado eficientemente a la formación de un abogado apto para cualquier desafío profesional, en un benéfico equilibrio entre la clase magistral y el método activo.

Sin embargo, la muerte de las prácticas comprometió varias cosas. Primero, el crisol de donde se suponía saldrían las nuevas generaciones de profesores de nuestra Facultad. Segundo, una interesante experiencia académica donde el método activo tenía el lugar que le correspondía en los cursos de bandera de la Facultad, esto es, donde era más útil a la enseñanza jurídica como una metodología auxiliar y paralela al tipo de cátedra correspondiente a nuestra tradición jurídica. Tercero, la excelencia académica, pues como a continuación veremos, las prácticas y su enfoque han sido llevados –o por lo menos eso es lo que se ha pretendido– a las clases ordinarias de la mano con el Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho de 1998 y del Plan de Estudios vigente, con resultados poco auspiciosos.

5.2. *De la clase activa a la memorística*

La desaparición de las prácticas tuvo como consecuencia formal, como hemos señalado, que su metodología intentara trasladarse a la clase donde el profesor ejercía su magisterio. Después de todo, ése había sido el anhelo desde que se iniciaron las reformas de la enseñanza jurídica hace cuarenta años. Por fin el alumno dejaría de ser un pasivo receptor de conocimientos donde el «profesor habla y el alumno escucha» para que éste pase a participar activamente en la discusión en clase. A este efecto se tomaron las precauciones curriculares para que la clase activa se concretara en los hechos y nadie, ni profesores ni alumnos, pudiera escapar a esta metodología.⁷⁸

⁷⁸ Hecho que no precisamente abona a favor de la libertad de cátedra, esto es, la libertad de expresión, derecho fundamental de una universidad que se precie de tal. Y libertad de cátedra no sólo en el sentido de *qué* enseñar sino de *cómo* enseñar. La libertad de cátedra no es pues sólo contenidos, es también formas. Por ello no es tolerable que se pretenda imponer un método de enseñanza, pero doblemente intolerable resulta aún que se trate de unificar los contenidos doctrinarios, tal como se intentó hacer con la propuesta de materiales de enseñanza unificados.

El Derecho es una de las disciplinas del saber más ricas en doctrinas e interpretaciones institucionales, por lo que constituye un verdadero despropósito el pensar enseñarlo así.

De otro lado, qué incentivo sería ocupar el primer puesto de la promoción de alumnos y tener la primera prioridad de matrícula si todos los profesores van a dictar exactamente lo mismo siguiendo el patrón de los materiales de enseñanza unificados. La libertad de cátedra significa pues que los profesores marcan la diferencia con sus doctrinas y visiones del Derecho y los alumnos eligen libremente al profesor que creen el mejor según su fama de buen profesor, que implica métodos y contenidos.

De más está decir que unificar e igualar contenidos y métodos de enseñanza

Así, siguiendo el modelo norteamericano que asume que el alumno ha leído todo el material pertinente al tema que se tocará en la clase para poder discutirlo a ciencia cierta con el profesor, lectura previa que sin embargo en los Estados Unidos no es coercitiva, aquí, el plan de estudios vigente implantó una política de lecturas hechas obligatorias a través de un control, política cuya diferencia con otras de la misma índole en décadas pasadas es su profusión. En efecto, a esta profusión se le ha bautizado con el nombre de «evaluación permanente».

«Evaluación permanente» significa la obligación de los profesores de tomar entre ocho y diez controles de lectura durante el curso. Esto para asegurar que lo que se asume en el alumno norteamericano sea una realidad en el peruano. De aquí que, si tenemos en cuenta que en un ciclo promedio el alumno lleva 18 créditos, o sea seis cursos, y que cada curso exige según el plan que para una clase se lea obligatoriamente un centenar de páginas, no resulta difícil calcular los varios centenares que un alumno debe leer de una clase para otra durante todo el ciclo.

Y esto es en cualquier parte del mundo una enseñanza antipedagógica. Primero porque no incentiva la lectura,

implica el hecho de igualar y unificar experiencias de vida, cosa ésta nada común en quienes amamos la libertad.

sino que la desalienta. Leer cientos de páginas de una clase para otra para rendir un control de lectura obligatorio tiene por lógica consecuencia detestar la lectura. Esto implica a su vez que el alumno leerá sólo para pasar la mayoría de los diez controles obligatorios por curso y sesenta por ciclo, y que para obtener en todos los cursos una calificación promedio aceptable en los controles, tendrá que evacuar de su cerebro, y con la velocidad del rayo, la mayor cantidad de información posible una vez rendido el control. Así pues, en vez del Sócrates que el método activo buscaba construir en las aulas, tenemos por el contrario la exaltación del método memorístico.

Si a esto agregamos que los controles de lectura son la columna vertebral del sistema de notas (60%) en la medida de que ha sido suprimido el examen parcial y el final tiene un peso modesto (40%), lo que significa que el curso gira en torno a las lecturas,⁷⁹ para qué debería el alumno perder su tiempo en prestar atención a lo que

⁷⁹ Los controles de lectura implican de por sí una sangría en el tiempo en que la clase de un curso se desarrolla. Si tenemos en consideración los diez minutos de tolerancia que por lo general transcurren para la instalación de una clase, la media hora que en promedio ocupa el control y, finalmente, el hecho psicológico que significa que el alumno, una vez empezada la clase propiamente dicha, esté más interesado y preocupado en saber cómo respondió el control, cotejando su material de lectura y consultando con sus vecinos, poco o nada queda para el tiempo de la clase. Sin temor a equivocarnos, dos tercios de una clase se pierden con los controles de lectura. Y esto durante diez clases. El punto es que, en general, los días en que se toman los controles la clase pasa a un segundo término y los controles de lectura ocupan el podio de la enseñanza.

dice el profesor en clase y discutir, cuando toda su energía, concentración y tiempo estarán dedicados a probar su memoria en los controles de lectura cuya calificación es esencial para aprobar el curso. En este panorama poco es lo que queda de la posibilidad de una clase activa. Una incongruencia, sin duda, la de un experimento que pretendía exorcizar la enseñanza memorística y que termina haciendo de ella una institución.

A esto se suma que la mayoría de docentes no desarrolla una práctica en su clase porque considera, con razón, que su trabajo consiste en transmitirle al alumno la información seleccionada y la experiencia profesional que es el fundamento de esa información, y que al futuro abogado le servirá en su carrera. Así pues, las lecturas que supuestamente debían, según el sistema norteamericano, apuntalar la realización de una clase activa cuyo prototipo es en nuestro medio la práctica, no cumplen con su objetivo y devienen absurdas y contraproducentes porque ni permiten la clase activa ni tampoco la magistral.

Otra incongruencia de este sistema de «evaluación permanente» es la supresión del examen Parcial y la supervivencia del Final. Pues no tiene ningún sentido lógico que se elimine un examen, alegando la «evaluación permanente» a través de los diez controles de lectura, y se deje otro. Si se elimina el Parcial

también debería desaparecer el Final.

Pensamos que tal vez se ha dejado el Final por una cuestión de apariencias. Pues como el lector comprenderá, si un curso no tiene más exámenes que los controles de lectura, ¿cuál sería la diferencia con cualquier curso por correspondencia? Si lo único que finalmente vale es leer un material (lectura que por lo general se hace en casa), y si la clase no ocupa ya el lugar central de la enseñanza porque quita un valioso tiempo de lectura –hasta un tercio del horario termina empleándose en buena cuenta en tomar los controles– ¿para qué asistir a clases, para qué asistir siquiera a la universidad más que para rendir el control?

Lo ilógico de este nuevo experimento se revela con los resultados de las notas del examen Final. Lo razonable sería, si el método funcionara, que, luego de tomos de lectura leídos durante el ciclo para cada curso, y habiendo sido examinado el alumno con el método de «evaluación permanente» mediante diez controles de lectura, en el examen final, su nota fuese sobresaliente. Sin embargo y por paradójico que parezca, la experiencia docente señala que, por lo general, en la mayoría de los casos, las notas del examen final son inferiores a la de los controles de lectura y su promedio. ¿Cómo puede explicarse esto? Por tres razones muy simples. La primera es que el alumno llegó al final del curso exhausto de tantos textos que ha

tenido que memorizar para rendir sus diez controles de lectura. La segunda, que si la memoria funcionó y tuvo un promedio de nota de controles suficiente para aprobar el curso, ya no se esforzará mucho para el Final, habida cuenta, además, del cansancio antes mencionado. Y, finalmente, la tercera razón y la más importante, es que de lo que «paporreteó» ya casi olvidó todo, como suele suceder con la paporreta, así que poco o nada le queda como insumo para absolver satisfactoriamente el examen final. Otra incongruencia más.

El peligro que este experimento evaluativo significa para la excelencia académica en nuestra Facultad de Derecho, tiene que conjurarse de inmediato. La solución va, como todo en esta vida, por guardar el equilibrio y tener claros los objetivos. En primer término comprendiendo que ninguna lectura puede reemplazar el conocimiento y la experiencia del maestro. Es más. Que es la clase magistral y su dinámica la que debe incentivar la lectura sobre el tema tratado en cada sesión. Es porque el profesor ha dado a sus pupilos la miel en el gusto del saber, que el alumno quiere, de *motu proprio*, buscar el panal de esa sabiduría. Y es que, nadie tiene por qué buscar un panal si nunca ha probado la miel.⁸⁰

⁸⁰ En nuestro criterio es muy difícil entender cómo un alumno que no sabe nada sobre un tema –por lo general temas tan complejos como son las instituciones jurídicas que requieren el manejo de una serie de conceptos herméticos para

En este orden de ideas y puesta la cátedra como eje central del aprendizaje y las lecturas como instrumento auxiliar, si la Facultad estima conveniente controlarlas, no deberían pasar estos controles de cuatro a lo largo del semestre que dura el curso. Los controles medirán pues si el alumno tuvo o no el ansia de la aventura intelectual, ese ir más allá de lo que es necesario para su formación académica y profesional, pero con la garantía de que lo necesario ya forma parte de su patrimonio educativo. Así pues, la medición de lo necesario, esto es, de la instrucción que el maestro imparte en clase, debe hacerse con el sistema tradicional de exámenes Parcial y Final.

Hecha así la discriminación entre lo principal y lo accesorio o auxiliar, lo equilibrado es que cada control de lectura tenga un peso en la nota final de un 10%, o lo que es lo mismo indicar que el promedio de todos los controles de lectura valga el 40% de la nota final. De este modo, lo principal, es decir, lo que le interesa al profesor que aprendan sus alumnos en clase, tendrá un valor de 60%, dividido entre Parcial y Final.

cualquier lego, o sea, el alumno— pueda «ir preparado» a una clase con la lectura solitaria del tema. Las lecturas que valen académicamente la pena son siempre las lecturas dirigidas. Dirigidas por el maestro, esto es, por la clase del maestro. Sólo así, después de la lección impartida, después de transmitidos y explicados sintéticamente los conocimientos, el alumno estará facultado para comprender el alcance de las lecturas que requieren de un conocimiento previo: el de la clase. Las lecturas enriquecen el conocimiento técnico y doctrinario, no lo preparan.

Ahora bien. Si queremos que ese 40% de la nota final representada por los controles de lectura tenga un valor académico, esto es, un valor de aprendizaje, no resulta ocioso preguntar qué entendemos por controles de lectura. Porque si control de lectura es examinar lo que dice literalmente tal o cual autor de tal o cual doctrina para saber si se leyó o no un texto, entonces no estamos exaltando más que la memoria. Por ello nosotros pensamos que no son las lecturas las que deben medirse sino el aprendizaje que se obtenga de las lecturas dirigidas, como ya hemos dicho, desde la clase del maestro.

En efecto, estamos hablando pues de *controles de aprendizaje* y no de controles de lectura. Un control de aprendizaje tiene dos insumos básicos: las clases en donde el maestro da la pauta del tema, y las lecturas que enriquecen la pauta. Así, ambos insumos sirven para que el alumno obtenga la capacidad de poder comparar instituciones jurídicas, identificar sus diferencias y sus semejanzas, ejemplificarlas y, en fin, todo aquello que le indique al maestro que el alumno fue más allá de lo que aquél le dio en la clase.

A diferencia pues de la paporreta de los controles de lectura obligatorios que tienen por sino el olvido, la experiencia docente y la lógica del sentido común nos dicen que un alumno formado con controles de

aprendizaje jamás olvidará lo aprendido. A fin de cuentas, de eso es de lo que se trata, ¿o no?

5.3. *Los seminarios*

En la vida que está compuesta por hechos, como en una cadena, unos generan a otros. Así, los aciertos germinan por lo general otros aciertos y los errores engendran a su vez tan solo errores. Nuestra Facultad de Derecho no ha sido en los pasados 40 años la excepción a esta regla de la vida.

En efecto, cuando el sistema de «comisiones de prácticas» pasó a mejor vida a principios de la década de 1990 y se produjo un vacío en torno al método de casos que las prácticas encarnaban fuera de los horarios de clase, creáronse los Seminarios de Integración Jurídica cuya dinámica y estructura asemejábanse mucho al de las difuntas prácticas. Pero sólo en la epidermis, como veremos.

En estos seminarios, «mesa redonda» de por medio, un puñado de veinte alumnos como máximo, dirigidos por un profesor o auxiliar de cátedra, tenían por objeto discutir, opinar y plantear soluciones a diversos casos propuestos durante las aproximadamente 16 semanas que duraba el seminario. Las lecturas previas, como en las prácticas eliminadas, eran también un requisito. Hasta aquí las semejanzas.

Las diferencias no se dejaron de hacer notar. La primera es la oportunidad. Mientras que las prácticas se llevaban en paralelo con el curso al que apoyaban, los seminarios son el colofón del Plan de Estudios, el de 1993, el del Proyecto de 1998, y el vigente de 2001. Es decir, al final de la carrera, para ser exactos a partir del sexto ciclo, y una vez llevados hace mucho los cursos cuyos temas, se supone, serán los objetos de práctica de los seminarios. Así pues, bajo este sistema, y contrariamente a lo que sucedía en las prácticas donde los conocimientos se afianzaban por ser práctica y curso simultáneos, el alumno debe desempolvar conocimientos, realizando por ende un doble trabajo, para rendir «satisfactoriamente» en los seminarios. Es este un sistema antipedagógico porque los conocimientos se refuerzan sincrónicamente y no anacrónicamente.

Una segunda diferencia de los seminarios con el sistema de prácticas es la modestia de éstas con la pretensión de aquéllos. En efecto, mientras las prácticas lo eran de un curso, los seminarios integran –de ahí su nombre– varios cursos, o mejor dicho, varias áreas del Derecho que tienen alguna relación entre sí. Y como todos sabemos por la experiencia de vida, el que mucho abarca, poco aprieta. Aquí, la lógica parece haber sido integrar varias prácticas en una, esto es, aglutinar las que correspondían a varios

cursos en un solo seminario, con la concesión a la superficialidad que de esto se sigue. Pues con el mismo tiempo que se trataba una sola área del Derecho, preténdese con los seminarios tratarse varias. En otras palabras, los seminarios no rinden como para sacarle el jugo a la información que recibió el alumno en la Facultad a lo largo de su carrera.

Pero el problema también puede verse desde el lado opuesto, lo que nos dice mucho de lo controvertido del sistema de seminarios. Porque, mientras que el supuesto de la práctica era que el alumno llevara el curso que le daba origen, en los seminarios, no necesariamente el alumno ha tenido que llevar uno o varios de los tantos cursos integrados por aquél. Así, por ejemplo, si un alumno elige llevar un seminario de integración de Derecho Civil en el que se tocan casos de Contratos Típicos I (al que se pretende según el Proyecto de 1998 mandar al desván de los electivos) y Típicos II (que ya está en ese desván), y el alumno no los ha llevado porque no eran estos cursos obligatorios, entonces qué conocimiento va a afianzar si carece, precisamente, de ese conocimiento.

Y sin embargo, estadísticamente, no hay quien no apruebe esos seminarios. Y la razón es muy simple. Cuando ellos se llevan a cabo, el alumno ya está haciendo sus prácticas pre profesionales, con lo que los casos propuestos en los seminarios no revisten ninguna

novedad para quien los trabaja todos los días en la vida real. No son, en realidad, el mejor ejemplo de cómo aprovechar el paso del alumno por la Facultad, máxime si la metodología de calificación se basa en el solo hecho de «participar» en clase, dígase lo que se diga.

En este sentido, los seminarios no convencen a nadie. Porque, a decir verdad, ni siquiera la Facultad está muy convencida de ellos. No por algo va menguando su número a medida que avanza el tiempo.⁸¹

6. *Resurrexit*

Hemos llegado pues al final de este brevísimo ensayo que ha pretendido repasar la historia de las reformas que sobre la enseñanza del Derecho se han sucedido en nuestra Facultad desde hace 40 años. Sin duda ha sido éste un enfoque muy distinto al que nos han tenido acostumbrados quienes se han sentido identificados con las reformas. Faltaba, para hacer honor a ese disenso que es hijo de la libertad, aquella visión y palabra rebelde contra el *statu quo*.

Así pues, si necesario es preguntarse después de leer este ensayo a dónde va nuestra querida Facultad, más lo es a dónde vamos o a dónde hemos ido nosotros, los hijos egresados de sus filas, quienes de alguna forma,

⁸¹ A diferencia del Plan de Estudios del 1993 que estatúa cuatro seminarios obligatorios, el Plan del 2001 vigente sólo exige tres.

abandonando el tedioso esfuerzo que implica luchar por los ideales que uno cree correctos y el peligroso camino de la polémica cuando no queda otro remedio, hemos dejado hacer y dejado pasar cuatro décadas de experimentos que deben llegar a su fin.

BIBLIOGRAFÍA

1. AVENDAÑO Jorge y Shoschana ZUSMAN. «Calidad total en la enseñanza del Derecho». Lima: Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004.
2. CLAYTON A. Lawrence. *Estados Unidos y el Perú: 1800-1995*. Lima: Instituto Peruano de Economía Social de Mercado y Centro Peruano de Estudios Internacionales, 2002.
3. CÚNEO MACCHIAVELLO, Andrés. «La enseñanza del Derecho en un mundo en cambio». En: *Homenaje a Jorge Avendaño*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004.
4. DE TRAZEGNIES GRANDA, Fernando. «La enseñanza del derecho como actividad subversiva». En: *Derecho y Sociedad*. Revista editada por estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, n.º 4, s/a.
5. FIGUEROA YÁÑEZ, Gonzalo. Jorge Avendaño: recuerdos de treinta años. En: *Homenaje a Jorge*

- Avendaño*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004.
6. MERRYMAN, John Henry. «Currículos y métodos de enseñanza». *Derecho y Sociedad*. Revista editada por estudiantes de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, n.º 10, s/a.
 7. PÁSARA Luis. «La enseñanza del Derecho en el Perú: su impacto sobre la Administración de Justicia». *Ministerio de Justicia*. Lima, 2004.
 8. PÉREZ PERDOMO, Rogelio. «El movimiento Derecho y Desarrollo, y los intentos de cambio en los estudios jurídicos». En: *Homenaje a Jorge Avendaño*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004.
 9. QUIROGA LEÓN, Aníbal. «La ‘destreza legal’ como parte de la enseñanza del Derecho». En: *Homenaje a Jorge Avendaño*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004.
 10. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid. Espasa, 2001, Vigésima Segunda Edición.

11. RUBIO CORREA, Marcial. «Proyecto de nuevo sistema de enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú». En: *Revista Derecho*, n.º 52, Diciembre 1998-Abril 1999, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
12. ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. «La aparición de la dimensión social en la educación jurídica de los años sesenta». En: *Homenaje a Jorge Avendaño*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004.
13. ZUSMAN TINMAN, Shoschana. «Aprendiendo a aprender». En: *Homenaje a Jorge Avendaño*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004.