

La enseñanza del Derecho o los molinos de viento

CAMBIOS, RESISTENCIAS Y CONTINUIDADES

La enseñanza del Derecho o los molinos de viento

CAMBIOS, RESISTENCIAS Y CONTINUIDADES

FALSA CARATULA EN ILUSTRATOR



**COLECCIÓN
DERECHO PUCP**

Decano:

Javier Neves Mujica

Comité Editorial:

Guillermo Boza Pró
Francisco Eguiguren Praeli
Marisol Fernández Revoredo
Iván Meini Méndez
Abraham Siles Vallejos

N.º 6

La enseñanza del Derecho o los molinos de viento
CAMBIOS, RESISTENCIAS Y CONTINUIDADES

Primera edición, mayo de 2008

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin el consentimiento expreso de su autor.

- © Copyright : Gorki Gonzales Mantilla
© Copyright : Pontificia Universidad Católica del Perú
Facultad de Derecho
© Copyright 2008 : Palestra Editores S.A.C
Calle Carlos A. Salaverry 187 – Lima 18 – Perú
Telf. (511) 7197-626 Telefax: (511) 7197-627
E-mail: palestra@palestraeditores.com
Website: www.palestraeditores.com
Impresión y encuadernación:
Grández Gráficos S.A.C.
Mz. E Lt. 15 Urb. Santa Rosa de Lima – Lima 39

Diagramación: José Luis Huarcaya Camargo
Cuidado de edición: Martín Soto Florián

HECHO EL DEPÓSITO LEGAL EN LA BIBLIOTECA NACIONAL DEL PERÚ N.º 2008-07484

ISBN: 978-9972-224-77-5

Proyecto Editorial N.º 31501220800369

Tiraje: 800 ejemplares

Impreso en el Perú

Printed in Peru

Índice general

Presentación	9
La enseñanza del Derecho en el Perú: Cambios, resistencias y continuidades	15
Introducción	16
1. La enseñanza del Derecho en un escenario de cambios.....	18
1.1 La reforma de la enseñanza del Derecho: una experiencia de ruptura con la tradición.....	23
1.2 El “otro derecho” para el cambio	30
1.3 Las limitaciones de la reforma: entre las expectativas y la realidad...	33
2. Enseñanza del Derecho y modernización: modelos, cambios y tendencias ...	39
2.1 El modelo de enseñanza frente al autoritarismo o la débil eficacia instrumental de la dogmática jurídica	39
2.2 Las instituciones de enseñanza del Derecho frente a los cambios en la década de los noventa.	47
2.2.1 Las facultades de Derecho.....	47
2.2.2 Los estudios de postgrado	62
2.3. Estudiantes y docentes de Derecho: entre la desregulación y el centralismo	66
2.3.1 La demografía de los estudiantes de Derecho.....	68
2.3.2. Los profesores de Derecho: acceso, indicadores demográficos y formación académica	81
3. Los titulados en Derecho	89
Reflexión final	91

Enseñanza del Derecho, Cultura Legal y Reforma Judicial	99
Introducción	100
1. La reforma judicial como problema desde la cultura legal.....	100
2. Los componentes del problema y la estrategia para una reforma judicial verdaderamente exhaustiva	105
3. La enseñanza del Derecho para construir institucionalidad pública	109
4. La formación de magistrados y su vínculo con la política judicial.....	121
5. La enseñanza del derecho para transformar la cultura legal y como herramienta para la reforma judicial	133
a) La investigación y la crítica al servicio del cambio más allá de las facultades de Derecho.....	134
b) La capacidad transformadora del perfil profesional.....	135
c) La especialización más allá de los especialistas.....	137
d) Los nuevos compromisos de la función docente.....	138
e) Las premisas del Derecho para la reforma en la enseñanza	140
f) La reconducción institucional de la teoría y la práctica como una dimensión compleja: el caso de las Clínicas Jurídicas de Interés Público ..	144
 Enseñanza del Derecho y Cultura Legal en tiempos de globalización	 147
Introducción	148
1. Cultura legal y reforma en la enseñanza del Derecho	149
2. Un sistema integrado de enseñanza en un contexto de globalización del derecho: las piezas y los riesgos del modelo	155
2.1 El sentido de la globalización y su reflejo en la formación jurídica..	157
a) Un proceso abierto de transformaciones.....	157
b) La globalización y el papel de los abogados.....	160
c) La globalización y el valor estratégico de los derechos fundamentales.....	164
2.2 El método de enseñanza como respuesta al impacto de la globalización.....	173
2.3 La visión del Derecho y el método para la integración en la enseñanza	177
2.4 La integración en la práctica y las medidas para su viabilidad	179
3. ¿Un modelo exhaustivo de ruptura con el formalismo legal?: los seminarios de integración y los retos de una propuesta innovadora ..	182
3.1 La separación entre la teoría y la práctica: el contexto de los seminarios de integración	183

3.2 Los seminarios de integración: el escenario interno, la indumentaria y los actores	187
a) El escenario interno	187
b) La indumentaria.....	189
c) Los actores	198
4. Los seminarios de integración o la vuelta al principio:	199
A modo de reflexión final.....	199
4.1 La enseñanza del Derecho frente a la globalización: la necesidad del cambio	199
4.2 Las limitaciones y los retos de una propuesta innovadora.....	202
Bibliografía	205

Presentación

La enseñanza del Derecho es un instrumento esencial para el diseño de las democracias en el mundo contemporáneo. Ella provee herramientas para atribuir sentido a sus estructuras, instrumentos teóricos para justificar sus procesos institucionales, metodologías y estrategias para viabilizar los conflictos privados o públicos, e insumos para configurar el discurso de legitimación del poder político. Enseñar Derecho, por ello, implica mucho más que formar abogados, como preocupación desprovista de una reflexión política y moral, por las consecuencias que ella supone.

Los procesos de transformación de los que da cuenta la historia de las últimas décadas en el país, en cualquier caso, no están exentos en su valoración crítica, de la influencia recibida por la actividad profesional de los operadores del Derecho. Esta orientación tuvo por momentos definiciones de crucial importancia. La formación jurídica, como actividad desarrollada desde las facultades de Derecho, es pues un factor presente en el *ethos* institucional de nuestro sistema democrático.

El problema de la formación en las facultades de Derecho así representado, trasciende la polémica sobre los

métodos de enseñanza como herramientas que agotan el debate, y se abre a la necesaria comprensión del entorno institucional del que forma parte el Derecho y en el que los abogados actúan. Este es el hilo conductor que marca la trayectoria de los trabajos que dan vida a esta publicación. Se argumenta la necesidad de contrastar la relación existente entre las visiones, percepciones y prácticas del Derecho que se enseñan en las facultades, en contraste con los procesos sociales y políticos que en la actualidad demandan una ruptura con el paradigma del Derecho dominante en los centros de enseñanza legal. Los textos fueron escritos en tiempos distintos, pero las circunstancias que los motivaron siempre estuvieron delineadas por la preocupación en torno al significado de la actividad docente en el Derecho, como parte del espacio más amplio de los cambios sociales y políticos en el país.

Esta última es la perspectiva que orienta el primero de los trabajos: la dinámica de la formación jurídica en un contexto de transformaciones y como *leit motiv* del movimiento para la reforma de los estudios legales, cuyo epicentro, hacia fines de la década de los sesenta, estuvo en la Pontificia Universidad Católica del Perú. La interrogante apunta al corazón de aquella reforma, el sentido del Derecho en cuestión y los obstáculos que impidieron la concreción práctica de los cambios propuestos.

El examen que se pretende en este primer capítulo, explora el escenario de los estudios legales en el Perú. Ha sido preciso para ello levantar los indicadores más relevantes con el propósito de entender el panorama en toda su intensidad: la enseñanza del Derecho como pieza de un proceso de cambios, continuidades y rupturas en todos los órdenes. Las cifras obtenidas originalmente para vertebrar este análisis en el año 2003, han sido actualizadas para la presente publicación y, en realidad, esto ha permitido confirmar las tendencias y verificar los problemas de la crisis por la cual atraviesa la enseñanza del Derecho en toda su magnitud. Una crisis potenciada por el modelo autoritario del *fujimorato* y el liberalismo de baja intensidad gestado a sus expensas.

El segundo de los trabajos se concentra en la relación visible entre los estudios legales y la agenda para una reforma exhaustiva del sistema de justicia en el Perú. El planteamiento en este caso, busca entender el problema de la reforma judicial como un cuestionamiento a los presupuestos de la cultura legal. En esa dirección, se exploran las posibilidades que las facultades de Derecho tienen para contribuir a robustecer el sentido de la reforma judicial que el país necesita. Y es que en el fondo, la visión que ha servido para definir las tareas que ésta debe cumplir se ha movido bajo la égida de patrones formalistas. El cambio en la cultura legal, es decir, la reforma de los estudios de Derecho, no ha sido considerado como un componente del problema judicial. Al mismo tiempo, el problema del sistema de justicia tampoco ha sido incorporado en el conjunto de preocupaciones que dan vida al plan de estudios de las facultades de Derecho. Esta es una de las razones que explican la débil eficacia instrumental de la reforma judicial en las dos últimas décadas. En última instancia, el carácter exhaustivo de la reforma que demanda cualquier diagnóstico sobre la justicia en el Perú, requiere más que una sumatoria de medidas. La reforma judicial que se necesita, exige su convergente articulación a la reforma de la cultura legal desde las facultades de Derecho.

Uno de los perfiles más importantes de la reforma de la enseñanza del Derecho, es el que se refiere al impacto producido por la globalización en el ámbito de los estudios legales. Entender los procesos de cambio y adaptación, necesarios para que el Derecho responda a las demandas de la globalización, en el marco del Estado Constitucional, es el objetivo de este último apartado. El trabajo está construido sobre la base de los esfuerzos realizados por la Facultad de Derecho de la Universidad Católica, para situar esta nueva realidad en la lógica de su práctica académica. La estrategia asumida en su momento, buscó reconfigurar el carácter compartimentalizado de los estudios legales, heredado de la cultura de la codificación. En efecto, de amplio predominio en las facultades de Derecho, la idea

que articula el plan de estudios suele justificarse en estructuras *ex ante*, cuyo origen obedece a la noción del código civil y su influencia en el ambiente cultural de las otras disciplinas jurídicas. Más allá de su incidencia formal, este orden, es una pieza clave de la concepción del Derecho que se describe desde las formas y los textos legales.

La propuesta de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) apuntaba a la necesidad de comprender la idea de lo jurídico más allá de las divisiones o ramas tradicionales, para enfrentar los problemas del derecho en todas sus dimensiones y como parte de la realidad cambiante. La estrategia aplicada a través de los denominados “seminarios de integración” se constituye sobre la base de un enfoque metodológico sostenido en el análisis de casos, y un sentido optimista de esta visión, induce a pensar que se trata de un discurso de ruptura, sin embargo, los riesgos que entraña el modelo son cruciales para impedirlo.

Pero la integración, como enfoque para repensar el orden jurídico desde una perspectiva no compartimentalizada, se diluye cuando no toma distancia del viejo paradigma del Derecho. Su implantación puede servir entonces, para remozarlo y de paso reforzar posturas microjurídicas y asépticas sobre el sentido del Derecho y de los casos. Los límites de la integración en este trabajo, son pieza de un análisis que explora la necesidad de reconstituirla con un enfoque crítico, comprometido con un punto de vista moral y político acerca del fenómeno de la globalización en el escenario del Estado Constitucional.

Las consideraciones expuestas anticipan el profundo compromiso de estas líneas con la reforma de los estudios legales en el Perú. Se trata, por cierto, de una apuesta ideológica que advierte la necesidad de que la formación jurídica contribuya de manera decisiva a profundizar los principios de la democracia *constitucional*, es decir, como herramienta indispensable para el cambio social. Desde otro punto de vista, este trabajo marca un período vital, iniciado en el 2003, en el seminario sobre enseñanza del Derecho organizado en la ciudad de

Petrópolis, Río de Janeiro. El impulso de los anfitriniones de aquel certamen, en particular de Eliane Junqueira, y sobre todo la generosa dedicación de Rogelio Pérez Perdomo hicieron posible reactualizar el espacio de crítica y reflexión sobre la enseñanza del Derecho en América Latina, al que se deben estos escritos. La publicación que hoy ve la luz es la coordenada que cierra este lapso de vida, pero también es el signo de nuevos tiempos y retos personales.

En el inevitable esfuerzo que ha permitido concretar la edición de esta obra, he contado con la valiosa colaboración de Martín Soto Florián, asistente de docencia del curso filosofía del Derecho y de Kenny Díaz Roncal, estudiante de la facultad. Para ambos va mi más amplio y sincero agradecimiento.

La enseñanza del Derecho en el Perú: CAMBIOS, RESISTENCIAS Y CONTINUIDADES

CONTENIDO: *Introducción.- 1. La enseñanza del Derecho en un escenario de cambios.- 1.1. La reforma de la enseñanza del Derecho: una experiencia de ruptura.- 1.2. El “otro derecho” para el cambio.- 1.3. Las limitaciones de la reforma: entre las expectativas y la realidad.- 2. Enseñanza del Derecho y modernización: modelos, cambios y tendencias.- 2.1. El modelo de enseñanza frente a los cambios o la débil eficacia instrumental de la dogmática jurídica.- 2.2. Las instituciones de enseñanza del Derecho frente a los cambios en la década de los noventa.- 2.2.1. Las facultades de Derecho.- 2.2.2. Los estudios de postgrado.- 2.3. Estudiantes y docentes de Derecho: entre la desregulación y el centralismo.- 2.3.1. La demografía de los estudiantes de Derecho.- 2.3.2. Los profesores de Derecho: indicadores demográficos y formación académica.- 3. Los titulados en Derecho.- Reflexiones finales.*

Introducción

El presente trabajo pretende identificar los rasgos característicos de la enseñanza del Derecho en el Perú, sin perder de vista en esta aproximación a los actores que confluyen en su desarrollo: alumnos y profesores. No obstante, dicho enfoque adquiere sentido sólo cuando se le vislumbra entretejido con la dinámica de los cambios sociales. Las facultades de Derecho y su relación con el medio, constituyen un punto de mira no desdeñable, si se trata de entender el sentido que adquiere la enseñanza del Derecho. Un proceso heterogéneo de cambios que lleva consigo resistencias pero también continuidades.

La enseñanza del Derecho —en líneas generales— busca proveer herramientas, afinar destrezas y propiciar competencias, identificadas por una perspectiva comprensiva y un discurso útil para justificar el quehacer de los abogados, el cual es fácilmente reconocible como instrumento básico para la constitución de intereses y posiciones de poder “legítimos” en la sociedad. Por ello, la forma que adquiere la educación legal —es decir, el conocimiento que se imparte y el modo a través del cual se produce la interacción pedagógica— puede ser considerada como un indicador del modo como se construye la textura social.

El estudio aquí propuesto intenta establecer las líneas generales de la enseñanza del Derecho en el Perú a comienzos del siglo XXI, sin pasar por alto lo ocurrido en los años previos, fundamentalmente en lo referido a algunos de sus indicadores básicos. Quizá uno de los principales problemas de la investigación y, por ello, una de sus limitaciones, ha sido el acceso a la información. En general, las entidades oficiales como la Asamblea Nacional de Rectores, el Ministerio de Educación o el propio Instituto Nacional de Estadística e Informática, carecen de publicaciones en las que se haga referencia específica a las facultades de Derecho. La documentación sobre la educación superior tampoco es muy precisa,

por esta razón, una parte importante de los datos que han permitido articular los principales indicadores de la educación legal, está construida a partir de los listados o boletines anuales que se encuentran en los archivos de la Asamblea Nacional de Rectores, en los informes que cada universidad envía anualmente a dicha entidad y, en situaciones extremas, la información se obtuvo pidiéndola directamente a cada una de las universidades, no siempre con la misma fortuna.

Es preciso indicar que cuando se hace referencia al problema de la enseñanza del Derecho en el Perú, el tema resulta inevitablemente monopolizado por la intensa experiencia que la Pontificia Universidad Católica del Perú ha tenido en esta materia. Adquiere sentido, por ello, el que nuestra Casa de Estudios aparezca como un actor principal en el trabajo, a partir de la reconstrucción del proceso gestado en los años sesenta, como momento de ruptura con el pasado y como punto de partida para el desarrollo de un discurso y un tipo de práctica reformista en la enseñanza de la disciplina jurídica.

Explorar el impacto de la formación legal en el desarrollo de la actividad profesional, es una tarea fundamental, pero ello supone configurar los indicadores de este importante espacio de la vida institucional del país que por el momento no existen. Se abre, en este sentido, una tarea pendiente y una necesidad hacia el futuro.

La parte final del trabajo está dedicada a formular un conjunto de reflexiones que tienen como punto de apoyo los “hallazgos” de la investigación, pero que dejan tras de sí otras interrogantes vinculadas a las oportunidades y limitaciones de la reforma de la enseñanza del Derecho.

1. La enseñanza del Derecho en un escenario de cambios

La enseñanza del Derecho en el Perú se ha movido históricamente en un escenario de tensiones entre la tradición y el cambio. La estructura de los programas de educación legal en el país, ha estado siempre dominada por una férrea perspectiva más atenta al orden de los códigos que a la dinámica social. El punto de mayor tensión en la segunda mitad del siglo XX parece ubicarse en la década de los años sesenta, un período que articula un nuevo mapa institucional y social en el Perú, producto de los acelerados cambios de los años previos y de las transformaciones que en el país se produjeron¹.

A contracorriente, como advierte un diagnóstico sobre la educación legal del año 1965, los sistemas de enseñanza del Derecho en el país, obedecen a un plan anacrónico que no responde a los requerimientos de la época, “en un mundo influido por una portentosa revolución técnica y convulso por un proceso de profundas transformaciones sociales y económicas”². La desvinculación entre la enseñanza del Derecho y las demandas de la realidad fue

-
- 1 LÓPEZ, Sinesio. “Estado, régimen político e institucionalidad en el Perú (1950-1994)”. En: PORTOCARRERO, Gonzalo y VALCÁRCEL, Marcel (editores). *El Perú frente al siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1995, p. 549.
 - 2 “En el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú —se afirma en el diagnóstico— los sistemas de enseñanza del Derecho no han variado desde su fundación en 1917”. El informe corresponde al estudio sobre la enseñanza del Derecho, con miras a su eventual reforma, encargado por la Facultad de Derecho de la PUCP al profesor Carlos Fernández Sessarego. Puede verse, sobre el particular, FERNÁNDEZ SESSAREGO, Carlos. “Bases para la Reestructuración Académica de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica”. *DERECHO PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, edición número 26. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1968, pp. 103-104.

una constante que volvió a ponerse en evidencia en un estudio realizado sobre la situación de los egresados de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, cinco años después; donde se concluye que los abogados de nuestra Universidad “configuran un sector profesional vinculado sólo parcialmente con los problemas sociales de los sectores sociales nacionales mayoritarios”³.

Un escenario de cambios en todo orden acompaña al proceso de la universidad peruana —y por lo tanto, al de la educación legal en el país— a partir de aquel período: de la crisis y la erosión del poder oligárquico a las reformas del régimen militar y a la expansión del Estado en la década de los setenta; y del fracaso de las políticas populistas y liberales (1980-1985) al colapso institucional provocado por el gobierno aprista (1985-1990), en esta última década, además, bajo el fenómeno de la violencia política.

En forma paralela, una creciente politización del movimiento estudiantil⁴ acompasado por el incremento de la población universitaria desde comienzos de los años sesenta, produjo una combinación de expectativas y demandas sociales cuyo reflejo, en ciertos períodos, resultó un factor de importancia en la agenda pública y

-
- 3 La afirmación se respalda en la única investigación relativa a la situación profesional del abogado de aquel entonces en el país. El trabajo —según refiere el autor— se hizo sobre la base de una muestra de 217 egresados de la Facultad de Derecho de la PUCP, la misma que constituía el 15% del universo de egresados (1,459 personas), según el listado respectivo de la Oficina de Promoción y Desarrollo de la Universidad, que contenía información desde 1932. El mismo estudio estimaba que, para el año 1970, en Lima existían unos 4,000 abogados en ejercicio. Véase: ZOLEZZI IBÁRCENA, LORENZO. *La profesión de abogado en Lima (una aproximación empírica)*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1982, p. 68.
- 4 BERNALES BALLESTEROS, Enrique. *Movimientos sociales y movimientos universitarios en el Perú*. Lima: Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1974, p. 44.

en el proceso de “modernización” del país⁵. Este cuadro de tensiones en la universidad tuvo como marco legal el provisto por la Ley Universitaria del 8 de abril de 1960 (Ley N.º 13417). No se pierda de vista que, a menos de 10 años de promulgada aquella ley, la Junta Revolucionaria de la Fuerza Armada dictó la Ley Orgánica de la Universidad Peruana (Decreto Ley N.º 17437), puesta en vigencia en febrero de 1969.

La primera norma recoge el “restablecimiento del co-gobierno o participación de los estudiantes en la dirección de la universidad”⁶, que amplió enormemente el ámbito de la autonomía universitaria, al remitir muchos aspectos del gobierno de la universidad a lo que se determinara en sus correspondientes estatutos⁷. La segunda, sustrae la autonomía universitaria —a través de la creación del Consejo Nacional de la Universidad Peruana, conformado por autoridades de origen universitario— y restringe el co-gobierno estudiantil. Con este modelo se crea un esquema que inserta el problema de la universidad en el sistema más amplio de reforma de la educación⁸.

5 Como bien apunta Carlos Iván Degregori: “Ayacucho, o más precisamente las provincias norteñas del departamento, presentan como característica peculiar que la punta de lanza de la modernidad no fue alguna empresa industrial o minera, sino una institución teóricamente académica: la universidad, que a partir de 1959 se convirtió en foco dinamizador que podríamos llamar integral, en tanto su influencia abarcó desde la economía hasta la ideología” DEGREGORI, Carlos Iván. *Sendero Luminoso: los hondos y mortales desencuentros*. En: BALLÓN, Eduardo (editor), *Movimientos Sociales y Crisis: el caso peruano*. Lima: DESCO, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, 1986, p. 236.

6 ORTIZ CABALLERO, René. *Universidad y modernización en el Perú del Siglo XX*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, *Biblioteca de Derecho Político*, volumen III, p. 74.

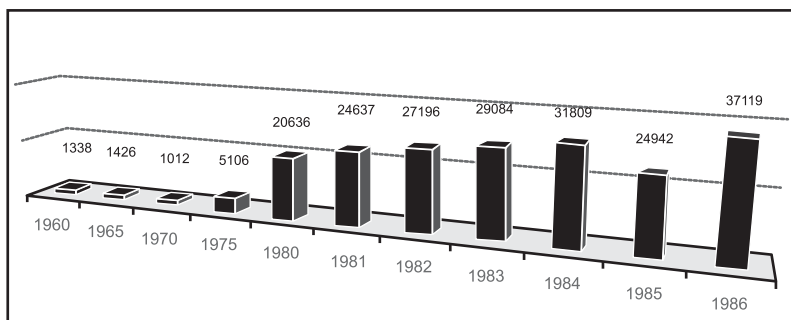
7 *Loc. cit.*

8 BERNALES, Enrique y RUBIO, Marcial. *Perú: Constitución y sociedad política*. Lima: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, DESCO, 1981, pp. 198-199.

En medio de ello, la demanda de los estudios de Derecho se incrementó considerablemente, como indicador no sólo del crecimiento demográfico sino también del acceso a la educación superior de las grandes mayorías nacionales, y como producto probable de los requerimientos generados por el proceso de modernización del Estado y de la sociedad peruanas. Las cifras reflejan este incremento sustancial de los estudiantes de Derecho en el período comprendido entre 1960 y 1986: de 1,338 postulantes, en 1960, a 37,119 en 1986 (Gráfico N.º 1).

Gráfico N.º 1

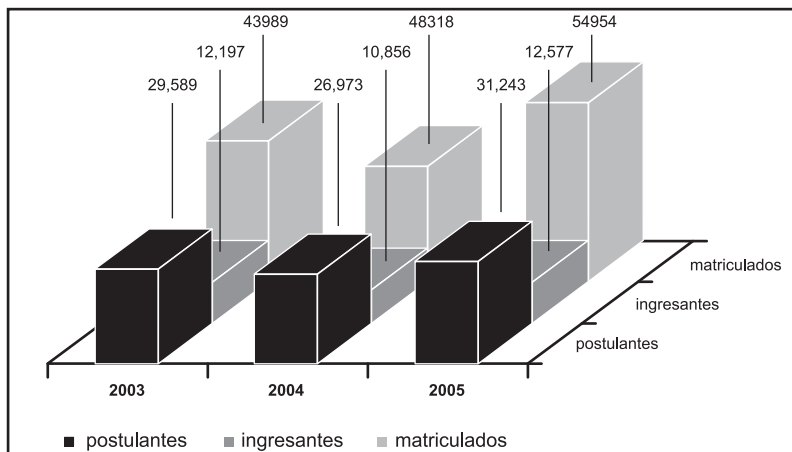
Número de postulantes a las facultades de Derecho
(Perú 1960-1986)



Fuente: Asamblea Nacional de Rectores. Secretaría Ejecutiva de la Comisión de Coordinación Interuniversitaria.
Boletín Perú: Estadísticas Universitarias 1960-86. Lima. Año 9. N.º 10. Junio 1988 Elaboración propia.

Gráfico N.º 2

Número de postulantes, ingresantes y matriculados
en las facultades de Derecho (2003-2005)



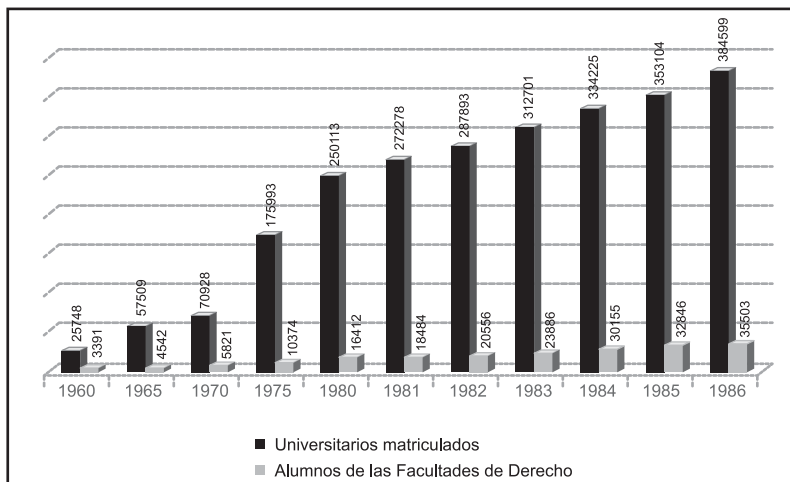
Elaboración propia, en colaboración de Martín Soto Florián

En efecto, mientras la población total del país se elevó de 9'900,000 de habitantes, en el año 1960, a 17'300,000, en 1980; y a 22'600,000, en 1990⁹, en el mismo marco temporal, la población global de estudiantes de las universidades del país se multiplicó en catorce veces. Es decir, de 25,748 matriculados en las distintas universidades del país, en 1960, se pasó a 384,599 alumnos en 1986. En el caso de la población de las facultades de Derecho, las cifras no fueron menos conservadoras: de 3,391 alumnos matriculados en 1960, se multiplicó a 35,503 en 1986, año en el que representaban el 9.23% del total de la población estudiantil (Gráfico N.º 3).

9 Instituto Nacional de Estadística e Informática (en línea). *Censo de Población 1940*. Estimaciones de población 1950-2050; disponible en: <http://www.inei.gov.pe>, visitada el 28 de diciembre de 2007.

Gráfico N.º 3

Número de universitarios matriculados y número de alumnos de las facultades de Derecho (1960-1986)



Fuente: Secretaría Ejecutiva de la Comisión de Coordinación Interuniversitaria (ANR). Boletín Perú: Estadísticas Universitarias 1960-1986. Lima: Año IX, N.º 10. Junio 1988. Elaboración propia

1.1 La reforma de la enseñanza del Derecho: una experiencia de ruptura con la tradición

No obstante lo expuesto, al parecer, la preocupación por la reforma de la enseñanza del Derecho en toda su intensidad corresponde al pasado¹⁰. Como advierte el profesor Felipe González, de la Universidad Diego Portales de Chile:

10 “Desde los 70 no se trata de la reforma de la enseñanza en las universidades. No se sabe si las facultades de Derecho están produciendo abogados dotados de un mínimo de herramientas para desarrollar un razonamiento jurídico aceptable”. En: ORTIZ DE ZEVALLOS, Gabriel y POLLAROLO, Pieri-

[...] los intentos de reforma escasamente subsistieron. Existen, por cierto, algunas excepciones, como es el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que a partir de esos años ha venido desarrollando y consolidando modalidades de enseñanza del Derecho distintas a las tradicionales en América Latina, pero en la casi totalidad de los casos se volvió a los ejes tradicionales, a veces con pequeños retoques aquí y allá¹¹.

En efecto, hacia finales de la década de los sesenta, un grupo de profesores de la Pontificia Universidad Católica del Perú, liderados por su Decano¹², se propuso la tarea de reformar el sistema de

na (editores). *Task Forces. Agenda para la primera década. Reforma del Poder Judicial*. Lima: Instituto APOYO, 2000, p. 24. Al respecto, se recuerda que la experiencia de la reforma de la enseñanza de la PUCP forma parte de un movimiento generado en distintas universidades de América Latina. Sus resultados inmediatos fueron compartidos en diversos congresos de educación jurídica: "(...) en 1971 en Viña del Mar, Chile; en 1972 en Poona, India; y en 1973 en Lima. En las conferencias de Lima y Viña del Mar fue posible comparar las experiencias de la Universidad Católica del Perú con las reformas análogas introducidas en cinco escuelas de Derecho de Chile, en diversas facultades de Derecho de Brasil, en la mayoría de las escuelas de Derecho de Colombia a través de la institución conocida como ARED (Asociación para la reforma en la enseñanza del Derecho) y en la Universidad de Costa Rica" (sic). En: *Reforma de la Enseñanza e Investigación del Derecho*, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, julio de 1973, p. 18.

- 11 GONZÁLES, Felipe. "Evolución y perspectivas de la red universitaria sudamericana de Acciones de Interés Público". *Defensa Legal del Interés Público. Enseñanza, estrategias, experiencias*. Santiago de Chile: Cuadernos de Análisis Jurídico, edición número 9. Universidad Diego Portales-Escuela de Derecho, 1999, p. 36.
- 12 Nos referimos al doctor Jorge Avendaño, quien: "[...] se ocupó de promover –apenas luego de haber asumido dicho encargo– una sustancial modificación en el régimen educativo de la Facultad. Lo adecuado, decía, era formar a profesionales capaces de desempeñar un rol decisivo en la transformación y crecimiento del país". HAMPE MARTINEZ, Teodoro. *Historia de la Universidad*

enseñanza en la facultad de Derecho¹³. Esta voluntad institucional contó, con el auspicio económico de la Fundación Ford¹⁴, y tuvo

Católica del Perú. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1989, pp. 119-120.

- 13 En el punto de partida de este movimiento se cuenta el viaje de los profesores Carlos Fernández Sessarego, Jorge Avendaño Valdez y Felipe Osterling Parodi a cinco escuelas de leyes de los Estados Unidos: *Notre Dame, Harvard, Columbia, Georgetown y New York*. Las visitas se produjeron en 1965 y tuvieron por finalidad conocer la orientación profesional, los métodos de enseñanza y los planes de estudio allí establecidos. Véase: FERNÁNDEZ SESSAREGO, Carlos; OSTERLING PARODI, Felipe y AVENDAÑO VALDEZ, Jorge. “Informe sobre la visita realizada por una comisión de catedráticos de la Facultad a universidades norteamericanas”. En: *DERECHO PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Fondo Editorial de la PUCP, edición número 25, pp. 125-172.
- 14 Este plan, en un caso sin precedentes —ni réplica— en el país, contó con el auspicio y financiamiento de la Fundación Ford. El proyecto, aprobado en 1968, comprendía cuatro aspectos: i) preparación de aproximadamente quince profesores en el extranjero, a través de un programa de cooperación con la Escuela de Derecho de la Universidad de Wisconsin; ii) estímulo de la investigación jurídica en la Facultad, a cargo preferentemente de los profesores participantes en el programa con la Universidad de Wisconsin; iii) desarrollo de la biblioteca, incluyendo adquisición de materiales y capacitación de un bibliotecario en el extranjero durante un lapso de diez meses; vi) establecimiento de la Oficina de Orientación Profesional, que comprendió la preparación del jefe de dicha Oficina durante una corta visita a diversas facultades de Derecho extranjeras. Para la realización del programa se obtuvo de la Fundación el aporte, en calidad de donación y para el período 1968, 1969 y 1970, del monto de US \$ 196,000.00. Esta suma sería incrementada en US \$ 46,000.00 al año siguiente. Por su parte, la Universidad se obligó a contribuir, para el mismo período, con el monto de US \$ 100,000.00. En total, se hizo una inversión de US \$ 340,000.00. Puede verse, sobre el particular, Pontificia Universidad Católica del Perú. “La Marcha del Proyecto Ford”. *DERECHO PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Fondo Editorial de la PUCP, edición número 28, p. 112. Asimismo, DE TRAZEGNIES,

un énfasis cada vez más acentuado en las metodologías de la enseñanza, ha mantenido sus proyecciones hasta la actualidad.

La propuesta de reforma —como se ha dicho— surge en el contexto de cambios profundos en el país. Movilizaciones campesinas, un amplio proceso migratorio y la explosión urbana acecharon el orden imperante y erosionaron la estructura social oligárquica de aquel entonces. Compartiendo el mismo espacio, la universidad se convirtió en un escenario de luchas y escaramuzas precipitadas por el proceso político.

La presión social de este período fue asimilada por las reformas impulsadas por el gobierno del general Juan Velasco Alvarado. Un régimen que, apenas instalado, anticipó su ruptura con el molde de la tradición golpista. El Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas hizo saber, desde el inicio, su intención de transformar la estructura del Estado y de modificar el orden social, económico y cultural. Su política se definió, entonces, como nacionalista, independiente y firme en la defensa de la soberanía y la dignidad nacional¹⁵.

Reformar la enseñanza del Derecho significaba producir cambios en un marco de mayores transformaciones en la agenda pública, impregnados por el influjo que éstos traían consigo. El contexto se hacía propicio para “poner al día” el rol de las instituciones jurídicas y de los profesionales del Derecho, como respuesta a las demandas sociales y al “desajuste” de las hegemonías internacionales, especialmente en la América Latina de fines de los sesenta¹⁶.

Fernando; AVENDAÑO, Jorge y ZOLEZZI, Lorenzo. “Nuestra Reforma de la Enseñanza del Derecho”. *DERECHO PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Fondo Editorial de la PUCP, edición número 29, p. 132.

15 ORTIZ CABALLERO, René. *Op. cit.*, p. 74.

16 Como recuerda Lorenzo Zolezzi, en este escenario “[...] muchas fundaciones norteamericanas y organismos internacionales se mostraron dispuestos a apoyar financieramente proyectos ordenados de desarrollo, en los cuales

El mencionado proyecto de reforma de la enseñanza del Derecho ha tenido tres importantes momentos. El primero se reflejó en la propuesta del plan de estudios del profesor Carlos Fernández Sessarego, de 1965. Ésta consideraba una duración de diez ciclos, seis de ellos de formación común y el resto orientado hacia la especialización en siete grandes rubros: Derecho Privado, Ciencias Penales, Derecho Administrativo, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Derecho de la Empresa, Derecho del Desarrollo y Derecho Internacional y Diplomático. La propuesta fue objeto de una serie de ajustes, donde los estudiantes jugaron un papel relevante. El segundo momento se produjo con la entrada en vigencia del plan de estudios en 1967, cuya duración fue, sin embargo, efímera. Este plan marcó una notoria diferencia con la tradición previa: además de continuar con la idea de los cursos electivos, se puso énfasis en el método activo y se incorporaron cursos tales como Sociología del Derecho y Metodología del Aprendizaje Jurídico. Tres años después se aprobó un nuevo plan de estudios, que profundizaría las reformas. En esto también tuvo que ver el Decreto Ley N.º 17437, Ley Universitaria (artículos 94º y 95º). No obstante, las críticas a las que quedó sometido este plan, fueron las coordinadas que marcaron la evolución de la reforma en el tiempo.

se asignaba un rol importante a las instituciones jurídicas y a los profesionales del Derecho”. ZOLEZZI IBÁRCENA, LORENZO. “Formación del abogado y sociedad: balance y perspectivas”. *DERECHO PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Fondo de la PUCP, edición número 45, p. 457. Es de reconocer, igualmente, que estas iniciativas corresponden a una preocupación más general del gobierno norteamericano por los asuntos latinoamericanos, como resultado de la Revolución Cubana. Véase al respecto, SKINDMORE, THOMAS E. “*Studying the History of Latin America: A case of Hemispheric Convergence*”. *Latin America Research Review*, volumen XXXIII, número 1, 1998, pp. 105-127.

En su versión fuerte, el movimiento reformista expresaba su disconformidad con el “orden establecido”; sugería, por tanto, la necesidad de cambiar en forma “radical” el modelo de enseñanza en la perspectiva de promover cambios sociales¹⁷. Una visión de “compromiso con la realidad”, que prefigura la idea del Derecho en cuestión, se ve graficada en una de las posturas más críticas, la del profesor Luis Pásara, como:

[...]el enfoque legalista tradicional, que creyó en la existencia del orden jurídico como un mundo autónomo de consistencia propia, con sus propias normas, principios y fines, sustraídos y por encima de las luchas y los enfrentamientos del mundo cotidiano, de la realidad. Esta visión mítica del Derecho claramente a-científica creó conceptos y vías metodológicas que no sólo no tenían validez teórica sino que cumplieron una función de ocultamiento

17 La pregunta que se formulaba en este sentido —a cinco años de iniciado formalmente el proceso de reforma— el doctor Jorge Avendaño Valdez, ex-Decano de la Facultad de Derecho de aquel entonces, parecía crucial: “¿En qué sentido debe cambiarse la educación legal para que efectivamente dé lugar al surgimiento de nuevos abogados para esa nueva sociedad que se requiere?...”. La respuesta —en palabras del mismo ex-Decano— no era menos dramática: “Hay que aclarar, en primer término, que el cambio en la enseñanza del Derecho sólo puede calificarse como verdadero cambio cuando sus efectos benefician a todos o a la gran mayoría de miembros de una sociedad. En el caso concreto de un país subdesarrollado los criterios deben establecerse en función del impacto social de sus resultados, y en este sentido no hay cambio si no es un cambio radical. Toda educación legal que sirva a la perpetuación de un orden social injusto, es una educación legal que no ha cambiado realmente, aun cuando parezca avanzada”. “Discurso Pronunciado por el doctor Jorge AVENDAÑO VALDEZ, Pro-Rector de la Pontificia Universidad Católica del Perú”. En: *II Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho y el Desarrollo*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú-Programa Académico de Derecho, 1973, p. 21.

de la realidad social y económica, al servicio de la cual el Derecho tuvo una función instrumental sumamente importante¹⁸.

Una reconstrucción aproximada de este panorama “inevitable” —en la versión del profesor Pásara—, se articula, con matices, en el discurso que justifica las causas de la reforma a tres años de su inicio. Se afirmó, entonces, que “los defectos fundamentales del sistema anterior obedecían a un distanciamiento entre la enseñanza universitaria y el ejercicio de las profesiones jurídicas”¹⁹. Un distanciamiento o, más bien, “ruptura” entre el concepto del Derecho y la vida social que en el ámbito de la enseñanza se expresaba en cuatro niveles: i) ruptura entre el carácter teórico de los estudios y las exigencias de la vida práctica del egresado; ii) ruptura entre las especialidades jurídicas cuya formación era encarada por la Escuela de Derecho y las necesidades sociales, de modo que la formación privatista ocupaba un lugar relevante; iii) ruptura entre las aspiraciones al cuestionamiento de las relaciones sociales y un Derecho rígido; iv) ruptura entre la información recibida en las Escuelas de Derecho y la información empleada en la vida profesional²⁰.

Paradójicamente, la propuesta de cambio arrastraba consigo un factor de resistencia. Advertido, en su momento, por el profesor De Trazegnies²¹, el cuestionamiento básico al modelo de educación

18 PÁSARA, Luis. “¿Qué enseñar?”. En: *II Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho y el Desarrollo*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú-Programa Académico de Derecho, 1973, p. 74.

19 DE TRAZEGNIES, Fernando, AVENDAÑO, Jorge y ZOLEZZI, Lorenzo. “Nuestra Reforma de la Enseñanza del Derecho”. *Op. cit.*, p. 132.

20 *Loc. cit.*

21 Al respecto, se precisó: “Un cambio radical en los estudiantes de Derecho, se ha dicho, supone la sustitución de la clase magistral por un sistema de enseñanza dialogada que desarrolla mejor las habilidades jurídicas, insiste en la adopción de un razonamiento que permita resolver cualquier problema legal antes que en la divulgación de leyes en estado de permanente cambio...”. Y las limitaciones de este tipo de “cambio” se hacen notar con

había concentrado su principal 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 como agente de transformación no era suficiente.

1.2 El “otro derecho” para el cambio

De este modo, el puente que uniría al Derecho con las demandas de la sociedad, en este escenario de ruptura, no tuvo la consistencia esperada. Su estructura se desgastó al poco tiempo de iniciado el proceso de transformación. El énfasis inicial en el método resultó infructuoso. El “otro derecho”, aquél que pudiera resultar de un “enfoque alternativo y competitivo con el tradicional”²², no tuvo la presencia necesaria en la propuesta inicial de reforma —o bien se

«preguntas tales como ¿de qué sirve a la sociedad que los alumnos se encuentren mejor preparados en el tipo de Derecho que se enseña actualmente?, ¿cuál es el papel que cumplirán en la vida social los abogados que estamos formando?, ¿qué tipo de abogados requiere el momento histórico? (...) Si no resolvemos estas preguntas y nos limitamos a (...) insistir en nuevos métodos de enseñanza con la vista puesta aún en las antiguas concepciones del Derecho, puede producir una crisis mayor que la que el movimiento reformista pretende superar. El papel de las Escuelas de Derecho no se limita a formar simplemente buenos abogados, sino buenos abogados que contribuyan al proceso de cambio hacia un mundo mejor”. DE TRAZEGNIES, Fernando. “La enseñanza del Derecho como actividad subversiva”. En: *II Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho y el Desarrollo*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú-Programa Académico de Derecho, 1973, pp. 48-50.

22 PASARA, Luis. “¿Qué enseñar?”. En: *II Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho y el Desarrollo... Op. cit.*, p. 73.

quedó en el discurso— y, quizá, por ello, la fuerza de la teoría legal precedente se mantuvo intocada, en las mismas condiciones.

En la perspectiva del discurso renovador, era preciso afinar el *otro nuevo Derecho* y transmitir su sentido al conjunto de la reforma. No cabía prolongar por más tiempo la disociación entre teoría y práctica. En esa dirección, se define el Derecho como “un instrumento para la realización de fines sociales y no como un simple ordenamiento formal”. Se dijo que el Derecho era un orden social y se plantearon, respecto de la enseñanza, las siguientes tres líneas de principio, que, en buena cuenta, definieron el tercer momento en el proceso de reforma y de su secuela²³: i) estudiar el Derecho tal como se produce en la sociedad, es decir, a través de los distintos modos en los que se manifiesta y no en abstracto; ii) confrontar el Derecho con las demás prácticas sociales para examinar la coherencia de su racionalidad interna en contraste con las exigencias, necesidades y aspiraciones sociales; iii) asumido como práctica social, el Derecho evoluciona con la sociedad misma y no es el único orden jurídico posible. No basta, por tanto, explicar el Derecho vigente: es preciso, también, cuestionarlo²⁴.

23 DE TRAZEGNIES, Fernando, AVENDAÑO, Jorge y ZOLEZZI, Lorenzo. “Nuestra Reforma de la...”. *Op. cit.*, pp. 135-136.

24 Cabe anotar que esta perspectiva evidencia una nítida influencia de las corrientes críticas del Derecho, en particular, aquella identificable en la obra del profesor de la Universidad de Stanford, Lawrence Friedman; El planteamiento central de su obra forma parte de las líneas directrices del discurso reformador. Véase: FRIEDMAN, Lawrence. *The legal system. A Social Science Perspective*. New York: Rusell Sage Foundation, 1975, p. 8. Esta afinidad se explica más aún si se tiene presente que en 1969 en la Revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, *DERECHO PUC*, se publicó: FRIEDMAN, Lawrence y LADINSKY, Jack. “El Derecho como instrumento de cambio social”. *DERECHO PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Fondo Editorial de la PUCP, edición número 27, p. 22 y ss.

El producto resultó ser un nuevo “currículum de estudios”, definido hacia 1970; articulado por cursos semestrales (divididos en ocho semestres): obligatorios y electivos, con su correlato en un sistema de créditos (ciento cuarenta, para presentarse al grado de abogado). Ese sería el marco de flexibilidad para hacer viable el nuevo concepto de Derecho que se abriría espacio a través de: i) la incorporación de contenidos y cursos no jurídicos, necesarios para explicar las causas y los efectos socio-económicos del Derecho; ii) la sustitución de la tradicional división de los cursos en función de las leyes o de los libros del Código, por la identificación de los tópicos de la realidad social como punto de partida para la formulación de los mismos²⁵.

El cambio no sería posible sin docentes comprometidos con los principios de la reforma. En esa dirección, no se perdió de vista la necesidad de crear condiciones para formar profesores jóvenes —mediante pasantías en universidades norteamericanas—, que luego pudieran incorporarse como docentes a dedicación. El esfuerzo por reestructurar el cuerpo docente de la facultad significó una modificación sustancial en el promedio de edad de los profesores, el cual oscilaba entre los 48 y los 50 años; para el año 1971, el promedio de edad no excedía de los 30-32 años. La misma lógica impulsó la necesidad de mejorar los recursos de la biblioteca²⁶ y crear un espacio institucional de investigación jurídica con una orientación interdisciplinaria para entender la interacción con la realidad²⁷.

25 DE TRAZEGNIES, Fernando, AVENDAÑO, Jorge y ZOLEZZI, Lorenzo. “Nuestra Reforma de la...”. *Op. cit.*, p. 139.

26 *Ibid.*, p. 144.

27 En efecto, el Centro de Investigaciones Jurídicas de la Facultad, quedó a cargo del jurista arequipeño y profesor de Derecho de Familia, Héctor Cornejo Chávez. En: *Reforma de la Enseñanza e Investigación del Derecho en la Universidad Católica*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad

1.3 Las limitaciones de la reforma: entre las expectativas y la realidad

Resistencias de diverso origen estuvieron presentes desde el inicio de este proceso de conversión. En el ámbito interno, fueron los profesores más jóvenes quienes mostraron pronta adhesión. Al parecer, las reservas no tuvieron muchos adeptos, pero apuntaron a la metodología y, en general, al nuevo concepto de Derecho, es decir, al corazón de la reforma. Las razones presentes en el imaginario de los opositores eran atribuidas a su “formación tradicional” y su renuencia al cambio sobre el papel que el abogado debía representar en la sociedad²⁸.

La reacción de los estudiantes estuvo delimitada por un atisbo de “infiltración política”, derivado, supuestamente, de la aproximación de la reforma del Derecho a las Ciencias Sociales²⁹, tanto como de la supresión de materias tradicionales como Derecho Romano. En todo caso, a esta percepción se agregaron —en opinión

Católica del Perú, julio de 1973, pp.11-12. Cabe reconocer que se trata de un esfuerzo institucional que no ha contado con un apoyo sostenido en el tiempo.

28 *Loc. cit.*

29 Esta acusación, levantada —en opinión de Luis Pásara— por los sectores más conservadores de la Facultad, “(...) consiste en que estaríamos politizando el contenido de los estudios de Derecho. Nuestra respuesta también quiere ser muy clara. En efecto, buscamos politizar la enseñanza del Derecho, si por politizar se entiende hacer consciente al estudiante de las connotaciones políticas que esencial y fundamentalmente tiene el Derecho. Es decir, buscamos hacer explícito el carácter político del Derecho a diferencia de la enseñanza tradicional que ocultó expresamente lo que de político tenía el contenido y el funcionamiento del Derecho, creando una teoría enmascaradora para este fin, buscando formar profesionales “neutrales” técnicos que podrían tener opciones políticas pero que no comprometieran la «pureza» de lo jurídico”. Luis PÁSARA “¿Qué enseñar?”. En: *II Conferencia... Op. cit.*, p. 75.

de quienes lideraban la reforma y principalmente para el caso de los alumnos antiguos— tres cosas³⁰: i) el peso de la costumbre y la tradición; ii) la mayor carga de trabajo representada por la exigencia significativa del nuevo plan de estudios; iii) la fuerza de la tradición, reforzada por una visión utilitarista —y lucrativa— de la profesión, disfuncional y resistente a los cambios.

En el ámbito externo, los obstáculos de esta reforma estuvieron inicialmente determinados por la falta de información³¹ respecto del quehacer de los abogados y sobre los factores que influían en el éxito profesional³². Aunque difícil de medir en su momento, se percibía un “mundo laboral” delimitado aún por el influjo de reminiscencias oligárquicas y patriarcales. De este modo, el éxito en la profesión estaría fuertemente vinculado al origen socio-eco-

30 DE TRAZEGNIES, Fernando, AVENDAÑO, Jorge y ZOLEZZI, Lorenzo. “Nuestra Reforma de la Enseñanza...” *Op. cit.*, pp. 144-145.

31 En respuesta a las críticas, la Facultad de Derecho en julio de 1973, emite un informe —llamado relato cronológico—, de los hechos más saltantes de la reforma. El tono que se emplea es muy revelador de lo que venía ocurriendo en el contexto: “Recientemente algunas personas han criticado duramente las reformas introducidas en la enseñanza e investigación del Derecho en la Universidad Católica. Creemos que esta actitud obedece a la ignorancia que existe en relación a este proceso. Por esta razón, se ha preparado un relato cronológico de los hechos más saltantes de la reforma. Esta información va destinada a quienes estén capacitados a comprender este esfuerzo educativo [...]”. En: *La reforma en la enseñanza e investigación del Derecho en la Universidad Católica*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1973, p. 3.

32 La investigación sobre la situación de los abogados egresados de la Pontificia Universidad Católica del Perú, a cargo de Lorenzo Zolezzi, fue realizada sobre la base de una encuesta entre los años de 1970 y 1971. Su conclusión, sin embargo, tomó algunos años más; finalmente, su publicación se produjo recién en 1982. ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. *La profesión de abogado en Lima...* *Op. cit.*

nómico y reservado al sexo masculino³³. Pero al fin y al cabo, esta “realidad” formaba parte del reto que la reforma debía enfrentar.

Nuevos ajustes —cuyos orígenes fueron siempre el debate interno— se introdujeron en el modelo de 1970, sin que ello significara la prevalencia de la visión reformadora en la enseñanza del Derecho. Entre los factores que dieron impulso al afianzamiento de la tradición, quizá se encuentre el debate generado con motivo de la reforma del ordenamiento civil, que concluyera con la promulgación del Código Civil de 1984, teniéndose en cuenta que la mayoría de los integrantes de la comisión reformadora eran docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú³⁴. Eso

33 Como advierte Lorenzo Zolezzi, apenas el 12% de los casos entrevistados fueron mujeres. Era posible prever, entonces, una marcada composición masculina del mundo profesional de los abogados. *Ibid.*, p. 34.

34 La Comisión Reformadora del Código Civil se crea por el Decreto Supremo N.º 095, del primero de marzo de 1965. Esta norma fue promulgada durante el primer gobierno del presidente Fernando Belaunde, siendo Ministro de Justicia, el doctor Carlos Fernández Sessarego. Se puede decir que entre quienes la integraron desde un inicio, los que se fueron incorporando, los miembros del cuerpo de asesores, y finalmente los miembros de la Comisión Revisora, siempre hubo una importante mayoría de los profesores de la PUCP:

Profesores de la Pontificia Universidad Católica del Perú:

Jorge AVENDAÑO VALDEZ, Ismael BIELICH FLÓREZ, Héctor CORNEJO CHÁVEZ, Fernando de TRAZEGNIES Manuel de la PUENTE y LAVALLE, Carlos FERNÁNDEZ SESSAREGO, Felipe OSTERLING PARODI, Jorge VEGA GARCÍA, Fernando VIDAL RAMÍREZ.

Profesores de San Marcos:

Max ARIAS-SCHREIBER PEZET, José León BARANDIARÁN, Jorge Eugenio CASTAÑEDA, Rómulo LANATTA GUILHEM, Lucrecia MAISCH VON HUMBOLDT.

También formaron parte de la Comisión como presidentes, en sucesivos momentos: Alberto EGUREN BRESANI y Manuel GARCÍA CALDERÓN

Asesores de la Comisión: Carlos CÁRDENAS QUIRÓS, Sergio LEÓN MARTÍNEZ, Jorge MUÑIZ ZICHES, Delia REVOREDO MARSANO de DEBAKEY, Rafael ROSSE-

explica en buena medida la gran difusión que, desde fines de los años 70' y a lo largo de la década de los 80', se dio a los estudios en Derecho Civil en la facultad. Muchas publicaciones hicieron su aparición³⁵, para dar cuenta de las ponencias de los sucesivos libros del proyecto de Código, o bien desde posiciones menos exegéticas, para abrir la discusión en torno a argumentos que —en la mayoría de los casos— parecían más propios del debate codificador europeo³⁶. La influencia, por momentos “inmanejable” de

LLÓ de la PUENTE, Jorge VEGA VELASCO, Shoschana ZUSMAN TINMAN. Todos ellos eran profesores de la PUCP.

Comisión Revisora: conformada por la Ley N.º 23403, del 13 de mayo de 1982. Tuvo representantes de la Cámara de Diputados, del Senado y del Ministerio de Justicia: de los tres abogados del Ministerio de Justicia, sólo dos eran profesores universitarios y ambos de la PUCP: César FERNÁNDEZ ARCE y Jack BIGIO CHREM.

Fuente: VIDAL RAMÍREZ, Fernando. “Nota Preliminar”. En: *Código Civil*, Ministerio de Justicia, Edición Oficial. Gaceta Jurídica Editores; edición número 3, Lima, 1996, citas: pp. 34-47. texto completo: pp. 13-71. También se han consultado los archivos del Departamento de Derecho de la PUCP.

- 35 Además de las revistas de estudiantes y de la propia revista de la Facultad de Derecho, que, a veces, dedicaban números íntegros a los tópicos del Derecho Civil, hizo su aparición una colección de libros dedicada a comentar el Código Civil de 1984: La biblioteca *Para Leer el Código Civil*, publicada por el Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Entre sus volúmenes destaca, por su versatilidad atenta a los problemas jurídicos a través del análisis de la jurisprudencia en el contexto de realidad social, el trabajo sobre la responsabilidad extracontractual, a cargo del profesor Fernando de Trazegnies Granda.
- 36 Adquiere sentido lo sostenido por el jurista italiano Rodolfo Sacco, cuando afirma que los cuarenta códigos civiles que entraron en vigencia en el período comprendido entre 1948 y 1988 no resultaron un signo necesario de que todos ellos hubieran sido, en efecto, “nuevos” códigos, pues, en su mayoría, ellos no eran sino imitaciones, en mayor o menor medida revisadas, de modelos vigentes en otros lugares. Citado por LEÓN, Leysser. *La importancia del Derecho comparado en la reforma del Código Civil y en la formación de*

la doctrina extranjera en el escenario codificador, se revela con suma crudeza si se sigue atentamente la estructura del código producido, repleto de inconexiones, quizás como resultado de visiones compartimentalizadas respecto del propio Derecho Civil, que habría llevado a sus redactores a repartirse los libros del Código y a hacer cada uno, por su lado, lo mejor con la “mejor doctrina” posible³⁷. El resultado, más allá de los problemas internos —es decir, los referidos a la sistemática del Código—, recreó un

una verdadera Escuela de civilistas peruanos. A propósito de la modernización del Derecho de obligaciones en Alemania (Schuldrechtsmodernisierung). Pisa: Mimeo, 2003, p. 5.

- 37 Sobre el particular Leysser León afirma lo siguiente: “Se trataría, pues, de una «Escuela a la Peruana»”, que se constata en la “historia de nuestro código civil hecho a pedazos, en una frankensteineana reunión de normas extranjeras por parte de académicos y políticos que se limitaron a hacer «su parte», sin buscar jamás la concordancia con cuanto iban escribiendo los demás redactores: el libro dedicado a las personas, es de influencia italiana; el libro sobre el acto jurídico es seudofrancés en su denominación, alemán en su primera norma (con pinceladas inspiradas en el Código Civil de Brasil de 1916) e italiano en su estructura interna; el libro sobre la familia tiene alguna cercanía con la doctrina y legislación española (a las que ninguno de los demás legisladores prestó atención prioritariamente, y era justo que así fuera), pero los esponsales son regulados conforme a las prescripciones del Código Civil italiano, y se abusa de las llamadas normas «de aplicación progresiva», que bien haríamos en calificar de declaraciones demagógicas (defecto atribuible a la visión más política que jurídica de su redactor); el libro sobre las sucesiones es el más variopinto de todos, y por lo mismo, el de peor estructura interna; el libro de Derechos Reales tiene pasajes de gran originalidad, pero resulta totalmente inconexo y no concordante con el resto de las disposiciones; tenemos una normativa mayoritariamente afrancesada sobre las obligaciones en general y la responsabilidad extracontractual, y un italianizado tratamiento del contrato en general, de los contratos típicos, y de las demás fuentes de las obligaciones; y el triste repertorio puede proseguir” (sic). *Ibid.*, p. 6.

viejo escenario de discusión, esta vez para reubicar nuevamente el andamiaje jurídico en una realidad que le seguía siendo ajena. Como se dijo, las líneas básicas del proyecto inicial se mantuvieron en el horizonte, en medio de resistencias internas que, sin perder terreno, aprovecharon algunas de las novedades del nuevo modelo: la idea de los materiales de enseñanza y hasta el método activo sirvieron a este fin. Se gestó así un modelo de vanguardia con anclajes de la tradición legal de mayor reputación, la del Derecho Civil.

Esta experiencia, en cualquier caso, no tuvo niveles de articulación conocidos con facultades del resto del país. Tampoco se sabe de influencias mediatas³⁸. Sin embargo, la dimensión que el tema de la enseñanza del Derecho adquiere en años recientes, como problema, más allá de la Pontificia Universidad Católica del Perú —el caso de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas—, corresponde a una agenda marcada por las definiciones del neoliberalismo autoritario de los años noventa.

38 Es importante reconocer algunos intentos de cooperación impulsados desde la PUCP con otras universidades del país. Tales esfuerzos, sin embargo, se enfocaron en el desarrollo de actividades académicas puntuales, con la participación de docentes de la PUCP. El caso más notable, por su duración en el tiempo y por la cobertura de sus objetivos, se produjo con la Universidad Nacional de Piura: durante casi tres años (1996-1999) profesores de la PUCP hicieron docencia compartida con profesores de esa facultad de Derecho. Los materiales, enfoques y metodología de la enseñanza del Derecho fueron los mismos que se aplicaban en la facultad de Derecho de la PUCP. Los profesores de Lima viajaban una vez a la semana a Piura, ciudad situada a tres horas de distancia por vía aérea. Por razones de presupuesto, el proyecto no pudo sostenerse más allá de tres años, y su continuidad, a través de los profesores de la misma Universidad de Piura, no ha sido posible.

2. Enseñanza del Derecho y modernización: modelos, cambios y tendencias

Las hipótesis de trabajo del presente ensayo son: i) que la falta de eficacia instrumental del modelo tradicional de enseñanza y la dogmática jurídica —o la visión que de ésta se tiene en el caso peruano— se vinculan a la disociación entre teoría y práctica del trabajo académico; ii) que la reacción institucional de las facultades de Derecho frente a las reformas institucionales de los noventa, sin ser uniforme, está fuertemente asociada a su influjo; y iii) que el centralismo y la privatización han permitido la creación de universidades con “fines de lucro”, cuya incidencia en el cumplimiento de fines académicos no es del todo nítida.

2.1 El modelo de enseñanza frente al autoritarismo o la débil eficacia instrumental de la dogmática jurídica

Varios años después de la experiencia de reforma de los años setenta, la enseñanza en las facultades de Derecho del Perú parece haberse mantenido, en líneas generales, ajena y distante de las demandas sociales³⁹. Esta visión, articulada a la idea del Derecho como ciencia, se ha visto alimentada en el proceso pedagógico por la separación entre el saber teórico —o dogmática jurídica— y el sentido que el Derecho adquiere en su contacto con la vida social: el primero, correspondiente al ámbito de “lo académico”; el segundo, ubicado al margen de este.

La educación legal reprodujo y consolidó esta idea propia de una dogmática más equiparable a la exégesis con ciertos toques de retórica: la enseñanza del Derecho equivalía al estudio de las leyes y de los códigos, en función de una teoría y de un método de interpretación propios, que buscaban afinar los desniveles del

39 Se trata de un cuadro que agrupa, con ligeras variantes, los elementos de la educación legal en América Latina. GONZÁLEZ, Felipe. “Evolución y perspectivas de la red universitaria...”. *Op. cit.*, p. 34.

engranaje para que el sistema mantuviera su lógica coherencia. Se propugnaba, así, una dimensión formalista⁴⁰ y cerrada del Derecho, que, en el ámbito de la enseñanza, privilegiaba la clase expositiva, con profesores que dictaban y con alumnos que repetían de memoria la información recibida⁴¹. Esta idea de la dogmática jurídica identifica el Derecho con la dimensión de las disposiciones escritas, dejando de lado la dimensión de la eficacia, siendo que le resulta poco relevante el escenario de producción normativa desde posiciones distintas de la legislativa, y no se siente comprometida con la necesidad de desarrollar prácticas argumentativas orientadas a justificar racionalmente los problemas de tipo valorativo que requieran respuestas concretas.

La preocupación de este enfoque del Derecho comienza con las definiciones y las estructuras conceptuales para concluir con la comprensión del sistema jurídico como estructura⁴². Esta visión de lo jurídico opera con un concepto restringido de validez, y lo circunscribe primordialmente al Derecho legislado. Le resulta, por

40 Como se ha dicho antes, la baja calidad de la educación legal que reciben los estudiantes de Derecho en muchas universidades del país se vincula al carácter “formalista” de la misma. Al respecto, ORTIZ DE ZEVALLOS, Gabriel y POLLAROLO, Pierina (editores). *Task Forces. Agenda para...* Op. cit., p. 24.

41 Marcial Rubio observa una contradicción —a propósito de la enseñanza del Derecho— en el discurso sobre las expectativas de la función creativa del juez. Así, afirma que “(...) el alumno recibe el mensaje del profesor y lo procesa de alguna manera que no precisamente es aquella en la cual el mensaje es emitido. Nosotros de un lado le decimos que en el plano de la teoría del Derecho enseñamos la labor creativa del juez, pero después la tendencia se vincula al ejercicio de un positivismo casi literal de la ley, particularmente en aquellos aspectos formales del Derecho como el Derecho Procesal”. RUBIO CORREA, Marcial. “El Poder Judicial que queremos: una perspectiva desde la docencia”. En: *I Encuentro de Decanos de Facultades de Derecho*. Arequipa (Perú), 19 y 20 de septiembre de 1997. Lima: Consejo de Coordinación Judicial, 1997, p. 58.

42 ALEXY, Robert. *Teoría de los Derechos Fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2002, pp. 31-33.

ello, distante la pregunta sobre el funcionamiento de la *praxis* judicial, como mecanismo de validez, pero también de eficacia. Alejada de la necesidad de justificar el razonamiento sino a partir de los presupuestos teóricos del Derecho legislado, esta visión de lo jurídico se forja una imagen propia frente al espejo. Y es probable que eso explique que su razonamiento busque replicarse a sí mismo, cada vez que intenta explorar espacios complejos, como el de los casos y las sentencias. Porque es natural, para esta idea, que el Derecho venga descrito en leyes o mandatos legislativos que, en buena cuenta, son la expresión de las normas, sin considerar que éstas últimas, en realidad, se crean por el esfuerzo interpretativo que involucra, precisamente, la dimensión de los casos concretos.

Finalmente aquella idea del Derecho deja de lado, también, una parte esencial de la dimensión jurídica que se refleja en la necesidad de dar respuesta racional y fundamentada a los problemas de “tipo valorativo que han quedado pendientes de solución en el material autoritativamente ya dado”⁴³, pero que adquieren, igualmente, enorme actualidad y relevancia cada vez que se debe hacer frente a un caso concreto.

Se trata de un panorama que no pudo ser modificado por la reforma de la enseñanza del Derecho de la década de los setenta. Como ya se advirtió, los alcances de ésta sólo se remitieron al ámbito interno de la Facultad. Más allá de la Pontificia Universidad Católica, la enseñanza del Derecho se mantuvo asociada a la tradición. Pero incluso en dicha Facultad, el estado de la cuestión que provoca nuevos intentos de reforma de la enseñanza en 1989

43 Según Alexy, esta constituye, en todo caso, la tarea de la dogmática jurídica, entendida como una visión unificante del Derecho, precisamente por su carácter práctico. De ahí que, en esa dirección, si la disciplina del Derecho ha de cumplir racionalmente su tarea, debe hacerlo, tratando de vincular recíprocamente todas las dimensiones. “Tiene que ser una disciplina integrativa pluridimensional”. *Ibid.*, p. 33.

y 1998, supone el reconocimiento de que aquella está tomada por una visión dividida e impregnada por el formalismo, que articula el orden del qué y del cómo enseñar. Una perspectiva, en la cual el interés por la crítica del impacto social del Derecho, en todas sus dimensiones, tiene un escaso margen de actuación, y el escenario configurado para este efecto es residual.

La escisión entre teoría y práctica se vislumbra en la existencia, de hecho, de ciertos espacios diferenciados e independientes de enseñanza. Un primer caso —visible en la PUCP— es el de las denominadas “clases de prácticas”, que estuvieron asociadas a la mayor parte de cursos y que se construyeron, las más de las veces, sobre la base de casos reales que servían como insumo para el debate en clase. En ellas, el método activo de enseñanza cumplió un rol fundamental, sin llegar a ser hegemónico. Estas clases, salvo excepciones, tuvieron carácter informal y, en buena cuenta, fueron consideradas “complementarias” respecto de la cátedra del curso. Del carácter accesorio de estas clases derivó que su responsabilidad fuera dejada en manos de jefes de prácticas o de estudiantes de últimos ciclos, que hacían las veces de ayudantes. No obstante ello, su popularidad y éxito entre los alumnos fue irrefragable, llegando a convertirse en espacio privilegiado de aprendizaje, en algunos casos más apreciado que el proporcionado por la cátedra oficial del curso. Paradójicamente, este tipo de escenario fue cuestionado por el movimiento reformador y, al mismo tiempo, defendido por quienes estaban en contra —o, por lo menos, no del todo a favor— de la reforma. En esta última línea estaban quienes defendían la cátedra magistral como vehículo para la transmisión de la dogmática.

Un segundo caso que refuerza la disociación entre el saber teórico y la práctica es el que se configura con los cursos denominados “práctica forense”, presentes en muchas facultades del país. Son espacios dedicados al trabajo aplicativo, pero, contradictoriamente, atribuidos a un tipo de operador conectado al oxígeno del forma-

lismo jurídico. En tal sentido, en este tipo de cursos se enseña el cómo desde la perspectiva de lo formal, con modelos que demuestran cómo hacer una demanda, cómo contestarla, cómo redactar una sentencia, cómo preparar un escrito de apelación, cómo y dónde citar las normas legales correctamente, etcétera; son las partes que sucesivamente conforman la cronología del curso. No existe, en este tipo de cursos, espacio para discutir la determinación de los problemas legales, ni para el análisis y formulación de los argumentos jurídicos en el contexto de estrategias de litigación.

El tercer caso está presente en la idea que dio origen al funcionamiento de los consultorios legales. Su carácter extracurricular en la mayor parte de universidades —principalmente públicas— en donde existen⁴⁴, combinado con la existencia de los cursos de “práctica forense”, configura un modelo de formación que divide y desarticula la idea del Derecho. En este tipo de institucionalidad, las potencialidades y destrezas del trabajo legal, como fuente de educación y cambio social, no forman parte de su ideario. Su preocupación, con todo el valor que representa desde el punto de vista de la moral y la solidaridad, está más atento a los casos individuales —en tanto expresión superficial de problemas estructurales que se mantienen ajenos al trabajo del consultorio⁴⁵—, y no se advierte como una extensión

44 Esta actividad es de tipo extracurricular en muchas universidades. En la PUCP se inserta, por cierto, en un programa curricular más articulado de proyección social denominado: Proyección Social de Derecho (PROSODE). De cualquier forma, la labor específica del consultorio en términos generales, involucra un tipo de práctica asistencial que no está pensada necesariamente como espacio de formación académica.

45 El carácter paternalista y las limitaciones de este tipo de metodologías extracurriculares fue puesto en evidencia por Fernando de Trazegnies hace poco más de treinta años: “En efecto, algunas Escuelas de Derecho han instalado oficinas legales en urbanizaciones para personas de modestos recursos, los alumnos les han dedicado una parte más o menos generosa de su tiempo marginal, los problemas atendidos han sido fundamentalmente aquellos

articulada a la metodología de la educación legal ni se recoge como insumo que enriquezca la propia teoría legal. En esta tradición se percibe una agenda de tipo “asistencial” para los pobres, de la que no se esperan, necesariamente, resultados hacia “lo académico” ni hacia las reformas estructurales del sistema.

Pero el discurso que justifica la escisión entre teoría y práctica en la enseñanza del Derecho, será presa fácil del pragmatismo neoliberal que abandera las “reformas” de la década de los noventa. Las reformas gestadas por el régimen *fujimorista* produjeron una institucionalidad, ajustada a sus requerimientos prácticos, de modo que toda pretensión de justificación resultaba “simbólica”, pues la fuerza había sido ya impuesta como fuente privilegiada y exclusiva del poder. Por ello, el escenario institucional y el discurso que lo sustentan, sólo se explican desde la perspectiva de una lógica instrumental y pragmática⁴⁶, es decir, como herramientas orientadas a concentrar el poder del régimen⁴⁷. Y el razonamiento que sirve

que sólo constituyen meras expresiones superficiales de males sociales profundos que permanecen esencialmente ajenos al trabajo del consultorio; todo ello, antes que al científico social, recuerda a la señora feudal que sale de su castillo con una elegante canasta bajo el brazo para darle pan a los pobres”. DE TRAZEGNIES, Fernando. “La enseñanza del Derecho como actividad subversiva”... *Op. cit.*, p. 62.

46 SUMMERS, Robert. “*Pragmatic instrumentalism in Twentieth Century American Legal Thought – A Synthesis and Critique of Our Dominant General Theory about Law and its Use*”. *Cornell Law Review*, Ithaca, edición número 66, 1981.

47 Sinesio López ha caracterizado al estilo *fujimorista* como “una combinación explosiva de la improvisación, el autoritarismo burdo y la trampa”. Es un estilo en el que las consignas centrales son: “Todo vale; sálvese quien pueda y como pueda; el que pestaña pierde. Su vigencia supone el debilitamiento de los valores y las normas pre-establecidas de la conducta social civilizada así como el desprecio olímpico por las reglas del juego político aceptadas por todos”. LÓPEZ, Sinesio. “Fujimori y la crisis de la Civilización del siglo XX”. En: *Desde el límite. Perú, reflexiones en el umbral de una nueva época*. Lima: IDS, 1992, p. 225.

de base para ello supone que el Derecho y las leyes sirven a fines, propósitos y políticas identificables de manera independiente de las prácticas o medios⁴⁸.

Se trata de un escenario vertiginoso que demanda respuestas y soluciones eficaces y justas desde el Derecho⁴⁹. En el fondo de este espacio, la enseñanza tradicional del Derecho —envuelta en los dilemas “teóricos” de la codificación o de sus pretensiones de carácter científico— se resquebraja sensiblemente ante la arremetida de una *nueva* perspectiva, funcionalista, atenta a la exaltación de un mercado imaginario, pero convertido en criterio de racionalidad, afín al tipo de democracia de baja intensidad que derivaba del propio régimen político: una versión del Análisis Económico

48 Una escasa preocupación por los medios, o bien un pragmatismo “radical”, suele formar parte de las políticas que orientan estos regímenes y no es extraño que la personalidad de quienes lideran este tipo de proyectos políticos encarnen esta modalidad de anti-valores. Así, por ejemplo, para el Ministro de Economía del régimen, no hubo problema alguno en el hecho que Alberto Fujimori ganara las elecciones predicando el “no” ajuste y después buscara articular un equipo de orientación ortodoxa que lo asesorara en sus reuniones con los organismos financieros, para hacer todo lo contrario, pues “si bien esos planteamientos podían ser efectivos para ganar una elección, no lo eran para gobernar el país”. BOLOÑA BEHR, Carlos. *Cambio de Rumbo. El programa económico para los 90*. Lima: Instituto de Economía de Libre Mercado San Ignacio de Loyola, 1993, pp. 21-22.

49 HENDERSON, Lynne. “*Authoritarianism and the Rule of Law*”. *Indiana Law Journal*. *Indiana University School of Law*. Bloomington, volumen 66, 1991, p. 396. Para asegurar su hegemonía, un gobierno dictatorial requiere algo más que el uso de métodos coercitivos. La historia, en múltiples casos, ha demostrado que estos regímenes alternan la utilización de medios “más pacíficos” para asegurar su poder. De hecho, en estos gobiernos se busca, por ejemplo, neutralizar políticamente la función judicial en pos de que las respuestas de los jueces sirvan de conexión directa entre el nuevo punto de gravedad del sistema político y las tensiones sociales.

del Derecho⁵⁰, que, sin embargo, proyecta un nuevo tipo de dogmática⁵¹ —esta vez *para llevar*— de profunda carga ideológica, que introduce la eficiencia como el único criterio para medir la justicia de un sistema jurídico. Una perspectiva que cubre con un manto de tecnicismo y aparente neutralidad los factores de poder y desigualdad que están en la base de los conflictos; como si la capacidad de traducir un problema a términos cuantitativos bastara para convertirlo en una cuestión puramente técnica⁵². En esta perspectiva, sin embargo, el método activo de enseñanza es asumido como vehículo esencial para su desarrollo.

La propia caída del régimen autoritario y el desprestigio de sus reformas, contaminadas por el caudal de la corrupción y el fracaso de sus presupuestos económicos⁵³ y políticos, parecen ha-

50 Paradójicamente, la disciplina se introdujo como curso lectivo a través de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pero no logró expandirse con la misma fuerza que su discurso. Sólo la Universidad de Lima y la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas la replicaron. En todo caso, la perspectiva del análisis económico también ha sido usada como herramienta para el re-enfoque de cursos tales como Responsabilidad Civil, Derecho de los Contratos, Derechos Reales, Introducción al Derecho Civil y Personas.

51 Como advierte Carlos Ramos, con esta perspectiva se introducen un conjunto de instituciones tales como “consumidor razonable”, “costos de transacción” o “externalidades”, dotadas casi siempre de una perspectiva unidimensional. Ver: RAMOS NÚÑEZ, Carlos. *Historia del Derecho Civil Peruano. Siglos XIX y XX: El orbe jurídico y Manuel Lorenzo de Vidaurre*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2000, Tomo I, p. 35.

52 ATIENZA, Manuel. *El sentido del Derecho*. Barcelona: Editorial Ariel, 2001, p.138.

53 De acuerdo al último informe del INEI del 2001, que permite verificar el impacto de la política económica de los 10 años del gobierno de Fujimori, uno de cada cuatro peruanos (24.4%) se encuentra en condiciones de “pobreza extrema”. “Esta categoría involucra a las personas cuyos ingre-

ber debilitado la hegemonía, a veces *fundamentalista*, del Análisis Económico del Derecho. El nuevo contexto político, pese a todas las dificultades derivadas del proceso de transición —o quizá gracias a él—, ha permitido abrir el espacio del debate académico; prueba de ello es la importancia que ha venido asumiendo, cada vez con mayor intensidad, la reflexión en torno a la democracia constitucional, el enfoque interdisciplinario del Derecho desde la Filosofía, la Historia o la Sociología, y con ello, el posicionamiento de los valores éticos en el Derecho y en la comprensión de la política como *acto cultural*, diluido en los noventa. Se abre, pues, un espacio para la reflexión jurídica crítica atenta a las necesidades históricas y sociales del país que, sin duda, tendrá como componente importante, pero no único, el factor vinculado a la eficiencia económica⁵⁴.

2.2 Las instituciones de enseñanza del Derecho frente a los cambios en la década de los noventa.

2.2.1 Las facultades de Derecho

El cuadro que grafica la situación actual de la enseñanza del Derecho en el Perú da cuenta de la existencia de 98 universidades⁵⁵. De ellas, 35 son públicas y el resto, privadas. Al mismo tiempo, se

«son inferiores al costo de la canasta básica de consumo, compatible con una ingesta adecuada de calorías. Se trata, por consiguiente, de una población que no tiene garantizada una alimentación mínimamente adecuada, comprometiendo al mismo tiempo su salud, y en el caso de los niños, su rendimiento escolar y por ende sus ingresos futuros» Véase: HERRERA, Javier. *La pobreza en el Perú en 2001. Una visión departamental*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática-Institut de Recherche Pour le Développement, 2002, p. 12.

54 RAMOS NÚÑEZ, Carlos. *Historia del Derecho Civil Peruano... Op. cit.*, p. 35

55 Estamos considerando aquí las 28 universidades públicas, las 48 universidades privadas y las 22 universidades en proceso de creación, que vienen funcionando regularmente. Información recabada del cuadro de: *Universi-*

cuenta con un total de 54 facultades de Derecho, de las cuales 20 son públicas y 34, privadas⁵⁶.

Cuadro N.º 157

Número de Universidades y facultades de Derecho en el Perú al 2008

Universidades	Cantidad	Porcentaje	Facultades de Derecho	Cantidad	Porcentaje
Pública	40	(40.81%)	Pública	20	37.04 %
Privada	58	(59.19%)	Privada	34	62.96 %
TOTAL	98	100%	TOTAL	54	100%

Fuente: Dirección de Estadística e Informática ANR

Elaboración propia, en colaboración de Martín Soto Florián.

Del total de facultades de Derecho, en Lima se concentra la mayor cantidad: 15 de las 54 facultades⁵⁸. A su vez, y como se verá más adelante, Lima alberga la mayor densidad poblacional de estudiantes de Derecho: 43% de un total estimado de 54,954⁵⁹ en el año

dades según dispositivo legal de creación y sede, actualizado a marzo del 2007, en las oficinas de la ANR.

- 56 Cifras actualizadas a febrero de 2008, sobre la base de la información recabada en la ANR en consulta realizada en fecha 26 de febrero de 2008.
- 57 Información obtenida producto de las investigaciones efectuadas en la Dirección de Estadística e Informática ANR, realizadas los días 19, 20 y 21 de enero de 2007; y 26 y 27 de febrero del 2008.
- 58 Para la estadística se ha considerado sólo a los alumnos matriculados en facultades de Derecho del país en el año 2005. Las estimaciones se han apoyado en las cifras de años anteriores.
- 59 Estimación elaborada en marzo de 2007, sobre la base de los datos e informaciones recabadas directamente de la ANR y de las distintas universidades; considerando como estudiantes de Derecho del país, a los alumnos regulares matriculados en alguna de las 54 facultades.

2006⁶⁰. En ese mismo año, se han registrado 523,359⁶¹ estudiantes universitarios, de los cuales Derecho implicó el 11.99%.

Cuadro N.º 2

Número de facultades de Derecho y alumnos matriculados,
en lima y provincias⁶²

Universidad	Número de facultades de derecho		Número de alumnos matriculados en derecho			
	2005	2007	2005	%	2007	%
Lima	14	15	23,645	43.02%	18,896	34.77%
Provincia	38	39	31,309	56.98%	35,447	65.23%
TOTAL	52	54	54,954	100%	54,343	100%

Elaboración propia, en colaboración de Martín Soto Florián.

Los regímenes de estudios de todas las universidades suelen tener las mismas pautas para su desarrollo. En todas existe el examen de admisión como regla general⁶³. Con algunas excepciones, la ma-

60 Asamblea Nacional de Rectores. Resumen Estadístico Universitario 2004. Documento elaborado por la Dirección general de Planificación Universitaria y la Dirección de Estadística e Informática. Lima, abril 2006. pp. 48– 50. Cabe mencionar que en el año 2004 se registraron 515,117 alumnos matriculados en las diferentes carreras y universidades del país. Derecho fue la profesión que concentró el 9.38% del total, esto es la cifra de 48,318 alumnos.

61 *Loc. cit.*, pp. 29-30.

62 El cuadro N.º2 ha sido actualizado en febrero del 2007 y en febrero del 2008, a partir de las informaciones obtenidas en las oficinas de la ANR.

63 En algunas universidades el examen de admisión para estudiar Derecho, no constituye un filtro de ninguna clase; por mencionar algunos ejemplos, en el año 2005, la Universidad Norbert Wiener tuvo 22 postulantes, de los cuales 19 ingresaron; de similar modo ocurre en la Universidad Tecnológica del Perú, con 280 postulantes y 262 admitidos. En la misma línea, Universidad de San Martín de Porres (USMP) registró, en el 2005, 1,372

yor parte de ellas tienen estudios generales entre los primeros dos o cuatro semestres. En algunas facultades los estudios de la carrera propiamente dicha tienen una duración de cuatro años, por lo menos, lo que en conjunto hace un total de seis años de estudios universitarios, como regla general⁶⁴. Para egresar se requiere aprobar el número de créditos exigidos por cada facultad; con ello, se obtiene el Diploma de Bachiller en Derecho, cuyo efecto sólo vincula a la posibilidad de seguir estudios de postgrado en las universidades peruanas, pues, para el ejercicio profesional, se requiere la aprobación de un examen de suficiencia profesional, que, en la mayor parte de casos, consiste en el análisis de dos expedientes judiciales concluidos, en un acto público ante a un jurado de profesores⁶⁵.

postulantes a la facultad de Derecho, admitiendo a un total 1,116 alumnos; así también la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (UIGV), muestra las siguientes estadísticas: de 1,554 postulantes en el 2003, admitió a 1,521; en el 2004, admitió a Derecho a 1,096 de los 1,133 postulantes; finalmente, en el año 2005, de 4,277 postulantes, la UIGV admitió a sus aulas a 4,063 estudiantes. Cabe destacar que ninguna otra universidad ha admitido a tantos alumnos (postulantes); sigue en la lista, para el mismo año, la USMP con 1,166 estudiantes admitidos. En las universidades públicas no se reproduce el mismo panorama, en todo caso, al parecer, el ingreso constituye un reto. Un ejemplo de lo dicho es que, en el 2005, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos tuvo 4,729 postulantes a la facultad de Derecho, admitiendo a un total de 299 alumnos.

64 Excepciones a esta regla la constituía la PUCP donde los estudios tenían una duración de 6 años y medio; y la constituye a la fecha la UPC donde el período es más bien de 5 años —en la Universidad San Ignacio de Loyola los estudios son de 11 semestres en total—. La razón de que la duración sea —en algunos casos— de 4 años, se debe a la duración de los Estudios Generales. Cabe anotar que la PUCP aprobó el recorte del período de estudios a 6 años.

65 Esto alude de manera directa a la ausencia de investigación académica y la falta de fomento de la misma; lo cual incide directamente en las formas como se desarrollan las dinámicas sociales y en el progreso del país. Devela también la disociación que se da entre los estudios y la práctica profesional. Sobre el particular, véase: ÍSMODES CASCÓN, Eduardo. *Países sin futuro ¿Qué*

Ahora bien, frente al proceso de cambios ocurridos en la sociedad peruana durante la década de los 90', las facultades de Derecho han reaccionado de diversa manera. Es posible, sin embargo, distinguir cuatro tipos:

- i) En algunas facultades se retoman las premisas básicas de la reforma de los años setenta, pero para incidir centralmente en el aspecto metodológico;
- ii) En otras facultades, se asume un fuerte compromiso o alianza estratégica con la lógica de los cambios y se ordena el perfil del estudiante en función de ellos;
- iii) Existen facultades con una línea de continuidad de los contenidos y de los métodos de enseñanza, o, en el mejor caso, donde se vislumbra una *puesta al día* sobre la base de las premisas ya existentes, evitándose, así, posibles cambios traumáticos;
- iv) También están aquellas facultades donde se produce un allanamiento a las circunstancias generadas por la “desregulación” y el carácter lucrativo de la actividad universitaria. En este contexto, el riesgo de la informalidad y la debilidad de controles sobre el proceso académico y sus resultados, es inminente.

Ubicada bajo el marco de la primera reacción, la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú viene gestando, desde agosto de 1998, un nuevo proceso de reforma de la enseñanza, que apunta a su actualización para hacer frente a los cambios del presente y para prevenir las variaciones del futuro. Se predica la idea de un “sistema integrado de enseñanza”, que reemplaza la lógica parcelada del plan de estudios⁶⁶ con un marcado

puede hacer la universidad? Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007.

66 RUBIO CORREA, Marcial. *Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Documento de Trabajo. Lima: 25 de agosto de 1998, p. 1.

énfasis en el método. En líneas generales, la propuesta se resume en los siguientes términos:

Hay que enseñar primero el sistema, con una formación razonable en los conceptos esenciales y las interconexiones. Luego se aprenderán mejor los detalles, los temas profundos y las excepciones. Así habrá un doble proceso de aprendizaje: primero los fundamentos y después, dicho esquema se enriquecerá con los elementos más complejos (...). Esto no se refiere sólo a los cambios del Derecho interno, sino a la creciente interconexión que nuestro Derecho nacional tiene con las normas de otros países y con las internacionales por los procesos de integración y globalización⁶⁷.

El perfil profesional propuesto es: un abogado que conozca los fundamentos y la sistemática del Derecho, la metodología para la identificación y solución de los problemas, la capacidad analítica para “aprender a aprender” y, de ese modo, enfrentar los cambios. Su entrenamiento debe permitirle interactuar con los especialistas de otras disciplinas. Se agrega, además, el espíritu ético de trabajo en todos los ámbitos de su especialidad, conforme con las leyes y la moral cristiana.

En el segundo semestre del año 2000 se nombró en la PUCP una comisión de profesores encargada de consolidar el trabajo desarrollado desde aquella iniciativa. Dicha comisión estableció⁶⁸: i) la necesidad de emplear el método activo en todos los cursos obligatorios, con discusión de casos; ii) reducir el número de alumnos matriculados por sección, a un máximo de 50; iii) reformular y unificar los contenidos mínimos de los cursos y elaborar un sílabo común para cada curso; iv) introducir un sistema de evaluación permanente para todos los cursos obligatorios, suprimiéndose, así,

67 *Ibid.*, p. 8.

68 ZOLEZZI MÖLLER, Armando. *Memoria del Decano*. Lima: Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, abril de 1999 – junio de 2002, pp. 8-9.

el examen parcial, pero manteniéndose el examen final; v) elaborar materiales de lectura comunes.

Como parte del resultado global de este proyecto, en la actualidad, una vez cumplidos los dos años de Estudios Generales Letras, la duración de los estudios de la Facultad de Derecho se ha reducido en un semestre (es decir, de nueve a ocho semestres). Se han abierto más horarios por curso (entre cuatro y cinco), lo que guarda relación directa con los requerimientos del método activo y con la demanda de los alumnos matriculados.

Para egresar de la facultad, acorde con el plan de estudios modificado a partir del 2001-I, se requiere haber aprobado un total de 163 créditos, de los cuales 106 corresponden a los cursos obligatorios, 09 a los denominados Seminarios de Integración y 48 a los cursos electivos. La condición de egresado evoluciona hacia la de Bachiller (grado académico) con el certificado de aprobación del nivel básico (11 ciclos, siempre y cuando se los haya cursado en la Escuela de Lenguas Extranjeras de la PUCP⁶⁹) del idioma inglés⁷⁰. Para la obtención del grado profesional se requiere, previamente, el cumplimiento de un año de prácticas pre-profesionales. Hasta hace algún tiempo, se debía prestar, adicionalmente, en forma obligatoria, por un año, el Servicio Civil de Graduandos en Derecho (SECIGRA-DERECHO)⁷¹ en una dependencia pública; hoy este servicio es facultativo⁷².

69 Dependiendo de la institución, el número de ciclos varía. Así se puede ver en la dirección electrónica de la Escuela de Lenguas Extranjeras de la PUCP: <http://www.pucp.edu.pe/elepuc/?bachi.htm>

70 Información tomada de la Guía de matrícula 2007-I, Orientación y horarios. Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: febrero 2007.

71 El Servicio Civil de Graduandos en Derecho, SECIGRA-DERECHO, fue creado por Decreto Ley N.º 26113, el 24 de diciembre de 1992.

72 Mediante Ley N.º 27687, publicada el 26 de marzo de 2002 en el diario oficial El Peruano, se eliminó la obligatoriedad del SECIGRA-DERECHO.

El graduando tendrá la posibilidad de obtener el grado de abogado, mediante la sustentación pública, ante un jurado de profesores, de una tesis (trabajo de investigación), de una memoria crítica que dé cuenta de algún problema jurídico relevante identificado durante el ejercicio laboral (tres años como mínimo), o de dos expedientes judiciales concluidos.

El plan de estudios vigente de la facultad de Derecho plantea, en términos temáticos, una tendencia que viene de la reforma de 1970. Los cursos de especialidad representan un universo amplio de posibilidades que, sin embargo, se delimitan por las áreas tradicionales del Derecho: Derecho Administrativo, Civil, Constitucional, Internacional, Laboral, Mercantil, Penal, Procesal, Tributario⁷³. La novedad más notoria está dada por el énfasis en los Seminarios de Integración. Se trata de cursos “problema”, articulados por casos reales; de este modo, un tópico determinado es materia de análisis desde diversas perspectivas jurídicas, propiciando así el dialogo, la crítica y el debate.

En el segundo caso de las reacciones reseñadas, se identifica con claridad a la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, creada en el marco del Decreto Legislativo N.º 882 (Ley de Promoción de la Inversión en la Educación), es decir, como persona jurídica con fines de lucro. En este caso, se trata de una facultad de Derecho orientada por los principios que se promueven desde el ideario del régimen de los noventa, que vislumbran una sociedad articulada por propietarios y consumidores a través de la libre competencia y el mercado sin restricciones⁷⁴.

73 La PUCP ofrece, de manera regular, 114 cursos electivos, en las diferentes áreas del Derecho, siendo la universidad peruana con mayor diversidad en los mismos. Véase: Guía de matrícula 2007-I, Orientación y horarios, pp. 29-32; así como la Ficha Informativa publicitaria de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: febrero 2007.

74 Estos principios están en la base del Programa de Reforma de la Economía en el Perú, que se inició con el autogolpe de Estado de Alberto Fujimori.

En esa dirección el perfil profesional que gobierna los estudios de Derecho en esta facultad es, en buena cuenta, el que goza de mayor claridad, por su definición, por sus objetivos, por el tipo de público al que va dirigida la oferta educativa y por los medios que utiliza para ello:

La facultad de Derecho de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) tiene como objeto la formación de abogados con visión empresarial, capaces de trabajar en equipos interdisciplinarios y entender la dinámica de los negocios, que les permita desempeñarse con éxito en forma independiente, en estudios de abogados, en departamentos legales de empresas o en cualquier institución pública moderna⁷⁵.

Se trata de un perfil de abogado que privilegia la asesoría de empresas y que restringe su acción a un tipo de mercado laboral muy preciso y elitista⁷⁶, en el que el Poder Judicial no aparece como espacio laboral, ni como ámbito de referencia para la solución de conflictos.

Como bien advierte el Ministro de Economía de aquél entonces y líder de la reforma en cuestión. BOLOÑA BEHR, Carlos. *Cambio de Rumbo... Op. cit.*, pp. 41-45.

75 Perfil profesional del abogado de la UPC (en línea): http://www.upc.edu.pe/plantillas/0_0.asp?ARE=0&PFL=0&CAT=3&SUB=33&SSC=93, visitada el 18 de febrero de 2008.

En la misma dirección electrónica, la descripción de la carrera de Derecho es la siguiente: *El abogado de la UPC recibe una sólida formación en derecho con un enfoque interdisciplinario, orientado a la economía, finanzas, gerencia y humanidades. Todo ello le permitirá desenvolverse eficientemente en los diferentes campos de acción que el mundo de hoy exige a los abogados.* (En línea) http://www.upc.edu.pe/plantillas/0_0.asp?ARE=0&PFL=0&CAT=3&SUB=33, consultada el 18 de febrero de 2007.

76 En un reciente estudio empírico sobre el Poder Judicial, realizado bajo el auspicio del Banco Mundial, se observó que, quienes más acuden a estas formas no judiciales de solución de conflictos son las empresas. GONZALES MANTILLA, Gorki (coordinador). *El sistema judicial en el Perú: un enfoque analí-*

Precisamente, el plan de estudios confirma esta percepción. Organizado en función de los principios antes indicados, se levanta un modelo donde las materias de Derecho Constitucional y Derechos Humanos están prácticamente ausentes⁷⁷ (hay un curso de Gobernabilidad) y la visión tradicional del Derecho está en retirada, pues los cursos que la asumían (Acto Jurídico, Obligaciones, Teoría General del Proceso, entre otros) simplemente no figuran como tales. Lo mismo ocurre con materias que incorporan el enfoque moral, social y cultural en el análisis jurídico (Filosofía del Derecho se imparte como curso electivo, en tanto cursos como Sociología del Derecho y/o Antropología del Derecho no aparecen en la lista). La lógica del plan de estudios se expresa, a través de cursos que privilegian un enfoque económico, patrimonial y empresarial. La base del plan parece estar articulada en función de materias sobre destreza legal⁷⁸ y racionalidad económica, como plataforma para el estudio de Contratos, Responsabilidad Civil, Delitos Económicos, Regulación del Mercado de Valores, Finanzas para abogados, Contabilidad para abogados, Finanzas Corporativas, entre otros.

tico a partir de sus usos y de sus usuarios. Informe final. Lima: oficina del Banco Mundial/ Oficina para Latinoamérica y el Caribe, 2002.

77 Recién en el año 2006, se crea en dicha casa de estudios el curso obligatorio de Derechos Fundamentales y Personales.

78 En la óptica de desarrollar las destrezas legales como método de trabajo jurídico, todavía hay quienes afirman la posibilidad de que el Derecho pueda ser definido como una herramienta “desideologizada”, útil, en tal sentido, para resolver los retos y problemas que la profesión impone a los abogados en forma cotidiana. Desde esta percepción, el factor solidario no corresponde al paradigma del Derecho que se auspicia, el mismo que mantiene un conjunto de valores alternativos, tales como el servicio eficiente y competitivo a los clientes. Puede verse, al respecto, ZUSMAN, Shoschana. “Nuevas Tendencias en la enseñanza del Derecho: la destreza legal”. *DERECHO PUC*, revista de la facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Fondo Editorial PUCP, edición número 52, pp. 934-935.

Por último, dos rasgos terminan de definir el perfil de esta facultad de Derecho⁷⁹: no presenta un ciclo previo dedicado al estudio de las humanidades. En consonancia con lo anterior —pero, además, con la idea de lograr un posicionamiento eficaz y célere en el mercado—, la duración de los estudios ha sido fijada en 10 semestres⁸⁰, un año menos que en el resto de las facultades del país.

En la tercera de las reacciones advertidas, se ubica la mayor parte de universidades públicas y privadas creadas antes de la dación del Decreto Legislativo N.º 882, Ley de Promoción de la Inversión en la Educación⁸¹. En algunas de ellas, el perfil profesional combina aspiraciones

79 La malla curricular contempla cinco cursos generales pertenecientes al grupo de las Humanidades. De los cinco cursos impartidos en esta área, destacan: Comprensión y redacción de lenguaje y Seminario de Investigación.

80 Véase la malla curricular de la UPC (en línea): http://www.upc.edu.pe/0/modulos/JER/JER_Interna.aspx?ARE=0&PFL=10&JER=801, consulta realizada el 18 de febrero de 2008.

81 Artículo 4º.- Las Instituciones Educativas Particulares, deberán organizarse jurídicamente bajo cualquiera de las formas previstas en el Derecho común y en el régimen societario, incluyendo las de asociación civil, fundación, cooperativas, empresa individual de responsabilidad limitada y empresa unipersonal.

La información requerida para este punto ha sido obtenida de las páginas oficiales y de la respectiva web de cada una de las siguientes universidades, en las consultas realizadas durante los días 11, 12 y 13 de febrero de 2007:

- Universidad de Lima
http://fresno.ulima.edu.pe/sf/sf_bd6100.nsf/default/car?OpenDocument&dn=1.1
- Universidad de San Martín de Porres
<http://www.derecho.usmp.edu.pe/>
- Universidad Católica Santa María
http://www.ucsm.edu.pe/orga_prog_der.aspx
- Universidad Femenina del Sagrado Corazón
<http://www.unife.edu.pe/derecho/derecho.html>
- Universidad Privada de Tacna
<http://www.upt.edu.pe/fade/index.asp>
- Universidad de Piura
<http://www.derecho.udep.edu.pe>

de tipo ético y moral con declaraciones sociales⁸², salvo excepciones, como la Universidad de Lima, donde se privilegia un enfoque de los estudios más orientado hacia el ámbito empresarial. Es curioso el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos —la más antigua del Perú y decana de América—, pues vincula el perfil profesional con el carácter “científico” del Derecho⁸³; así, se afirma que el abogado de esa casa de estudios se forma en la “ciencia jurídica” para desempeñarse en cualquier espacio del quehacer legal⁸⁴.

-
- Universidad César Vallejo
<http://www.ucv.edu.pe/portal/escuelas/derecho/index.asp>
 - Universidad Nacional Mayor de San Marcos
<http://www.unmsm.edu.pe/derecho/>
 - Universidad Nacional Federico Villareal
<http://www.unfv.edu.pe/SITE/facultades/fdcp/index.aspx>
 - Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión
<http://www.concytec.gob.pe/unsaca/index1.htm>
 - Universidad Nacional San Agustín de Arequipa
<http://www.unsa.edu.pe/>
 - Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga
<http://unsch.galeon.com/derecho.htm>
 - Universidad Nacional San Antonio de Abad del Cusco
<http://www.unsaac.edu.pe/>

82 Por ejemplo, en el caso de la facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres (USMP), lo más cercano a lo que nominaríamos: perfil profesional, es una declaración de principios. Se dice que han de “(...) procurar la formación de profesionales de elevado nivel competitivo con sólidos valores humanísticos y éticos; contribuyendo al desarrollo de la ciencia jurídica, la cultura y el fortalecimiento del sistema jurídico nacional, proyectando su acción hacia la comunidad y propiciando la consolidación de una sociedad moderna, justa y solidaria” (sic). Información extraída (en línea) de: <http://www.derecho.usmp.edu.pe/depacad/mision.htm>, consultada el 14 de febrero de 2007.

83 De modo similar ocurre con la USMP, cuando afirma que la formación que brinda contribuye “al desarrollo de la ciencia jurídica”, ver cita anterior.

84 Información extraída (en línea): <http://www.unmsm.edu.pe/derecho/fpag32f.htm>, consultada el 16 de febrero de 2007.

Los planes de estudios de algunas de estas facultades mantienen, en algunos casos, un esquema de cursos de humanidades previos, que suele oscilar entre los dos o tres semestres iniciales con carácter obligatorio, con un programa de facultad que también combina los cursos obligatorios y los cursos electivos. Los cursos obligatorios obedecen a un esquema similar, ajustado —en la mayor parte de casos— al orden de los Códigos. El número y la variedad de cursos electivos que se brindan, guardan relación directa con el presupuesto —para contratar más docentes y contar con recursos bibliográficos— del que disponen las universidades, lo que sitúa en desventaja a las públicas⁸⁵ respecto de las privadas, con la enorme importancia de encontrar a los profesores especialistas que asuman la respectiva carga lectiva. Esto último vale tanto para las universidades públicas como para algunas privadas, principalmente de provincias.

En todas estas facultades, la duración de los estudios es de 12 semestres, lo cual equivale a 6 años. Los requisitos para egresar son prácticamente los mismos en cada una de ellas, salvo ligeras diferencias en el valor de los créditos asignados a determinados

85 De esta manera, mientras la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cuzco tiene 23 cursos electivos, la Universidad de Lima (privada) tiene 51 cursos electivos, acorde a su plan curricular del 2006-1 en adelante, según la información recabada el 29 de enero de 2008. Véase (en línea): [http://fresno.ulima.edu.pe/sf/sf_bd6100.nsf/default/C278E4C43BC07B8205256FB900620124/\\$file/plan1.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf/sf_bd6100.nsf/default/C278E4C43BC07B8205256FB900620124/$file/plan1.pdf)

De otro lado, la UPC tiene 14 cursos electivos, enmarcados en su mayoría dentro de una visión empresarial (en línea): http://www.upc.edu.pe/plantillas/0_0.asp?ARE=0&PFL=0&CAT=3&SUB=33&SSC=211; la PUCP cuenta, a su vez y como ya se dijo, con 114 cursos electivos. Véase: Guía de matrícula 2007-I, Orientación y horarios; así como la Ficha Informativa publicitaria de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, febrero 2007.

cursos⁸⁶. El bachillerato, es decir, el grado académico que se obtiene al haber egresado de la facultad, consiste en un *simple* trámite administrativo, luego de cumplido el paso anterior. Para obtener el título profesional, el estudiante tiene igualmente dos posibilidades: la sustentación, ante un jurado de profesores, de una tesis o de dos expedientes judiciales concluidos.

Como expresión de la última de las reacciones identificadas, se ubican la mayor parte de facultades⁸⁷ creadas bajo el marco del De-

86 A modo de ejemplo, el número de créditos exigidos para egresar de la Universidad Privada San Martín de Porres es de 220; el de la Universidad de Lima, 261; y el de la Universidad César Vallejo de Trujillo, 250. En nuestro caso, la Pontificia Universidad Católica del Perú requiere de 163 créditos cursados en la facultad de Derecho, más un mínimo acumulado de 75 créditos cursados en la facultad de Estudios Generales Letras.

87 Sobre la base de las informaciones recogidas de las páginas oficiales (en línea), el 15 de febrero de 2007, de:

- Universidad Nacional de La Amazonía Peruana / <http://www.unapiquitos.edu.pe/links/facultades/derecho/>
- Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann / <http://www.unjbg.edu.pe>
- Universidad Nacional de Ucayali / <http://www.unu.edu.pe/>
- Universidad Nacional de Tumbes / <http://www.untumbes.edu.pe>
- Universidad Particular Alas Peruanas / <http://www.uap.edu.pe/fac/07/main.asp>
- Universidad Privada San Juan Bautista / <http://www.upsjb.edu.pe/derecho/derecho.php>
- Universidad Tecnológica del Perú / <http://www.utp.edu.pe/faculta/dere>
- Universidad Particular Santo Toribio de Mogrovejo / <http://www.usat.edu.pe/carreras/derecho.htm>
- Universidad Privada San Pedro / <http://www.upsp.edu.pe/escuelas/derecho>

creto Legislativo N.º 882, Ley de Promoción de la Inversión en la Educación, de 8 de noviembre de 1996. Su actuación, por lo tanto, no supera, en ningún caso, los diez años desde su creación. Estas facultades obedecen a la lógica de cualquier entidad con fines de lucro. Son básicamente negocios, y es posible que esta orientación incida negativamente sobre la calidad de la enseñanza. Ciertas características de estas facultades son semejantes —formalmente hablando— a las previstas en el caso anterior: la duración de los estudios y las exigencias para obtener los grados y títulos. Las diferencias están dadas por la falta de claridad en el perfil profesional⁸⁸ y por la presencia de vacíos en los planes de estudios: no se observa la existencia de cursos electivos. Tampoco se aprecia preocupación alguna respecto del método de enseñanza. Un punto álgido es el

-
- Universidad Particular Señor de Sipán /
<http://www.uss.edu.pe/Derecho/>
 - Universidad Católica San Pablo /
<http://www.ucsp.edu.pe/content/section/16/164/#eu3>

88 Por ejemplo, el perfil profesional de la Facultad de Derecho de la Universidad Tecnológica del Perú (ubicada en la ciudad de Lima), se expresa a través de una declaración de valores sin referencia alguna a la idea de competencias o destrezas propias del trabajo jurídico. Más aún, se afirma que el profesional egresado de sus aulas estará en aptitud de desempeñarse en un universo de ocupaciones amplísimo: jueces, árbitros, fiscales, políticos, diplomáticos, periodistas, consultores internacionales, etc. Información extraída el 29 de noviembre de 2002 (en línea):<http://www.utp.edu.pe/derecho/index.aspx>. Por su parte, llama la atención la “concreción” del perfil profesional de la Facultad de Derecho de la Universidad San Juan Bautista, también de la ciudad de Lima: “El egresado está capacitado para enfrentar situaciones legales en las que tenga que interpretar y aplicar la ley, sin perder de vista uno de sus más preciados fines: la justicia». Así como la pretensión científica y tecnológica del de sus egresados: «El profesional de Derecho Egresado de la facultad de Derecho de la Universidad Privada San Juan Bautista, que obtiene el Grado de Bachiller en Derecho y Título Abogado prueba de su formación Académica y capacidad de prestación de servicios presenta un perfil científico y tecnológico adecuado a los cambios sociales y económicos de nuestra sociedad” (sic).

relativo a quiénes ejercen la docencia en estas universidades, pues, en realidad no existe información sobre este eje fundamental de la enseñanza del Derecho. La educación legal en estas facultades, con muchas más limitaciones, parece discurrir por el mismo cauce de la educación tradicional, forjada prácticamente en la transmisión de información y en la repetición de Códigos y comentarios exegéticos como principales fuentes e instrumentos de formación.

2.2.2 Los estudios de postgrado

Es desde la segunda mitad de los años 80 y por efecto de la entrada en vigencia de la nueva Ley Universitaria, que se produce un impulso a los estudios de postgrado en el país⁸⁹. En particular, en la ciudad de Lima, se inician los programas de maestrías y, progresivamente, se irán articulando los cursos de doctorado. De acuerdo a las reglas previstas en la Ley Universitaria, tanto la maestría como el doctorado tendrán una duración de dos años, siendo condición para el ingreso a éste la aprobación de aquella.

Para el año 2000, en el país, según información de la Asamblea Nacional de Rectores⁹⁰, existían 332 maestrías y 33 doctorados. Las cifras estimadas de ese año señalan que en las universidades públicas en su conjunto, el número de programas de maestría era de 212 y el de doctorado de 17. Las universidades privadas contaban, por su parte, con 120 maestrías y con 16 doctorados. Para el año 2005, se registraron un total de 764 programas de maestría, de los cuales 512 correspondían a las universidades públicas y 252 a las

89 La entrada en vigencia de la Ley N.º 23733, Ley Universitaria, en el año de 1984, y la aprobación de los estatutos internos de cada universidad, son consecuencia del proceso político que se vivió en el país luego de la dictadura de los años 70', que concluyera con la dación de la Constitución Política de 1979.

90 Asamblea Nacional de Rectores. Dirección de Estadística e Informática. Información al 21 de septiembre de 2000.

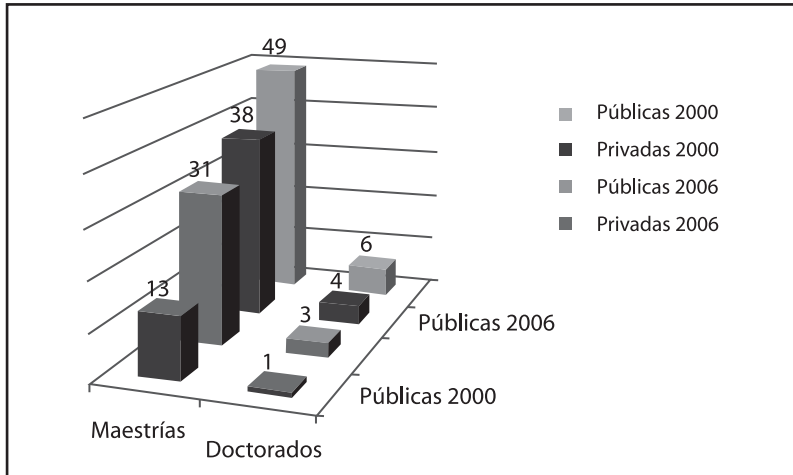
universidades privadas; se registraron además, 108 doctorados, de los cuales 72 de ellos corresponden a las universidades estatales y 36 a las particulares⁹¹.

En la actualidad, la mayor parte de universidades con facultades de Derecho, tienen por lo menos una maestría⁹². Los doctorados en Derecho se han situado principalmente en Lima y suman 10 en total⁹³. En general, las maestrías se han desarrollado en torno a ejes temáticos tradicionales: Derecho Civil, Penal, Laboral, Constitucional, Procesal o Tributario, aunque, desde fines de los años 90', empezaron a surgir maestrías más especializadas: Derecho Empresarial, Política Jurisdiccional, Derecho de la Propiedad Intelectual y de la Competencia, así como recientemente: Derechos Humanos y Derecho Internacional Económico. El gráfico siguiente refleja el número de programas de maestrías y doctorados en Derecho⁹⁴:

-
- 91 Asamblea Nacional de Rectores. Programa de: Doctorado, Maestría, Segunda Especialización. Lima: 2006: Documento elaborado por la Dirección de Estadística e Informática ANR.
- 92 La Pontificia Universidad Católica del Perú tiene 10 programas de maestrías en Derecho: Derecho Civil, Derecho Constitucional, Derecho con mención en Política Jurisdiccional (modalidad presencial y virtual), Derecho de la Propiedad Intelectual y de la Competencia, Derecho de la Empresa (con especialidad: en Gestión Empresarial, en Regulación de los Servicios Públicos, en Bancas y Finanzas), Derecho Internacional Económico, Derechos Humanos, Derecho Penal, Derecho Procesal, Derecho Tributario.
- 93 En Lima se concentran la mitad de los doctorados en Derecho que existen en el país, impartidos en la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la Universidad Inca Garcilaso de La Vega, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en la Universidad Federico Villarreal y en la Universidad de San Martín de Porres.
- 94 Esta información ha sido obtenida de los sitios de interné de cada una de las universidades públicas y privadas del país, así como de la ANR.

Gráfico N.º 5

Evolución de Maestrías y Doctorados en Derecho
2000-2006



Elaboración propia, en colaboración de Martín Soto Florián

Las maestrías en Derecho surgieron con el ímpetu de convertirse en espacios de investigación, privilegiando, entre sus filas, a quienes provenían del ejercicio docente. No obstante, con el tiempo, este perfil fue debilitándose por la emergencia de sectores profesionales que buscaban espacios de actualización y de desarrollo de destrezas para su desempeño en las diversas áreas del trabajo jurídico operativo. La visión estrictamente académica de las primeras maestrías empezó a ceder a la demanda del mercado y surgieron, como se dijo, maestrías más especializadas o, de otro lado, las maestrías originalmente concebidas empezaron a abrir sus estructuras, buscando lograr un equilibrio entre la demanda urgente y el desarrollo de sus propios proyectos académicos.

Esta, en todo caso, no es la historia de todas las maestrías. Las que aparecen en las ciudades del interior del país —y muchas de la capital— tendrán severas limitaciones desde sus inicios, tanto para concebir los planes curriculares cuanto para estructurar metodologías de trabajo académico. Y la parte más importante de esas dificultades es que, probablemente, en la mayoría de estas universidades el número de profesores de Derecho con postgrado era muy bajo y, en algunos casos, inexistente. Hasta el día de hoy, la estrategia —para el caso de las universidades de provincias— suele consistir en organizar programas de maestría con profesores de la capital, quienes, muchas veces, viajan sólo los fines de semana para brindar las clases respectivas.

En el núcleo de las limitaciones con las cuales nacen estas maestrías, está igualmente la precariedad o inexistencia de las bibliotecas jurídicas, también ausentes en el pre-grado de muchas universidades. Sin embargo, la propia dinámica adquirida por la orientación práctica de estos estudios, en el caso de muchas de las maestrías existentes, ha permitido “sortear” esta dificultad con su omisión por parte de las universidades, con la aquiescencia del órgano respectivo de la Asamblea Nacional de Rectores y con la despreocupación de los propios estudiantes. En realidad, es posible detectar que muchos de estos postgrados se han convertido en espacios de actualización profesional, sin proyección en el área de la investigación. Surge de ellos una expectativa de tipo instrumental, es decir, como forma de legitimación formal en el ámbito laboral. Todo este panorama se vislumbra, con suma crudeza, cuando se comprueba el escaso número de egresados que concluyen la tesis y que logran optar al grado de Magíster en Derecho.

Parece ser que el modelo de maestría académica deberá ser replanteado, propiciándose otras opciones, de modo que resulten mecanismos de capacitación funcionales a la demanda del mercado profesional, pero buscándose, de otro lado, la apertura del espacio adecuado para el trabajo académico y para el desarrollo de la investigación. En esta óptica se ubican los esfuerzos institucionales

por generar alianzas estratégicas con universidades del extranjero, creando sistemas de doble acreditación⁹⁵ y, eventualmente, estadias de investigación, es decir, ampliando el abanico de posibilidades. Del mismo modo, es una alternativa que se empieza a explorar la que proporciona la educación a distancia, mediante el empleo de los medios electrónicos de transmisión de información⁹⁶.

En el caso de los doctorados, la realidad no muestra una evolución importante, debido a su escasa demanda, ya sea porque no existen candidatos hábiles —es decir, con el grado de magíster—, o bien porque su objetivo académico central resulta de poco atractivo para un mercado donde los potenciales interesados —los docentes— no dedican a esta actividad sino un tiempo marginal. Por todo ello, no se observa un impacto importante, que provenga de este tipo de postgrado y que incida positivamente en el desarrollo de las facultades de Derecho.

2.3. Estudiantes y docentes de Derecho: entre la desregulación y el centralismo

Las reformas políticas gestadas en el marco del desmoronamiento institucional de fines de los ochenta implicaron una:

[...] transformación radical del Estado que ha perdido su lugar hegemónico en la sociedad, ha visto recortadas sus funciones y reducido su tamaño; pero al mismo tiempo se ha vuelto más rígido

95 En el Perú, la Maestría en Derecho con mención en Política Jurisdiccional de la PUCP, constituye un hito, dado que, tanto en su modalidad presencial como en la virtual, cuenta con una doble acreditación, otorgada por la Universidad de Castilla— La Mancha.

96 En la Pontificia Universidad Católica del Perú se vienen promoviendo, mediante la modalidad a distancia y desde hace algún tiempo, Diplomas y cursos de Especialización en Derecho. Así también se dictan maestrías en las modalidades a distancia y virtuales, una de ellas y para el tema que nos concierne es, la ya citada, Maestría en Derecho con mención en Política Jurisdiccional, que se dicta regularmente en la modalidad presencial, y que a partir del 2006 inauguró su modalidad virtual.

y excluyente como forma de dominación social. Las clases medias y populares incrementaron su empobrecimiento y la informalidad se intensificó (...) El programa de estabilización y el ajuste estructural así como la violencia política han minado el proceso de democratización así como la participación política de la ciudadanía, lo que se vio agravado con el autogolpe del 5 de abril de 1992⁹⁷.

La universidad peruana, en este último período, fue centro de atención del gobierno *fujimorista*. La modernización autoritaria de dicho régimen se expande con una doble lógica: intervención en algunas universidades públicas en pos de enfrentar la violencia política, instituyendo autoridades para que impusieran el “nuevo orden”, pero, a la vez, instauraran un régimen legal (Ley de Promoción de la Inversión en la Educación)⁹⁸, que, en la línea imaginaria de la “desregulación”, creó la universidad privada con fines de lucro. Y, de acuerdo a su estatuto legal se manifestó una empresa, dependiente ya no de la “autonomía” cifrada en la comunidad universitaria que la integra, sino de sus propietarios⁹⁹, en un esquema abierto al mercado y a los grupos de interés económico¹⁰⁰.

De este último extremo, se explica la aparición de un número significativo de universidades privadas, todas ellas —o casi todas—

97 LÓPEZ, Sinesio. “Estado, régimen político e institucionalidad en el Perú (1950-1994)”. En: *El Perú frente al siglo XXI... Op. cit.*, p. 568.

98 Se trata de la Ley de Promoción de la Inversión en la Educación (Decreto Legislativo N.º 882, publicado en el diario oficial “El Peruano” el 9 de noviembre de 1996). El artículo 2º de esta ley dispone: “Toda persona natural o jurídica tiene el derecho a la libre iniciativa privada, para realizar actividades en la educación. Este derecho comprende los de fundar, promover, conducir y gestionar Instituciones Educativas Particulares, con o sin finalidad lucrativa”.

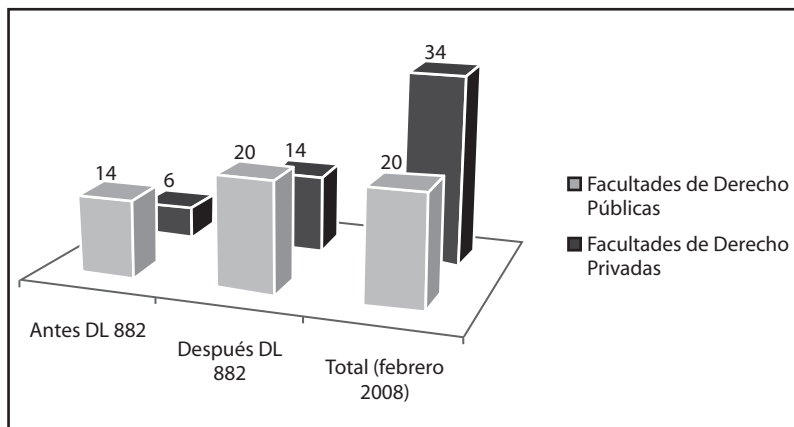
99 ORTIZ CABALLERO, René. *Op. cit.*, pp. 89-91.

100 Por lo demás, no deja de llamar la atención la subsistencia de la tasa de analfabetismo de personas mayores de 15 años durante los años 97, 98 y 99, siempre por encima del 12% y con un ligero quiebre (11.7%) en el año 2000. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (en línea): Encuesta Nacional de Hogares 1997-2001. Lima: INEI, 2002.

con facultades de Derecho. El gráfico N.º 6 refleja la situación derivada de este proceso:

Gráfico N.º 6

Impacto del Decreto Legislativo N.º 882



Elaboración propia, en colaboración de Martín Soto Florián

2.3.1 La demografía de los estudiantes de Derecho

Luego de la puesta en vigencia del Decreto Legislativo N.º 882, el número de facultades de Derecho en las universidades privadas se incrementó en un 62.5% (de 20 a 34). Más aún, el número de facultades de Derecho de las universidades privadas sobrepasó ampliamente el de las universidades públicas, que sólo creció en seis facultades: de 14 a 20. Como ya se anticipó, el número actual, incluyendo universidades públicas y privadas, no es menor de 54 facultades de Derecho en todo el país. La misma explicación rige para el incremento que experimenta la población de estudiantes de Derecho, a partir de la puesta en vigencia de dicha norma. Así, de 385,615 alumnos matriculados, en las distintas carreras que se

ofrecen a nivel nacional, para el año de 1994, se llegó a la cifra de 515,117 en el año 2004; es decir, en sólo 10 años se produjo un incremento de 129,502¹⁰¹.

Hacia el año 2000, de un total de 426,029 alumnos matriculados, se registró la cifra de 36,477 matriculados en Derecho; constituyendo, de este modo, la segunda carrera más poblada del país, para ese año (con un 8.78% del total)¹⁰². Para el año 2004, Derecho ocupó el primer lugar, en el listado, elaborado por la ANR, sobre la carrera profesional con mayor número de alumnos: 48,318 estudiantes de Derecho (9.38% de los 515,117 estudiantes de educación superior a nivel nacional)¹⁰³. En cuatro años se había producido un incremento de 11,841 estudiantes matriculados. Para el año 2007, y pese a no tener aun cifras concluyentes por parte de la ANR, se estima que existen 54,343 estudiantes de Derecho¹⁰⁴.

101 Información obtenida (en línea) de: Perú en Cifras, Evolución de la matrícula en educación superior <http://www.inei.gob.pe/home1.asp>, dirección electrónica visitada el 20 de diciembre de 2007.

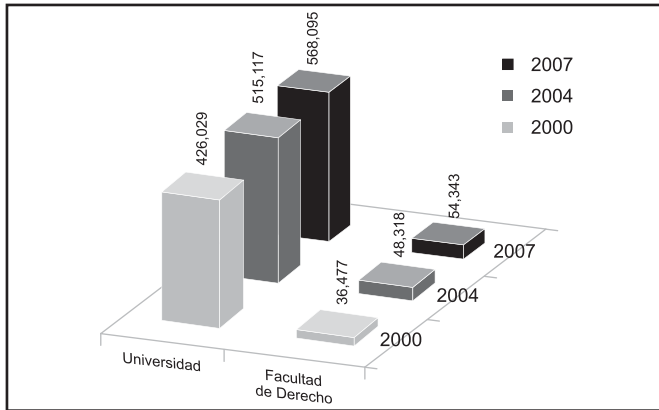
102 Siendo que Educación ocupa el primer lugar con 37,475 alumnos matriculados: 9.02%. Información consultada (en línea): <http://www.universia.edu.pe/contenidos/universidad/institucionales/estadist/estadis.php#>, dirección electrónica visitada el 20 de diciembre de 2007.

103 El segundo lugar lo ocupa la carrera de Educación, con 38,376 matriculados (7.45% del total), puede consultarse el Resumen Estadístico Universitario 2006, elaborado por la ANR, p. 50.

104 Sobre la base de las informaciones obtenidas en la ANR y de las estadísticas propias elaboradas para la presente investigación, fechadas al 26 de febrero de 2008.

Gráfico N.º 8

Evolución de los estudiantes de Derecho, en relación a los estudiantes en general



Elaboración propia, en colaboración de Martín Soto Florián

De otro lado, la masificación —sin un crecimiento proporcional de los servicios y la infraestructura— pondría en cuestión la calidad de la formación académica en general, con el agravante del impacto que esto representa en las carreras de Derecho, debido a la existencia de ciertos espacios laborales de carácter cautivo, es decir, sólo para abogados. Una de las instituciones donde este aspecto puede tener una repercusión notable es el ejercicio de la función jurisdiccional. No resulta extraño que el Grupo APOYO, en un informe de enero de 2000, *descubra* que uno de los factores que incide negativamente en la calidad profesional de los jueces, es la baja calidad de la educación legal que reciben los estudiantes de Derecho en muchas universidades del país¹⁰⁵.

105 ORTIZ DE ZEVALLOS, Gabriel y POLLAROLO, Pierina (editores). *Task Forces. Agenda para...* Op. cit., p. 24.

Las tendencias en el crecimiento de la población universitaria guardan una relación precisa con los cambios operados en el país. El centralismo en sus múltiples manifestaciones y el impacto de las políticas públicas orientadas a crear válvulas de escape a la presión social —como el Decreto Legislativo N.º 882—, se expresan, de una u otra forma, a través de este contexto. El mapa poblacional de alumnos y profesores de Derecho se explica, en buena medida, al interior de los límites de este marco de referencia.

Cuadro N.º 3

Número de alumnos matriculados 2007

Universidades ¹⁰⁶			Facultades de Derecho ¹⁰⁷		
Pública	282,485	54.83%	Pública	10,298	18.95%
Privada	232,632	45.17%	Privada	44,045	81.04%
TOTAL	515,117	100%	TOTAL	54,343	100%

Elaboración propia, en colaboración de Martín Soto Florián¹⁰⁶¹⁰⁷

Cuadro N.º 4

Alumnos matriculados en las facultades de Derecho del país, de las universidades públicas y privadas, 2001-2007

Facultades de Derecho	Privada	Pública	Total
2001	29,870	11,322	41,192
2003	33,399	10,190	43,589
2004	38,174	10,144	48,318

106 Fuente: Instituto Nacional de Estadística (en línea) www.inei.gob.pe/perucifrasHTM/inf-soc/cuad6A.htm, Evolución de la Matrícula en Educación Superior-1994-2004, dirección electrónica consultada el 20 de mayo de 2007.

107 Cifras elaboradas sobre la base de datos obtenidos en la Dirección de Estadística e Informática de la Asamblea Nacional de Rectores y de las estadísticas propias elaboradas para el presente trabajo.

2005	45,806	9,148	54,954
2007	44,045	10,298	54,343

Elaboración propia, en colaboración de Martín Soto Florián

En efecto, como se ha señalado anteriormente (Gráfico N.º 3), la población de los estudiantes de Derecho ha experimentado un incremento notable; de 3,391 alumnos matriculados en 1960, se multiplica por diez para el año de 1986, es decir, a 35,503 alumnos matriculados. Para el año 2000, el número de estudiantes de Derecho había ascendido a 36,477 y representaba el 8.78 % del total de universitarios matriculados, constituido por la cifra de 426,029. Esta tendencia se corrobora cuando, de acuerdo con las cifras preparadas por la Asamblea Nacional de Rectores en el 2006, Derecho es la carrera más poblada del país¹⁰⁸ contando con 48,318 alumnos matriculados para el 2004, y con un estimado de 54,954 estudiantes para el año 2005. Haciendo la distinción entre las facultades de Derecho de universidades públicas y privadas, respecto de la cifra global de universitarios matriculados, tendríamos que el 1.99% (9,147) correspondería las universidades públicas, en tanto que el 9.99% (45,807), a las privadas¹⁰⁹.

Un dato significativo es que, aproximadamente, 8 de cada 10 estudiantes de Derecho corresponden a las universidades privadas (ver el Cuadro N.º 3). Otra información importante es el número total de postulantes. Para el año 2000 se tuvieron, en total: 36,296 postulantes a Derecho (23,659 a las universidades públicas y 12,637 a las privadas), lo que representa el 9.5% del universo de postulantes a la universidad peruana (cuyo total fue de 381,447). Para el 2005, de los 31,243 postulantes a Derecho, 14,309 postularon a universi-

108 *Loc. cit.*

109 El total estimado de 54,954 estudiantes de Derecho para el 2005, constituye el 11.99% de un universo total de 458,161 estudiantes matriculados en la universidad peruana.

dades públicas y 16,934 a universidades privadas. Téngase presente que, según la información consignada en el Resumen Estadístico Universitario 2001 de la Asamblea Nacional de Rectores¹¹⁰, existía un total de 132 carreras universitarias, en el Resumen presentado por la ANR en abril del 2006¹¹¹, la cifra aumenta, contándose un total de 155 carreras ofrecidas en las 80 universidades del país. Para el 2007, se registra la oferta de 162 carreras profesionales, en las 98 universidades del país¹¹². No obstante la oferta de nuevas carreras se incrementa cada año, Derecho sigue siendo el principal destino de los postulantes y matriculados, tal como se observa en el Gráfico N.º 8, y conforme se verá en los párrafos siguientes.

Llama la atención, la relación existente entre el número de postulantes a la carrera profesional de Derecho y el número de ingresantes a las respectivas facultades de las universidades públicas y privadas en el año 2000. Así, mientras en las universidades públicas, de 23,659 postulantes, ingresaron 1,914; en las privadas: de 12,637, ingresaron 6,589. Entonces, mientras uno de cada doce postulantes ingresa a las facultades de Derecho de las universidades públicas; en las privadas, de cada dos postulantes ingresa uno¹¹³.

En otras palabras, un número mayor de vacantes acompañado de un cuadro menos exigente —o simplemente una variedad de

110 Dirección de Estadística e Informática. *Resumen Estadístico Universitario 2001*. Lima: ANR, 2002.

111 Dirección de Estadística e Informática. *Resumen Estadístico Universitario 2004*. Lima: ANR, abril 2006, pp. 32-34

112 Dirección de Estadística e Informática. *Resumen Estadístico Universitario 2005*. Lima: ANR, abril 2007, pp. 33-35. *Cfr.* Con las informaciones recabadas en la ANR.

113 Sirve de ejemplo la Universidad de Lima, que para el año 2006, da cuenta de 2 postulantes por cada vacante que ofrece. *Cfr.* Boletín Estadístico de la Universidad de Lima, N.º 30. Edición disponible en los archivos de la Dirección de Estadística e Informática de la ANR.

oportunidades— a la hora del examen de ingreso, podría explicar el mayor número de postulantes a las universidades privadas, de estrategias de mercado para lograr un mayor número de matriculados. No hay que descartar tampoco la existencia de un porcentaje importante de postulantes sin preparación y sin recursos económicos para “nivelar” sus conocimientos en función de las exigencias de los exámenes de admisión de las universidades públicas¹¹⁴. En todo caso, resulta ilustrativa la información del Instituto APOYO, según la cual entre las facultades privadas con el mayor número de alumnos inscritos, se encuentran algunas cuya imagen no es bien percibida por a la opinión pública¹¹⁵.

La tendencia relativa al sexo de los estudiantes de Derecho es un dato que no debe pasar desapercibido. Así, el número de postulantes a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2000 fue de 3,574 mujeres y de 2,941 hombres; en la Universidad Nacional de Trujillo, 329 mujeres y 395 hombres; en la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica, 835 mujeres y 643 varones; en la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1,055 mujeres y 718 varones; en la Universidad San Martín de Porres, 2,135 mujeres y 1,833 hombres; en la Universidad de Lima, 245 mujeres y 183 varones; y en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, 79

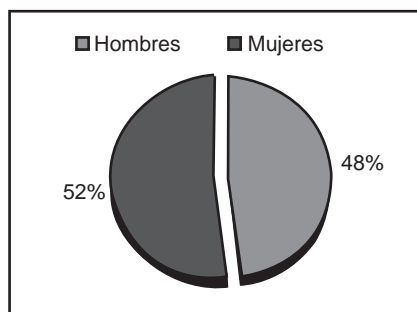
114 Tómesese como ejemplo que en los exámenes de admisión de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en varios años, no se han cubierto el total de las vacantes ofrecidas, por un hecho atribuible a la deficiente preparación que brindan tanto las academias como las escuelas. *Loc. cit.*

115 La Universidad San Martín de Porres tuvo el último lugar en el nivel socio-económico A, y el penúltimo lugar en los niveles socio-económicos B y C. Postularon, a dicha universidad, 3,968 e ingresaron 906. Llama la atención el caso de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, la cual no aparece entre las respuestas a la mejor Facultad para estudiar Derecho sino hasta octubre del 2002, sólo en el Nivel Socio Económico C y en el último lugar. Esta facultad de Derecho tuvo, en el año 2000, 1,455 postulantes y 1,342 ingresantes.

mujeres y 67 hombres¹¹⁶. El siguiente gráfico traduce la relación entre postulantes varones y mujeres, al año 2000, en 28 de las 45 facultades de Derecho del país¹¹⁷ existentes en dicho momento.

Gráfico N.º9

Distribución de postulantes a las facultades de Derecho de las Universidades, según sexo - 2000



Elaboración propia

116 Esta información ha sido obtenida de los informes o reportes estadísticos remitidos anualmente por cada Universidad a la Asamblea Nacional de Rectores. También fue necesario recurrir a la información provista directamente por algunas de las facultades de Derecho.

117 Los porcentajes obtenidos derivan de la información de 28 universidades del país. Entre las universidades públicas de las cuales nos servimos para la muestra, están las siguientes: Mayor de San Marcos, de Trujillo, San Luis Gonzaga de Ica, San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho, de la Amazonía Peruana, de Piura, de Cajamarca, Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, Hermilio Valdizán de Huánuco, Jorge Basadre Grohmann de Tacna y de Ucayali. Entre las universidades privadas encontramos a la Pontificia Católica del Perú, a la Católica de Santa María de Arequipa, a la de Lima, a la de San Martín de Porres, a la Femenina del Sagrado Corazón, a la Inca Garcilaso de la Vega, a la de Piura, a la Andina Cáceres Velásquez de Puno, a la Peruana Los Andes de Junín, a la de Huánuco, a la Tecnológica de los Andes de Abancay, a la de Chiclayo, a la San Pedro de Chimbote, a la de Moquegua, a la de Iquitos, a la Peruana de Ciencias Aplicadas y a Alas Peruanas.

Un panorama actual de la población estudiantil, conforme al mismo enfoque, permite advertir esta misma evolución¹¹⁸ para el caso de los alumnos matriculados en el año 2006.

Cuadro N.º 5

Distribución de estudiantes matriculados
en las Facultades de Derecho - 2007¹¹⁹

Facultades de Derecho	Matriculados	Varones	Mujeres
UNMSM	2044	--	--
Nacional de Trujillo	724	395	329
San Antonio Abad	753	426	327
Nacional de San Agustín	237	121	116
Nacional del Altiplano	452	304	148
Nacional de Piura	314	155	159
Nacional de Cajamarca	322	183	139
Nacional Pedro Ruiz Gallo	740	405	335
Nacional Federico Villareal	1354	740	613
Nacional Hemilio Valdizan	443	271	172
Nacional Faustino Sánchez Carrión	351	132	140
Nacional Santiago Antúnez de Mayolo	346	249	97
Nacional de Ucayali	384	196	188
Nacional Jorge Basadre Grohmann	287	154	133
Nacional de Huancavelica	184	124	60
PUCP	2005	933	1072
U. Católica de Santa María	1065	489	576
Universidad de Lima	1664	793	871
U. Andina del Cusco	3250	1657	1593

118 Dentro de los márgenes de la muestra.

119 Elaborado sobre la base de las investigaciones realizadas los días 25 y 26 de febrero de 2008, en las oficinas de la ANR. El universo de facultades de Derecho consideradas en la muestra es de 29 de las 54 existentes..

U. P. Huánuco	1286	712	574
U. P. de Chiclayo	1991	489	1502
U. P. de Tacna	805	363	442
U. P. de Iquitos	918	494	424
U. Alas Peruanas	7563	4552	3011
U. Norbert Wiener	15	8	7
U. P. San Pablo	268	120	148
U. P. Santo Toribio de Mogrovejo	935	394	509
U. P. de Pucallpa	146	73	73
U. P. Sergio Bernales	43	15	28
TOTAL (al 27 de febrero 2008)	28,895	14,014	14,881

Elaboración Martín Soto Florián, en colaboración con Kenny Díaz Roncal

Estas cifras podrían constituir indicadores simplemente demográficos, pero también dan cuenta del proceso de incorporación de la mujer al mundo profesional. Más aún, sugieren una tendencia relativa a la competencia de géneros en espacios tradicionalmente masculinos. Sin embargo, se trata de una información que debe contrastarse con el escenario profesional propiamente dicho. En efecto, razones derivadas de la actual segmentación del mercado de trabajo pueden incidir en el predominio cuantitativo y de posicionamiento de los varones en los cargos más importantes; de otro lado, también es probable que sea mayor el número de varones que concluye sus estudios de Derecho y desarrolla su carrera, en vista del cambio de prioridades que el embarazo y la familia pueden significar en la mujer¹²⁰.

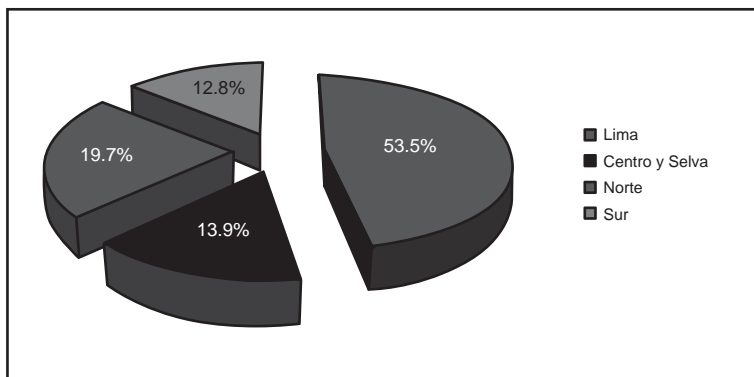
120 Según reporte del INEI (Cfr. Nota de Prensa del INEI, N.º 39, de marzo de 2007), la PEA ocupada femenina asciende al 44,4%, registrando un aumento, respecto del año anterior, del 9,4%. Por su parte, la PEA masculina aumentó sólo en un 6,4% para el mismo periodo. Se observa además que “las mujeres con educación superior se incorporaron más al mercado laboral, habiendo aumentado en 22,2%, mientras los hombres con el mis-

Para el año 2007, la población de universitarios matriculados en las facultades de Derecho se habría concentrado principalmente en la ciudad de Lima, con un 53.5% —en sólo 15 de las 54 facultades de Derecho de todo el país—, sobre un total de 54,343 alumnos al año 2007. El siguiente gran polo de concentración estaría constituido por las facultades de Derecho del norte del país, con un 19.7%. Las universidades del sur conformarían el 12.8%, en tanto que las del Centro y de la Selva, en conjunto, alcanzarían el 13.9% restante (Gráfico N.º 11). Estos datos, a la vez que pueden reflejar la mayor densidad poblacional de la capital, estarían asociados a los efectos del mayor desarrollo económico o de la mayor o menor incidencia de la pobreza por departamentos o regiones del país. Quizá no sea casual que, de acuerdo con el último informe sobre la pobreza del Instituto de Estadística e Informática (INEI), los departamentos de la zona sur y centro, junto con los de la Selva, son los más pobres del país, cuando la tasa de pobreza a nivel nacional es del 54.8%. En esa dirección, en los departamentos de Huancavelica, Amazonas y Ucayali, así como de Loreto, Puno, Cuzco, Apurímac, Ayacucho y Cajamarca las tasas de pobreza extrema superan el 40%¹²¹ (ver gráfico N.º10).

mo nivel educativo en 13,9%”. De otro lado: las mujeres ocupadas como trabajadoras dependientes se incrementaron en 5,4%; mientras que los hombres de la misma categoría ocupacional lo hicieron en 10,4%. Documento disponible (en línea): <http://www.inei.gob.pe/web/NotaPrensa/Attach/6822.pdf>

121 HERRERA, Javier. *La pobreza en el Perú en 2001. Una visión departamental*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática-Institut de Recherche Pour le Développement, 2002. p. 14.

Gráfico N.º 10
 Distribución Geográfica de Alumnos Matriculados
 en las Facultades de Derecho - 2007¹²²



Elaboración Martín Soto Florián/ Kenny Díaz Roncal

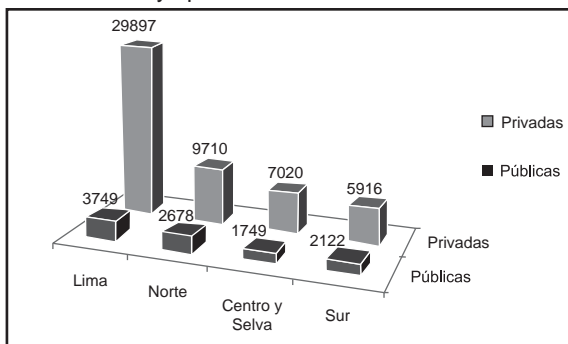
122 La clasificación propuesta para la elaboración de este gráfico comprende, en sus alcances, las siguientes universidades:

- LIMA: *Estatales*: U.N.M.S.M., U. Federico Villareal, U. José Faustino Sánchez Carrión. *Privadas*: U. San Martín de Porres, U. Femenina del Sagrado Corazón, U. Inca Garcilaso de la Vega, U. Peruana de Ciencias Aplicadas, U. Alas Peruanas, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad de Lima, Universidad Tecnológica del Perú, Universidad San Juan Bautista, U. Norbert Wiener, U. San Ignacio de Loyola, y U. del Pacífico.
- CENTRO y SELVA (Departamentos de Huánuco, Junín, Loreto, Puno y Ucayali): *Públicas*: Hermilio Valdizán, U. Nacional Daniel A. Carrión, U. N. Peruana de los Andes, U. Nacional de Ucayali, U. Nacional del Altiplano, de la Amazonía Peruana. *Privadas*: U. Andina Néstor Cáceres Velásquez, U. Privada de Huánuco, U. de Iquitos y U. de Pucallpa.
- NORTE (Departamentos de Ancash, La Libertad, Lambayeque, Piura, Tumbes y Cajamarca): *Públicas*: de Trujillo, de Piura, Nacional de Cajamarca, Pedro Ruiz Gallo y Santiago Antúñez de Mayolo. *Privadas*: De Piura, De Chiclayo, San Pedro, Antenor Orrego, César Vallejo, Privada del Norte, Señor de Sipán, Los Ángeles de Chimbote y Católica de Santo Toribio de Mogrovejo.

El mayor volumen de alumnos matriculados en Derecho tiene, para el año 2007¹²³, su origen en el universo de las facultades privadas. Este dato es marcadamente significativo en Lima, donde los estudiantes de las facultades de Derecho de las universidades privadas constituyen el 88.86% del total, frente a un reducido 11,14%, de las universidades públicas. Se observa la misma tendencia en el norte del país, del total de estudiantes de Derecho, los matriculados en las facultades de las universidades privadas representan el 78.38%. El fenómeno se repite en las facultades de las otras dos regiones del país, pues, en ambas, la población estudiantil de las facultades privadas supera a la de las públicas (Gráfico N.º 11).

Gráfico N.º 11

Distribución de alumnos de Derecho según ubicación geográfica y tipo de universidad-2007



Elaboración Martín Soto/ Kenny Díaz

- SUR (Departamentos de Ica, Moquegua, Tacna, Apurímac, Ayacucho, Cusco): *Públicas*: San Antonio de Abad, San Agustín, San Luis Gonzaga, San Cristóbal de Huamanga, Jorge Basadre Grohmann y U. de Huancavelica *Privadas*: Católica de Santa María, Andina del Cusco, Tecnológica de los Andes, de Moquegua, San Pablo de Arequipa, Privada de Tacna y Sergio Bernales.

123 Información consignada sobre la base de los datos obtenidos de la muestra de facultades de Derecho de las universidades citadas en el pie de página número 122.

La información anterior se complementa con la incorporación creciente de la población femenina a los estudios de Derecho. Así, para el año 2007, en las universidades de Lima (entre públicas y privadas), se constata que el 55.61% de estudiantes universitarios son hombres, frente a un 44.39% de población universitaria femenina. La tendencia se mantiene en las universidades del centro del país¹²⁴, donde el 56.49% de estudiantes universitarios son varones, y un 43.51% son mujeres. Ya en el sur del país, se observa un cuadro de progresiva paridad entre la población universitaria masculina y femenina: el 50.33% corresponde a la población masculina, mientras que el 49.67% a la femenina. Por el contrario, en las universidades del norte del país, la población universitaria femenina equivale al 57.49%, respecto de la masculina que implica un 42.51%.

2.3.2. *Los profesores de Derecho: acceso, indicadores demográficos y formación académica*

El ingreso a la docencia universitaria en el Perú está regido por la Ley Universitaria vigente¹²⁵ y por los estatutos y reglamentos de cada

124 Sobre la base de los datos obtenidos de las universidades más representativas de cada zona.

Para Lima:

Nacional Federico Villareal, Faustino Sánchez Carrión, PUCP, U. de Lima, Alas Peruanas, Norbert Wiener,

Para el Centro:

Nacional del Altiplano, Hermilio Valdeizan, Nacional de Ucayali, Particular de Huánuco, Particular de Iquitos, Privada de Pucallpa;

Para el Sur:

San Antonio Abad, San Agustín, Jorge Basadre, Nacional de Huancavelica, Andina del Cuzco, Católica de Santa María, Sergio Bernales, San Pablo, Privada de Tacna;

Para el Norte:

Nacional de Trujillo, de Piura, de Cajamarca, Ruiz Gallo, Antúnez de Mayolo, Privada de Chiclayo, Santo Toribio de Mogrovejo,

125 La Ley N.º 23733, publicada el 17 de diciembre de 1983. Esta disposición legal ha sido objeto de diversas modificaciones.

institución. Existen tres grandes tipos de profesores universitarios: ordinarios, extraordinarios y contratados. Los primeros están en la carrera propiamente dicha, la misma que tiene tres niveles o categorías: auxiliar, asociado y principal. En líneas generales, el ingreso a la docencia se produce por sistemas de contratación o bien por concurso.

El ingreso por concurso comienza, normalmente, por la categoría de profesor auxiliar. Este concurso es de méritos¹²⁶ y, en algunas universidades —principalmente, en las públicas—, existe, además una evaluación de oposición. El profesor auxiliar deberá permanecer en esa categoría por lo menos tres años, al cabo de los cuales podrá presentarse al concurso de méritos correspondiente para el ascenso a la categoría de profesor asociado y, cinco años más tarde, para el ascenso a la categoría de profesor principal. En cada caso, los méritos se harán, en teoría, más exigentes, combinando la acreditación de estudios de postgrado, a nivel de maestrías y doctorados, con la publicación de investigaciones en las que el candidato haya participado efectivamente, además del valor asignado a su desempeño en la labor docente¹²⁷.

Los profesores extraordinarios son fundamentalmente los Eméritos y Honorarios, quienes reciben este título como señal de distinción y reconocimiento otorgada por la universidad.

Para el ingreso a la docencia en calidad de profesor contratado también puede ser necesario el participar en un concurso, pero esa

126 Se trata de una calificación de los méritos académicos del postulante, hecha sobre la base de los documentos que así lo acrediten conforme aparezcan sostenidos en el *currículum vitae*.

127 El sistema de evaluación más común suele sustentarse en las encuestas aplicadas a los estudiantes. Sin embargo, su uso no se extiende sino a algunas universidades privadas y el peso que se le asigna no es necesariamente el mismo. Recientemente, en la PUCP se está poniendo en marcha un sistema de evaluación más diversificado, que incluye, entre otras cosas, la evaluación por los pares.

no es la regla general. Este tipo de profesores desarrolla su labor docente principalmente por horas.

Un factor importante a tomar en consideración en el régimen docente es la dedicación. En general, los profesores de Derecho —ya se trate de ordinarios o no— difícilmente se insertan en la docencia en regímenes laborales que impliquen más horas que las que exige el dictado. Y cuando esto ocurre —especialmente en las universidades públicas—, en los hechos la dedicación a tiempo completo o a medio tiempo implica solamente la atribución de mayor carga docente y, eventualmente, algunas asesorías o responsabilidades de tipo administrativo. El número de estos profesores suele ser limitado por la falta de recursos económicos y la ausencia de condiciones e infraestructura básica que permita el desarrollo de sus actividades en la facultad, con el consiguiente impacto negativo en la investigación.

En las facultades de Derecho de las universidades privadas, el modelo de profesor a tiempo completo no está muy presente sino con limitaciones. En algunas universidades, aquellas que han enfocado su orientación hacia las especialidades de tipo empresarial, el profesor a tiempo completo no forma parte necesariamente de su agenda, pues las preocupaciones institucionales están pendientes de gestar vínculos sólidos con abogados que tienen ya una inserción clara en el mundo laboral. En el caso de la Universidad de Ciencias Aplicadas lo dicho es bastante gráfico, pues su plana docente se conforma sobre la base de profesionales de estudios de abogados o entidades públicas. La imagen que este tipo de facultad forja está asociada claramente a un tipo de ejercicio profesional.

Es probable que en el caso de otras facultades de Derecho, también privadas, la presencia de profesores a dedicación no esté siquiera imaginada. Es el caso de las universidades que nacieron con el proceso de desregulación del período *fujimorista*, en un contexto de precariedad institucional. En estas facultades, se constata déficit

de docentes en general, tanto en número, cuanto probablemente en experiencia y formación.

La excepción más clara en este aspecto es la facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en donde desde la reforma de fines de los años 60', se ha mantenido el acuerdo básico de contar con una plana de profesores a tiempo completo, responsables de una mayor carga lectiva, pero también, en teoría, de impulsar la investigación¹²⁸. En la actualidad, la facultad de Derecho de la PUCP cuenta con 25 profesores dedicados a tiempo completo¹²⁹.

Para el año 2007, se registran 22,398 profesores universitarios provenientes de universidades públicas, y 22,244 de universidades privadas¹³⁰. Para el mismo año, de un universo de 15,655 profesores universitarios, se cuentan 2,027 profesores de Derecho¹³¹. Sobre la base de la misma muestra, las universidades de Lima concentran el 86.14% de profesores de Derecho del total. El centralismo que proyecta esta información se combina con un predominio de la educación privada sobre la pública. Así, de la cifra de 2,027

128 Desde la iniciativa generada en el marco de la reforma de la enseñanza en los años 70', cuya responsabilidad estuvo a cargo del jurista y profesor arequipeño Héctor Cornejo Chávez, no se han producido otros impulsos institucionales orientados a desarrollar esta actividad de modo sostenido y con una agenda propia.

129 Crónica de Claustro. *DERECHO PUC*, Revista de la facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, edición número 60. Lima: diciembre 2007.

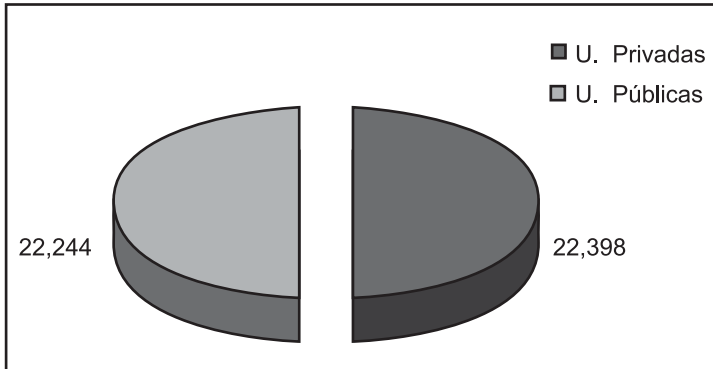
130 Dirección de Estadística e Informática. *Resumen Estadístico Universitario 2005*. Lima: ANR, abril 2007, p. 38.

131 Tomando como referencia las siguientes universidades: Mayor de San Marcos, Inca Garcilaso de la Vega, Federico Villareal, Alas Peruanas, PUCP, de Lima, San Martín de Porres, Católica de Santa María, San Agustín de Arequipa, San Cristóbal de Huamanga, de la Amazonía; de Trujillo, del Altiplano.

profesores de Derecho, el 81.99% corresponde a las universidades privadas y el 18.01% a las universidades públicas.

Por otro lado, resulta revelador el panorama que presenta la relación entre varones y mujeres docentes. Para el año 2007, el predominio de la población masculina es definitivo: el 81.84% de los docentes son varones¹³². En una universidad tan representativa como la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con 115 profesores, la presencia de la mujer es aún menos significativa que en el promedio, pues, frente a un 88.70% de docentes varones, las mujeres apenas constituyen el 11.30% restante. Son gráficos los siguientes casos: en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, de Ayacucho, la presencia femenina es marginal en tanto de los 23 profesores de Derecho, sólo dos son mujeres; y en la Universidad Nacional de la Amazonía de 15 docentes de Derecho, sólo se registra la presencia de una profesora. Sin embargo, resalta, por paradójico, el caso de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE), ubicada en la ciudad de Lima. Como su nombre lo indica, es una Universidad para mujeres, pero sus docentes en Derecho son principalmente varones; así, de un total de 81 profesores, 60 (74.07%) son hombres, mientras que 21 (25.92%) mujeres.

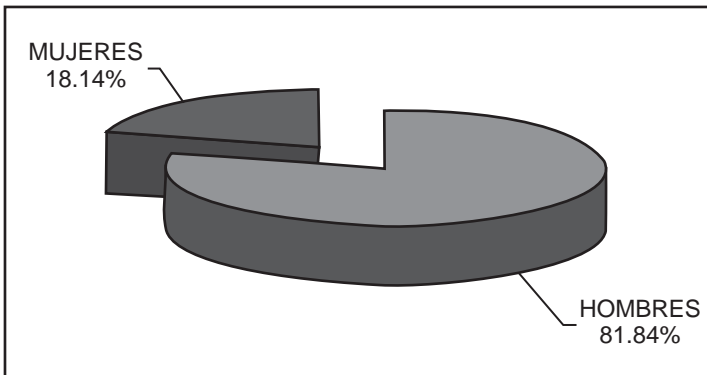
132 Sobre la base de los datos obtenidos de las siguientes universidades: Mayor de San Marcos, Inca Garcilaso de la Vega, Federico Villareal, Alas Peruanas, PUCP, Católica de Santa María, San Agustín de Arequipa, San Cristóbal de Huamanga, de la Amazonía; de Trujillo, del Altiplano.

Gráfico N.º 12Volumen de docentes universitarios-2007¹³³

Elaboración propia

Gráfico N.º 13

Profesores universitarios de Derecho, según Género-2007



Elaboración propia

133 *Loc. cit.*

Entre las universidades que mayor incorporación de mujeres a la docencia han tenido hasta el año 2007, se pueden contar a la Pontificia Universidad Católica del Perú que de 290 profesores de Derecho, 236 (81.38%) son varones y 54 (18.62%) mujeres; asimismo, a la Universidad Inca Garcilaso de la Vega que de 358 profesores de Derecho, 261 son hombres (72.91%) y 97 (27.09%) son mujeres.

Esta realidad puede ser un indicador de la forma cómo se encuentra segmentado el mercado laboral en el mundo profesional, pero también refleja el imaginario “masculino” en el que se mueve mayoritariamente la enseñanza del Derecho en el país.

Como expresión inevitable del centralismo, las únicas facultades de Derecho que están en disponibilidad de exhibir la hoja de vida de sus docentes (es decir, la información sobre sus antecedentes académicos), son tres, todas privadas y situadas en la ciudad de Lima: la Universidad de Lima, la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Junto con ellas, como caso excepcional —pero explicable—, se encuentra también la Universidad Privada de Piura, que es la universidad del *Opus Dei* en el Perú. El centralismo se asocia, en este caso, a la posibilidad de acceso a los recursos y oportunidades para el desarrollo académico.

Sin embargo, aun en estos centros de enseñanza, el número de profesores con estudios de postgrado tiene cifras conservadoras. Por ejemplo, según información del año 2007, en la Universidad de Lima sólo el 21% de los profesores de Derecho (sobre un total de 161) cuenta con estudios de postgrado (maestrías o doctorados). En el caso de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, esta cifra llega al 39.33%, de un total de 178 profesores; y, en la PUCP, se eleva al 44.14% del universo de 298 docentes. En la Universidad Privada de Piura, por su parte, el 32% de profesores (de un total de 74) ha realizado estudios de postgrado.

La presencia de la mujer en este contexto tiene sus peculiaridades. Puede concluirse, por un lado, que la proporción de mujeres con estudios de post-grado es bastante menor que la de los varones, tal como aparece en el siguiente cuadro, correspondiente a los estudios de maestría:

Cuadro N.º 6

Docentes universitarios de Derecho con grado de Magíster - 2007

Universidad	Varones		Mujeres	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Universidad de Lima	15	9%	1	0,6%
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	59	33.15%	7	3.92%
Pontificia Universidad Católica del Perú	72	24.82%	16	5.51%
Universidad de Piura	4	5%	0	0%

Elaboración propia, en colaboración de Martín Soto/Kenny Díaz

Se observan proporciones semejantes para el caso de los profesores que han obtenido el grado de doctor (Cuadro N.º 7).

Cuadro N.º 7

Docentes universitarios de Derecho con grado académico de Doctor - 2007

Universidad	Varones		Mujeres	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Universidad de Lima	15	9%	3	1.3%
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	3	1.68%	1	0.56%
Pontificia Universidad Católica del Perú	34	11.72%	6	2.07%
Universidad de Piura	12	16%	6	8%

Elaboración propia, en colaboración de Martín Soto Florián/ Kenny Díaz

Si bien es posible establecer alguna relación de origen entre estas diferencias —es decir, la baja proporción de docentes mujeres— en el conjunto de facultades de Derecho, hay que admitir que las diferencias se acentúan notablemente en el universo del post-grado para cada universidad; sin embargo, quizás como contraste,

no deja de llamar la atención el mayor grado de movilidad hacia el extranjero que muestran las docentes mujeres. En efecto, las profesoras demuestran tener, en proporción, un mayor grado de movilidad para realizar sus estudios de postgrado en el extranjero frente a los varones. En la Universidad de Lima, por ejemplo, el 50% de mujeres con estudios postgrado los realizó en universidades del extranjero, en tanto que sólo el 43.3% de hombres hicieron lo propio. En la Pontificia Universidad Católica, el 77.27% de mujeres efectuó sus estudios de postgrado en el extranjero, frente a un 37% de profesores varones. La cifra resulta contundente en los casos de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y de la Universidad de Piura, pues, en ambas, el 100% de mujeres cursó sus estudios de postgrado en el extranjero, frente al 75% de los varones, para el caso de la primera, y el 89%, para el caso de la segunda.

El tipo de universidad donde se realizan los estudios de postgrado es un factor importante en la articulación de los valores que prefiguran el perfil docente. Se convierte en un indicador de ajuste para la definición de la política educativa de la institución, y, en ese sentido, imprime una cierta perspectiva en la formación y en el propio perfil profesional de los estudiantes de Derecho. Esta perspectiva se observa con claridad en la Universidad Privada de Piura por el profundo vínculo entre el perfil de sus estudios de postgrado (la Universidad de Navarra), con sus compromisos ideológicos y religiosos, pues se trata de la universidad del *Opus Dei*.

3. Los titulados en Derecho

La alta densidad poblacional de estudiantes de Derecho al año 2007¹³⁴ se refleja inevitablemente en un elevado número de titulados. Del universo de titulados de todas las carreras profesionales, que bordea los 26,193 para las universidades públicas,

134 Información obtenida en la Dirección de Estadística e Informática, ANR.

y los 17,752, para las privadas¹³⁵, los de Derecho constituyen alrededor del 7%.

El alto número de graduados que se registra para el año 2000 tiene relación con el hecho de que, para el mismo año, Derecho ocupó el segundo lugar dentro del *ranking* de carreras profesionales con mayor número de alumnos. Para el año 2004, Derecho ocupará el primer lugar en densidad poblacional con un total de 48,318¹³⁶. Este dato contrasta con las dificultades que implica la inserción en el mercado laboral del país. A propósito de ello, se recuerda que la encuesta sobre “Imagen de las Carreras”, efectuada por el Grupo APOYO en septiembre de 2000, consideró que Derecho se encontraba en el quinto lugar —en términos de posibilidades—, entre las carreras con las que se accede a un puesto de trabajo con mayor rapidez. Por encima se hallaban Administración de Empresas, Ingeniería Informática y de Sistemas, Contabilidad e Ingeniería Industrial¹³⁷. No obstante, refuerza, más aún, esta idea, el cuadro sobre la percepción de la carrera con más desempleados, donde Derecho ocupó el primer lugar¹³⁸.

No se puede dejar de valorar, en este contexto, la presencia del bachillerato automático. Se trata del Decreto Legislativo 739¹³⁹, en cuya virtud el régimen *fujimorista* suprimió la obligación de elaborar la tesis para obtener el grado académico de bachiller, requisito

135 Información extraída de las investigaciones realizadas en la Dirección de Estadística e Informática de la ANR.

136 Dirección de Estadística e Informática. *Resumen Estadístico Universitario 2004*. Lima: ANR, abril 2006, p. 50. En el año 2004, Derecho contiene al 9,38% de los estudiantes frente al 7,45% de Educación.

137 Apoyo, opinión y mercado. Calidad de servicio en Educación Superior-PUCP. Lima, 2000. p. 24.

138 *Ídem*.

139 Publicada en el diario oficial El Peruano, el 12 de noviembre de 1991. Esta norma modificó el artículo 22° de la Ley N.º 23733, Ley Universitaria.

previo a la licenciatura. El bachillerato, se dice, por ello, se obtendría en forma automática y vinculada a la condición de egresado.

El impacto del “bachillerato automático” se observa con mucha claridad en el caso de la PUCP. En efecto, a partir del año 1992 se produjo un salto impresionante: de una tasa de crecimiento anual promedio de 5,76%, entre los años 1980 y 1991, se pasó a una tasa de crecimiento anual promedio de 22,26%, entre los años 1992 y 2002.

Reflexión final

La enseñanza del Derecho no parece estar desvinculada del proceso político en el Perú. Si históricamente la república se gestó por una élite que pudo expandir sus intereses y confundirlos con la dimensión institucional de lo público (*asociado, en la ideología de republicana, al Estado*), se entiende entonces que el formalismo jurídico debía operar como estrategia de razonamiento para justificar la generalidad de dichas instituciones y la legitimidad del sistema legal y político como conjunto.

Es probable que la enseñanza en las facultades de Derecho re-
troalimentara esta visión de lo jurídico en un contexto político de
dependencia, centralismo y exclusión social, cuyos arribos no pocas
veces concluyeron en procesos de violencia política. El Derecho, en
esa lógica, pudo servir para auspiciar la incongruencia, invisibilizar,
relativizar o enfatizar¹⁴⁰ las realidades que estaban en juego.

Esta forma de entender y usar el Derecho —a veces como instru-
mento de impunidad—, fortalecida por la debilidad institucionalidad y la cultura del formalismo, hace parte de un contexto en el
que la información sobre el sistema no es necesariamente transparente y en donde se percibe una ausencia de control básico sobre
la calidad educativa de las facultades de Derecho. Es un escenario

140 BOURDIEU, Pierre “*The Force of Law: Toward a Sociology of the Juridical Field*”.
Hastings Law Review, número 38, 1987, p. 38.

que se presta con enorme facilidad para articular en forma eficaz las “necesidades” de los potenciales postulantes; más aún, sugiere que la relación entre el crecimiento de la demanda y el incremento de la oferta de los estudios del Derecho en los últimos años, no resulta necesariamente de la ampliación del mercado profesional.

Todo lo anterior parece indicar, más bien, que el uso subliminal del poder y su relación con el Derecho ha sido aprovechado en un ámbito de desregulación pernicioso, matizando el impacto que la educación superior tiene como mecanismo de ascenso social en el Perú. Este factor puede estar presente entre las razones que explican la paradoja del crecimiento de la demanda en una carrera profesional que presenta las mayores probabilidades de desempleo en el país.

A propósito del escenario en el que se mueve la educación superior en el Perú, cabe recordar que ésta ha sido el componente histórico de una política estatal de desatención, maltrato y hostigamiento, donde la desregulación constituye una modalidad eficiente de todo ello con consecuencias inciertas, sino negativas en la calidad de la educación. En esta realidad, las facultades de Derecho han tenido un lugar importante, pues, como se sabe, una facultad de Derecho no requiere inversión significativa de recursos, comparativamente hablando; se necesita un sujeto que transmita información y esto se facilita aún más si la lógica que gobierna la pedagogía es la “cátedra magistral”, que parece ser la que predomina en la mayor parte de las facultades de Derecho. Se abre, entonces, una “ventana de oportunidad” que “facilita” las cosas para el estudiante, pues su esfuerzo estará siempre calculado en función de la cantidad de información que deba memorizar y luego repetir en las evaluaciones.

La oferta en esta realidad, alienta el interés, pues aprovecha en forma audaz la imagen que genera la profesión legal y su relación con el poder, sin medir las consecuencias de este proceso en el

ámbito del ejercicio ético de la profesión. Es ingenuo negar que ambos, la formación y el sentido que adquiere la práctica legal, forman parte de una cadena de transmisión que no se rompe con facilidad. Los abogados que logran insertarse en el mundo laboral lo hacen siempre en espacios de toma de decisiones; por ello, su contribución a la forma cómo se construye la política, en tanto acto cultural¹⁴¹, es claramente reconocible y lleva consigo, la incidencia de su propia formación jurídica.

En otro extremo del problema, los cambios operados en el sistema de enseñanza del Derecho, por lo menos, los más notorios, han estado orientados a mantener el vínculo con lo acontecido en el escenario político institucional del país. Ese fue el sentido de la reforma iniciada en la Pontificia Universidad Católica del Perú en los años sesenta y se ha mantenido en el discurso hasta hoy. Lo propio ocurre con la innovación en contenidos y metodologías introducida por la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Y, a decir verdad, no hay en el espacio universitario más elementos a la vista que proyecten la idea de cambios o reformas en la enseñanza del Derecho.

En el caso de la Pontificia Universidad Católica el Perú, el movimiento de los sesenta tuvo dos grandes ejes centrales en la base del discurso inicial, uno orientado a cuestionar y replantear la concepción del Derecho mismo (como instrumento de cambio social), y el otro, a introducir, como factor coadyuvante, cambios en la parte metodológica. El primero no pasó de ser una incursión utópica de la que nadie habla más. En todo caso, no con la fuerza y cobertura institucional que tuvo en aquel momento. Es el segundo eje el que ha logrado sobrevivir como discurso y *praxis*, con la dificultad y el riesgo que fueran advertidos en su momento, como parte del

141 HÄBERLE, Peter. *Teoría de la Constitución como ciencia de la cultura*. España: TECNOS, 2001.

discurso crítico del movimiento reformista de inicios de los 70'. Se sostenía en aquella oportunidad que la reforma de los estudios de Derecho, no se resumía a la pregunta sobre el método, sin modificar la concepción del Derecho, pues ello, en lugar de mejorar las condiciones de la enseñanza, podría, más bien, propiciar un fortalecimiento de los obstáculos al cambio¹⁴².

Es un desafío, sin duda, lograr el equilibrio que impida 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 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 en 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 posiciones que se presentan como neutrales pero que suelen emparentarse con las dictaduras y los modelos autoritarios.

Romper el círculo cerrado de esa educación exegética implica abrir un camino diferente para dejar atrás la herencia de imposición, intolerancia y desigualdad. Implica poner la agenda de las prioridades institucionales, de los derechos y su dimensión pública y ciudadana, en la base del aprendizaje del Derecho. Quizá la clave esté en asumir una “posición original” —en el sentido que Rawls plantea— sabiendo que todos aceptamos y nos comprometemos a aceptar las reglas que van a permitir desarrollarnos y desarrollar nuestras instituciones públicas y la institucionalidad de las mismas, las que queremos construir en un sistema democrático. Por lo demás, éste es un discurso ético y normativo no distante del que

142 DE TRAZEGNIES, Fernando. “La enseñanza del Derecho como actividad subversiva”.... *Op. cit.*, pp. 50-51.

justifica las instituciones legales, que en este caso va provisto del peso asignado a la responsabilidad institucional y pública de las facultades de Derecho.

La ruta que parece diseñarse con amplitud a través de esta incidencia en lo público, desde el punto de vista de la metodología tanto como en el ámbito de los contenidos, se convierte en un medio y una estrategia de aprendizaje. En cuanto al método, porque permite trabajar con todos los instrumentos, productos, escenarios y vestigios de lo legal. Para descubrir las razones y las sinrazones que están detrás, en la medida que son parte de un discurso orientado a crear mecanismos de interacción institucional y convivencia humana. Desde el punto de vista de los contenidos, debe permitir explorar las distintas teorías como enfoques en permanente evolución, como esfuerzo argumentativo que se redimensiona por efecto de las demandas sociales, de las prioridades morales, tanto como cuando el intérprete asigna un significado normativo a la ley.

La ausencia de réplicas o esfuerzos de reforma autónomos en otras universidades del país, principalmente en las públicas, puede registrar formas distintas de vinculación entre las facultades y la dinámica política. En todo caso, no debe ignorarse, el alto grado de politización ideológica —con grandes dosis de dogmatismo—, especialmente de la universidad pública en los años 70', que, en buena cuenta, paralizó el esfuerzo por generar un discurso crítico al Derecho desde las propias facultades. La historia posterior está fuertemente tomada por la crisis institucional del país y, en ese escenario de crisis económica y violencia política, los esfuerzos en estas universidades, antes que a la reforma, estuvieron orientados a gestar mecanismos de sobrevivencia institucional.

La transición política como proceso dinámico para crear condiciones de viabilidad y convivencia social en el país, exige de parte de todas las entidades de la sociedad civil un gran nivel de res-

ponsabilidad y compromiso¹⁴³. Y el papel de los abogados resulta siendo clave en todo este proceso. Su presencia en los centros y espacios de toma de decisiones los convierte, como ya se dijo, en actores fundamentales del modo de ser institucional. Las facultades de Derecho tienen entonces una responsabilidad incluso mayor, pues en sus manos está la misión de formar a quienes operan el sistema institucional de modo privilegiado¹⁴⁴. Negar esta realidad o adelgazarla con un discurso que pretende agotar la responsabilidad de las escuelas de Derecho en la formación en destrezas, no sólo resulta inconsistente con la idea de contribuir al desarrollo de las instituciones democráticas, sino que, en esa misma dirección, será difícil crear las condiciones para propiciar entornos que faciliten el ejercicio de la profesión legal en términos de eficiencia. En realidad, sin instituciones democráticas —léase reglas claras e instituciones transparentes—, definidas por los principios de justicia e igualdad, se estrechan los márgenes para lograr eficiencia a la hora de medir la inversión en tiempo y recursos de cualquier operador. Así ocurre en los escenarios de corrupción, trabas burocráticas, tráfico de influencias, arbitrariedad o falta de justificación en los sistemas de toma de decisiones.

De otro lado, nada de lo dicho se sitúa a espaldas de la necesidad de aprovechar eficazmente las herramientas que provee la tecnología. El cambio y la transformación deben ser el resultado articulado de la innovación y la realidad, pues se trata de valorar la identidad propia como instrumento para conocer mejor las necesidades que deberán transformarse. Enfrentar el problema de la reforma de la enseñanza en el ámbito de la realidad local y en

143 LINZ, Juan y STEPAN, Alfred. *Problems of Democratic Transition and Consolidation. Southern Europe, South America, and Post-Communist Europe*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1996, p. 5 y ss.

144 Ver el Informe sobre Desarrollo Humano, Perú 2006: hacia una descentralización con ciudadanía PNUD.

el escenario de la globalización no supone diluir lo propio para transplantar enfoques o instituciones extranjeras. Por cierto, esta es una práctica ya conocida y con predicamento entre las propias visiones tradicionales del Derecho, que, al final, terminaron devaluando las versiones importadas, creando una atmósfera académica cerrada, sin vínculo con el país, reduciendo el ámbito de lo jurídico al estudio de las normas escritas con métodos exegéticos, ajenos a la posibilidad de desarrollar ningún tipo de crítica relativa a la eficacia del Derecho.

Este último punto se conecta con la necesidad de propiciar consensos mínimos en torno a los mecanismos eficaces de control para la existencia de las facultades de Derecho. Ello requiere un fuerte nivel de compromiso institucional para cumplir con ciertas condiciones básicas, como la presencia de profesores en número adecuado y con la formación esencial, una infraestructura razonable de recursos bibliográficos y tecnológicos, mecanismos de formación docente, y planes de estudios articulados a las demandas institucionales de la democracia dentro de la cual se encuentra el mercado profesional.

Seguir apostando al modelo “desregulado” de algunas universidades privadas, cuyos males también se deslizan en el escenario de las públicas, quizá sirva para cubrir temporalmente ciertos vacíos de la acción estatal, generando expectativas irreales de empleo y ascenso social. Pero el efecto irremediable será el incremento del desempleo, el deterioro de algunos espacios profesionales del ejercicio legal, y el robustecimiento de un modelo potencialmente proclive a la discriminación, con el impacto negativo que esto supone, debido al papel institucional y político que desempeña la profesión legal.

Enseñanza del Derecho, Cultura Legal y Reforma Judicial

CONTENIDO: *Introducción.- 1.- La reforma judicial como problema desde la cultura legal.- 2.- Los componentes del problema y la estrategia para una reforma judicial verdaderamente exhaustiva.- 3.- La enseñanza del Derecho para construir institucionalidad pública.- 4.- La formación de magistrados y su vínculo con la política judicial.- 5.- La enseñanza del Derecho para transformar la cultura legal y como herramienta para la reforma judicial.*

Introducción

En este ensayo me ocuparé de argumentar sobre las razones que justifican la importancia de la enseñanza del Derecho como pieza fundamental del diagnóstico de la crisis del sistema judicial en el Perú¹. En esa dirección, se afirma que la enseñanza del Derecho se vincula en forma específica a la idea de reforma judicial, pues los cambios que ésta implica están comprometidos con el ámbito de la cultura legal, cuyas bases emergen de la educación que se imparte en las facultades de Derecho.

La posición que se defiende afirma la necesidad de reconocer la enseñanza del Derecho en su dimensión político-institucional, y asume que ella sólo puede ser compatible con los principios del Estado Constitucional si es que se define como un ejercicio argumentativo, crítico y comprometido con sus valores, sociales y políticos, más allá de las destrezas o enfoques de tipo metodológico.

1. La reforma judicial como problema desde la cultura legal

El problema de la reforma judicial hace referencia al debate en torno a la cultura en la cual se gestan las convicciones, prácticas e instituciones relativas al papel del Derecho² y a la función que cumplen los operadores del sistema legal³.

1 La referencia tiene su antecedente en el documento de trabajo “Refundación del Sistema Judicial”, presentado en el Conversatorio Internacional: “Reforma del Sistema de Justicia: la experiencia española”, organizado por la Academia de la Magistratura en septiembre de 2003, con el auspicio de la Comisión Andina de Juristas. Posteriormente, la propia CERIAJUS hizo suya la preocupación por el tema y lo consideró como uno de los principales referentes en su agenda de reformas.

2 Véase GUASTINI, Ricardo y REBUFFA, Giorgio. En: Introducción a TARELLO, Giovanni. *Cultura jurídica y Política del derecho*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 24.

3 Se asume con amplitud la idea del sistema legal como una compleja estructura de reglas y principios en permanente interacción con el ambiente cultural. El

La reforma del sistema de justicia, es verdad, puede revelarse como un proceso mediante el cual se busca asegurar la tutela y desarrollo del sistema de derechos, como condición básica para la existencia del Estado democrático y constitucional⁴. En última instancia, la reforma implica un tipo de crítica a los presupuestos culturales que imprimen la dinámica de este ámbito institucional, es decir, el que se busca reformar. Y la fuente principal de la que derivan los insumos de dicho escenario cultural reconoce en las facultades de Derecho su principal expresión. Éstas son, en efecto, el espacio donde se construyen e imparten los valores, destrezas, visiones y funciones asignadas a lo jurídico y al sistema legal.

Desde una visión crítica, el Derecho como “sistema legal” implica los elementos que prefiguran lo jurídico en toda su complejidad: desde su origen, en los centros de poder gestados por sujetos de diversa procedencia e ideología que compiten en el escenario social y en la arena política en pos de cristalizar sus intereses y aspiraciones a través de las reglas de Derecho; en los resultados institucionales de este proceso —es decir, en las reglas mismas—; y, en el impacto o la forma como se reflejan las normas —y toda su carga política— en la realidad⁵ mediante las decisiones judiciales.

sistema legal, en esta perspectiva, no se agota en la dimensión normativa de las reglas escritas, su textura se integra, además, por el escenario social y político, desde donde aquélla se origina y, también, por el contexto en el que la misma adquiere sentido. Véase: DWORKIN, Ronald. *Los Derechos en Serio*. Barcelona: Editorial Ariel. FRIEDMAN, Lawrence. *The Legal System: A Social Science Perspective*. New York: Rusell Sage Fundation, 1975, pp. 2-7.

- 4 Al respecto debe tomarse en serio la afirmación del profesor John Rawls cuando sostiene: “La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales (...) no importa que las leyes e instituciones estén ordenadas y sean eficientes: si son injustas han de ser reformadas o abolidas”. En: RAWLS, John. *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1985, p. 19.
- 5 Al respecto véase: FRIEDMAN, Lawrence. *Legal System and social Science Perspectiv*. *Loc. cit.*

No obstante lo dicho, en el caso peruano, la idea del Derecho se ha gestado en el marco de una cultura que, con gran intensidad, se reconoce —no siempre ingenuamente— heredera del fenómeno de la codificación de la Europa del siglo XIX: una tradición cuyos orígenes estuvieron asociados a la interpretación exegética de los textos legales, donde los operadores: jueces y abogados, cumplirían su función a través del empleo técnico (y apolítico) de la “ciencia” del Derecho⁶.

El carácter de la educación jurídica ha tendido, por ello, a servir como brazo instrumental de esta concepción formalista, privilegiando el estudio de las normas escritas, con una preocupación escasa y marginal —casi siempre deliberada—, sobre las relaciones entre el Derecho y la vida social. Se trata de un modelo de enseñanza que busca reproducir un cierto “orden preconstituido” por los códigos y leyes y que, por ello, descalifica la crítica externa, pues la ciencia de la cual se nutre cuenta con los medios suficientes —léase métodos de interpretación— para responder en cualquier caso y contingencia⁷.

Más allá de los ideales iluministas, en el Perú, este fenómeno no ha estado, como lo estuvo en Europa, vinculado al proceso de modernización, de expansión del mercado y construcción del Estado de Derecho. La cultura jurídica en sus orígenes no puede entenderse, en el caso peruano, desligada del influjo virreynal⁸. Expresión

6 TARELLO, Giovanni. *Storia della Cultura Giuridica Moderna*. Bologna: Società Editrice Il Mulino, 1976, p. 18.

7 GONZALES MANTILLA, Gorki. “La enseñanza del Derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades”. En: *Clínicas de Interés Público y Enseñanza del Derecho*. Cuadernos de Análisis Jurídico, edición número 15. Santiago: Escuela de Derecho de la Universidad Diego Portales de Chile, noviembre de 2003.

8 Como recuerda Basadre: “1821 es, a pesar de los gritos y de la sangre, en cierto, modo un complemento de 1532 (...) Aún en el momento de proclamar ese acto (la emancipación) se esgrime, al lado del principio de la libre determinación, el principio del derecho natural (...) sobrevive el pasado en muchos aspectos de la vida y la cultura. Dentro del campo jurídico, ello se hace mucho más notorio (...) No hay un vacío jurídico al producirse la

de ello, es la pervivencia, a lo largo del siglo XIX y buena parte del siglo XX, de una legalidad que auspiciaba la exclusión social —es el caso de la ciudadanía—, como reflejo de la desigualdad inherente al ensamblaje institucional de la Colonia, y coherente con el escenario de privilegios y ausencia de democracia sustancial, común a la mayor parte de la historia de nuestra república.

La teoría del Derecho afianzada y desarrollada por los juristas, estuvo marcada entonces, por un discurso —muchas veces oportunista— distante de la realidad social. Esta teoría del Derecho va a influir en el desarrollo de una cultura jurídica oficial, con mayúsculas, próxima a la exégesis, sin contexto crítico de referencia, la cual creó igualmente una dogmática sin crítica: los contenidos conceptuales de una dogmática prescriptiva y no argumentativa.

Tal como hemos dicho, es por medio de la enseñanza del Derecho que se pueden generar herramientas, afinar destrezas y propiciar competencias, a partir de una perspectiva comprehensiva de la realidad social y sus instituciones. El discurso que justifica el quehacer del abogado es fácilmente reconocible como instrumento básico para la constitución de intereses y posiciones de poder «legítimos» en la sociedad. En tal sentido, la forma que adquiere la educación legal (el conocimiento que se imparte y el modo en que se produce la interacción pedagógica para este propósito) es claramente un indicador del modo en el cual se cimenta la textura social⁹, el sentido que adquieren las instituciones públicas¹⁰ y la propia cultura legal.

transición de una época a otra. Hay una esencial continuidad, es decir, prosigue una trayectoria unilineal. En: BASADRE, Jorge. *Los fundamentos de la historia del Derecho*. Lima: Librería Internacional, 1956, pp. 386-387.

9 Véase, en este mismo libro, la presentación del trabajo anterior.

10 BOURDIEU, Pierre. “Elementos para una sociología del campo jurídico”, En: *La fuerza del derecho*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Ediciones UNIANDES, pp. 97-98.

No es exagerado decir que este discurso —derivado del Derecho— es el que permite “nombrar” y, en esa medida, crear las instituciones del mundo social. Sería ingenuo pasar por alto esta capacidad actuante del discurso jurídico, pues es gracias a ella que se hace posible asignar y garantizar las identidades jurídicas personales o sociales, atribuir los estados civiles, y establecer los poderes (o competencias) socialmente reconocidos y, por ello, institucionalmente constitutivos¹¹.

En el caso de nuestras facultades de Derecho, al concepto del Derecho depositario del formalismo jurídico, corresponde un modelo extendido de enseñanza donde la voz del profesor prevalece sobre el silencio de los estudiantes, es decir, un escenario construido para transmitir información y modelar —cual dogma de fe— las convicciones sobre el sentido de lo jurídico. La fuerza del discurso legal derivada de esta realidad, es propicia para el desarrollo de una visión del Derecho a-crítica y autoritaria, cuya función es doble, pues permite reforzar el patrón de relaciones que tienen lugar en el aula y aún más allá de ella, es decir, para impregnar del mismo aliento la dimensión que articula lo social y lo jurídico.

Para hacer frente a este mal no basta con introducir cambios en el plano metodológico de la enseñanza en busca de hacerlo participativo y orientarlo al desarrollo de las destrezas para el trabajo jurídico. Y no existe razón alguna para creer que con ello se garantice la modificación substancial del estado de cosas descrito. Por el contrario, sin una redefinición de lo que se enseña en nuestras facultades de Derecho, todo cambio propiciado en el método de enseñanza, podrá ser usado como un instrumento para recrear la misma función autoritaria y socialmente no integradora del Derecho, evidente en el caso de la cátedra magistral¹².

11 *Ibid.*, pp. 198-199.

12 *Cfr.* en este mismo libro La enseñanza del Derecho en el Perú. Cambios, resistencia y continuidades.

La institución judicial, tanto como las razones que justifican su reforma, están vertebradas por el sentido que adquiere la actuación de sus operadores cotidianos: jueces y abogados. Actuación que, como resulta evidente, lleva consigo la carga expansiva de un “aprendizaje”, cuyo origen universitario, se retroalimenta en el escenario forense.

Parece inevitable reconocer, entonces, que todo esfuerzo encaminado a la reforma de lo judicial, se presente asociado a la pregunta sobre la relación entre la enseñanza del Derecho y el estado actual de la crisis judicial. Soslayar este vital aspecto, puede convertir en superflua cualquier estrategia de reforma institucional y diluir el proceso político promovido para tal fin.

2. Los componentes del problema y la estrategia para una reforma judicial verdaderamente exhaustiva

Aceptar la existencia de una relación clara entre la crisis del sistema judicial, la enseñanza del Derecho y la cultura legal, sugiere la identificación de los componentes del problema. ¿Cuál es la relación que existe entre la enseñanza que se imparte en las facultades de Derecho y la cultura de los jueces?, o mejor dicho ¿cuáles son las consideraciones que inciden para incorporar la dinámica de la formación legal en el propósito de la reforma judicial?, parecen ser los cuestionamientos básicos que encadenan el proceso gestado en las facultades de Derecho y el ámbito de lo judicial.

Al poco tiempo de la caída del régimen autoritario de los años 90', el escenario judicial evidenciaba las consecuencias inmediatas de la crisis provocada por la intervención política. Para enfrentar esta difícil situación, el entonces Presidente de la Corte Suprema, a través de un recordado Mensaje a la Nación, demandará la necesidad de llevar a cabo una “refundación del sistema judicial”¹³. No otra cosa podía

13 SIVINA, Hugo. Mensaje a la Nación del presidente del Poder Judicial. Lima: 2 enero de 2003. Esta visión sería reiterada y desarrollada en sucesivos dis-

esperarse del estado de crisis en el que se hallaba sumido el sistema de justicia, en los términos del propio presidente Sivina:

El gobierno de la década pasada ocasionó un profundo daño a la judicatura, pues instituyó un sistema de control político indebido sobre el Poder Judicial, por el cual se intervino impropiamente en el curso de investigaciones y procedimientos judiciales; se afectó la independencia judicial y su propia estructura funcional¹⁴.

El Presidente de la Corte Suprema hacía referencia a un proceso de cambios en el Poder Judicial, ciertamente optimista, que tendría como objeto lograr un nuevo Estado en el que se realicen los principios democráticos. A este proceso se denominaría “refundación” del sistema de impartición de justicia en el Perú¹⁵.

Las medidas para llevar adelante una tarea de tanta envergadura buscarían articular los esfuerzos de todos los actores institucionales comprometidos, para lograr que el cambio fuera más allá de

cursos a lo largo de toda su gestión. Fuente: Diario Oficial El Peruano, 07 de febrero de 2003.

- 14 *Loc. cit.* Es bueno recordar que la reforma judicial de la década pasada tuvo entre sus objetivos contar con un marco legal predecible y una judicatura en disposición de interpretar las leyes en forma efectiva para consolidar las políticas de ajuste y estabilización económica. Esos fueron los términos fijados desde el propio discurso oficial, en versión del ex Ministro de Economía, Carlos Boloña. En: BOLOÑA BEHR, Carlos. *Cambio de Rumbo. El programa económico para los 90*, Lima: Instituto de Economía de Libre Mercado San Ignacio de Loyola, 1993, pp. 143 y ss. Véase: GONZALES MANTILLA, Gorki. “La reforma de la justicia en el Perú: entre la Constitución y las demandas de la realidad”. En: *Parlamento y Constitución*, anuario de las Cortes de Castilla-La Mancha. Universidad de Castilla-La Mancha, año 2004, edición número 8, p. 240.
- 15 SIVINA, Hugo. Ponencia del Presidente del Poder Judicial presentada en Lima, el 2 de agosto de 2003, para el “Conversatorio Internacional sobre experiencias de Reforma de la Administración de Justicia”. Realizado en el Hotel Country Club. Lima, 21 de agosto de 2003.

lo “epidérmico”, pues la refundación implicaba la transformación del aparato de justicia “desde los cimientos hasta la cúspide”¹⁶.

Era inocultable el carácter exhaustivo del cambio propuesto¹⁷. En otras palabras, un proceso de transformaciones que pudiera incorporar a todos los componentes, espacios e intersecciones del sistema de justicia: i) en el ámbito del esquema administrativo que da soporte a la función judicial; ii) en lo relativo a las garantías para el ejercicio de la independencia judicial; iii) en el impulso de los mecanismos alternativos de resolución de disputas; iv) en la creación y fortalecimiento de las garantías para el acceso a la justicia de los sectores sociales postergados y excluidos de ésta; v) en la educación legal de los jueces¹⁸.

En líneas generales el resultado de esta propuesta logró cierta concreción en el Informe de la Comisión de Reforma Integral de la Administración de Justicia (CERIAJUS)¹⁹. En este documento se formula la agenda de cambios y transformaciones del sistema judicial, se establecen las prioridades y se llega a precisar con cierto detalle el sentido normativo que podría canalizar la reforma en cada caso.

El cambio exhaustivo involucraba redefinir las bases institucionales del Poder Judicial. Había que revalorar el perfil de los órganos que lo conforman, repensar el carácter de los sistemas de control disciplinario y desempeño de la función judicial, repensar

16 *Loc. cit.*

17 BUSCAGLIA, Edgardo. “Los principales obstáculos de la reforma judicial en América Latina”, en JARQUÍN, Edmundo y CARRILLO, Fernando (editores). *La economía política de la reforma judicial*. New York: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), pp. 33-34.

18 *Loc. cit.*

19 Esta comisión estuvo integrada por 16 miembros que representaban a todas las instituciones del sistema de justicia, se incluyen además representantes de distintas entidades de la sociedad civil. La presidencia recayó en el propio Presidente de la Corte Suprema.

las reglas y garantías para la profesionalidad del juez (carrera judicial), reinventar las garantías para la independencia, reconstruir los sistemas administrativos de apoyo a la función judicial para hacerla más eficaz, etc. Pero junto a todo esto era indispensable incidir en el aspecto de la cultura legal y ello remitía inevitablemente al ámbito de la enseñanza del Derecho.

Como se ha dicho, la “refundación” del Poder Judicial parecía invocar consideraciones de fondo que, en todo caso, debían ser incorporadas en el programa de la transformación exhaustiva, pues de lo contrario el resultado sería insuficiente o puramente simbólico. Un cambio desde los “cimientos hasta la cúspide”, implicaba incidir en la base cultural, es decir, en los principios que sostienen el sistema de justicia.

Por esa razón el problema de la cultura legal fue abordado en la propuesta de la CERIAJUS e incluso tuvo un punto de arribo específico en lo que concierne a la crisis por la que atraviesa la enseñanza del Derecho en el país²⁰. La formación legal adquiere entonces un valor indispensable en la agenda de transformaciones del sistema de justicia y como condición esencial para que ésta última pueda tener sostenibilidad. Se asume por ello que su soslayo en el horizonte de cambios podría traer como consecuencia que ésta se convierta en un obstáculo, quizás infranqueable, para impulsar cualquier proceso de reforma.

Enfrentar el problema de la reforma judicial en toda su dimensión demanda, por ello, la participación de los actores que tienen directa incidencia en el problema de la formación legal: las facultades de Derecho. Sólo desde la posición que desempeña cada uno de estos actores será posible conocer y enfrentar la crisis por la que

20 CERIAJUS. Plan Estratégico para la Reforma Integral de la Administración de Justicia de la Comisión Especial para la Reforma Integral de la Administración de Justicia.

atraviesa la formación legal en el país. Y sólo con la participación protagónica de ellos, será posible imaginar cambios en la enseñanza, articulados a las exigencias de la reforma judicial.

3. La enseñanza del Derecho para construir institucionalidad pública

La principal virtud reclamada a un sistema de enseñanza del Derecho, parece radicar en la responsabilidad de formar sujetos comprometidos con la idea de propiciar —sea cual fuera el tipo de ejercicio profesional— ámbitos de desarrollo social más predecibles, solidarios y justos.

Los abogados, después de todo, contribuyen en forma mediata o inmediata, a modelar el sentido que adquieren los derechos y el sistema legal en su conjunto²¹. Suponer que su trabajo puede ser percibido únicamente desde la óptica del interés particular del cliente o del propio abogado, parece ser una ficción. Por ello, la idea de formar abogados con destrezas suficientes para desempeñarse en cualquier escenario, es sólo un aspecto del quehacer que involucra la enseñanza legal. La enseñanza del Derecho no se agota en esa dimensión.

Las demandas de la sociedad de las que los casos concretos hacen parte, exigen, más bien, la existencia de abiertos compromisos con el desarrollo institucional del país. En realidad, la consistencia de la dimensión institucional —es decir, la agenda pública— constituye un factor que incrementa las probabilidades de éxito profesional —pensando en el cliente, es decir, la agenda privada—, pues

21 Sobre el particular véase, en este mismo libro, tercer ensayo. En el mismo sentido, BINDER, Alberto. “El mercado de los servicios legales y la crisis de la abogacía”. En: *Sistemas Judiciales. Una perspectiva integral sobre la administración de justicia*. CEJA: Santiago de Chile, edición número IX, Abogacía y educación legal, agosto de 2005. Disponible (en línea) www.cejamericas.org/sistemas-judiciales, visitada el 10 de febrero de 2008.

qué duda cabe: la ausencia de incertidumbre produce seguridad y confianza. Qué duda cabe que la existencia de reglas e instituciones claras y transparentes, en un contexto democrático, amplía los márgenes de eficiencia a la hora de medir la inversión en tiempo y recursos de cualquier operador, en contraste con lo que ocurre en un escenario de corrupción, trabas burocráticas, arbitrariedad o falta de justificación en los sistemas de toma de decisiones.

Parece fundamental que para asumir este reto, las facultades de Derecho tengan que identificar y evaluar su propia disposición para el cambio. Y en la búsqueda de referentes que guíen ese proceso, quizás sea necesario preguntar si los programas de estudios vigentes son herramientas útiles para responder a las demandas de la realidad social, a la cual el Derecho se debe. ¿Cuánto de la formación legal está premunida de las condiciones esenciales que garanticen calidad en lo académico y compromiso con los valores de la democracia? ¿Existen profesores suficientes en número y con la formación necesaria para desarrollar esta tarea? ¿Es posible establecer la existencia de criterios compartidos para definir la relación entre la demanda del mercado profesional y el número de estudiantes y facultades de Derecho? ¿Es posible predicar la existencia de un mercado de la profesión legal? ¿Cuáles son los valores que deben predominar en el marco institucional del espacio laboral de los abogados? ¿Cómo se vincula todo esto con la reforma del sistema de justicia?

La crisis de la educación legal en el país se refiere, por cierto, al crecimiento desmesurado de facultades de Derecho y de la población estudiantil, pero el problema substancial presenta como telón de fondo el proceso de precarización de la enseñanza propiamente dicha, es decir, el contenido de lo que se enseña. Este extremo de la cuestión, está estrechamente vinculado al impacto de la definición normativa sobre el funcionamiento de las facultades de Derecho en el país. En todo caso, son dos los aspectos que vale la pena tener

en cuenta a propósito de este fenómeno normativo. Por un lado, está la visión instrumental de quienes tienen el poder de dictar las normas y, por otro, el sentido que adquiere la regulación en la realidad.

En efecto, el desarrollo expansivo de las facultades de Derecho en el Perú, en los últimos tiempos, ha contado con el auspicio de una voluntad política manifiesta a través de sucesivas disposiciones que se traducen en los siguientes términos:

- El marco legal reconoce la existencia de dos tipos de universidades: las cuales gozan del estatuto previsto por la Ley N.º 23733, reconocidas como “institucionalizadas” y las que responden a la lógica instaurada con el régimen fujimorista a partir de la Ley N.º 26439, del 20 de enero de 1995, con la cual se crea un Consejo Nacional para la Acreditación de Funcionamiento de Universidades (CONAFU)²². A la fecha en que se dicta esta última disposición se acredita la existencia de 56 universidades (28 privadas y 28 públicas), y como resultado de la puesta en vigencia de la misma, esta cifra se ha incrementado en 12 públicas y 30 privadas, haciendo un total de 98 universidades.

22 Sobre el particular téngase en cuenta la previsión contenida en el artículo 1º del Reglamento General del CONAFU, aprobado por la resolución N.º 104-2000-CONAFU: “El Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de las Universidades es un órgano autónomo de la Asamblea Nacional de Rectores, creado por Ley N.º 26439 como ente rector del funcionamiento de las nuevas universidades del país. Se entiende por estas, a las que inicien su funcionamiento con autorización del CONAFU, de acuerdo al inciso a) del artículo 1º de la Ley N.º 26439, a las que se encuentran en proceso de institucionalización, prevista en la Segunda Disposición Transitoria de la misma ley, a las universidades autorizadas que se adecuen al Decreto Legislativo N.º 882 y a las que funcionen con autorización provisional otorgada por el CONAFU, dentro del régimen del Decreto Legislativo N.º 882”.

Cuadro Comparativo

El impacto del CONAFU en la creación de universidades

Universidades	Total	Públicas	Privadas
Creadas por ley antes de la creación de la CONAFU	56	28	28
Creadas por ley luego de la creación del CONAFU	8	7	1
Creadas por resolución del CONAFU	12	0	12
Universidades bajo la jurisdicción del CONAFU	22	5	17
TOTAL	98	40	58

Fuente: Archivos de la ANR y CONAFU

Elaboración: Martín Soto Florián

Según información de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), a diciembre del 2006 se registraba la existencia de 91 universidades en el país; medio año después (agosto del año 2007) se reporta la creación de 7 universidades más. Otro dato relevante es que de las 22 universidades “bajo la jurisdicción del CONAFU”, 8 de ellas, es decir: el 36.36%, tienen su sede en la ciudad de Lima.

Adicionalmente, deben considerarse en este contexto los llamados “Proyectos de Universidad bajo la jurisdicción del CONAFU”, donde se registran proyectos universitarios de iniciativa privada de larga data junto a otros que responden a la perspectiva instaurada con el Decreto Legislativo N.º 882, como se verá más adelante. En este caso se trata de 16 proyectos, de los cuales 10 tienen su sede en la ciudad de Lima.

Según la norma en cuestión, el CONAFU tendría como atribución “evaluar los proyectos y solicitudes de autorización de funcionamiento de las nuevas universidades a nivel nacional y emitir resoluciones autorizando o denegando el funcionamiento provisional (...) (artículo 2º, inciso a), de las mismas. El otorgamiento de la autorización para el funcionamiento definitivo no podría exceder de 5 años (inciso c). El panorama no puede ser más explícito: el incremento del número de universidades tiene su origen en la actividad desarrollada por el CONAFU.

- El segundo punto de referencia es la Ley N.º 27504. Esta norma, vigente desde el 10 de julio del 2001, deroga el artículo 5 de la Ley Universitaria, Ley N.º 23733, e instaura la posibilidad de que las universidades creadas por la Ley N.º 23733 y las creadas por resolución de autorización de funcionamiento del CONAFU puedan establecer filiales universitarias, más allá del ámbito geográfico del Departamento en que se ubica la universidad, previa opinión de la Asamblea Nacional de Rectores²³. Más aún, en virtud del primer reglamento se crea un supuesto no contenido en la ley. Las subsedes, como unidades académicas, creadas “dentro del ámbito departamental de las universidades institucionalizadas”, para lo cual no se requiere la autorización de la ANR.

La organización administrativa y académica de la filial estaba encargada a la universidad que la constituye de acuerdo con las normas que regulan su estructura organizativa interior y están sometidas a una evaluación periódica, cada 4 años, por la Asamblea Nacional de Rectores. En los hechos, a partir de la entrada en vigencia de la Ley N.º 27504, se ha permitido que muchas universidades constituyan filiales de sus facultades de Derecho, especialmente en ciudades del interior del país, sin control ni justificación que valore las demandas del mercado laboral. En

23 Este aspecto, en particular, ha merecido un acápite preciso en el Plan Estratégico para la Reforma Integral de la Administración de Justicia de la Comisión Especial para la Reforma Integral de la Administración de Justicia (CERIAJUS). Proyecto 16: Proyecto de Ley que modifica el artículo 1º de la Ley N.º 27504 (Ley modificatoria de la Ley Universitaria). Cabe precisar que la Asamblea Nacional de Rectores dictó el reglamento correspondiente mediante la Resolución N.º 16312002-ANR y luego, por Resolución 386-2002-ANR del 28 de mayo del 2002 se aprobó un nuevo Reglamento que ha regido hasta la publicación de la Ley N.º 28564, norma que deroga la Ley N.º 27504 y restituye el tercer párrafo del artículo 5º de la Ley Universitaria.

la actualidad existen 32 filiales con autorización definitiva de las cuales 23 ofrecen la carrera profesional de Derecho²⁴. Véase el cuadro siguiente:

**Filiales universitarias con autorización definitiva²⁵
que imparten la carrera de Derecho**

Universidad	Número de filiales	Filiales donde imparte Derecho
Alas Peruanas	7	7 (Arequipa, Ayacucho, Trujillo, Huancayo, Pucallpa, Chiclayo, Ica, Piura)
Privada del Norte	2	1 (Cajamarca)
Privada San Martín	2	1 (Chiclayo)
César Vallejo	5	5 (Lima, Chimbote, Piura, Tarapoto, Chiclayo)
Privada San Pedro	4	3 (Cajamarca, Piura y Trujillo)
Peruana Unión	2	0
Tecnológica del Perú	1	1 (Arequipa)
San Juan Bautista	2	2 (Chincha e Ica)
Nacional Daniel Alcides C.	2	0
Andina Néstor Cáceres	1	1 (Arequipa)
De Piura	1	0
Andina del Cuzco	1	1 (Maldonado)
Particular de Chiclayo	1	1 (Jaén)
Nacional Pedro Ruiz G.	1	0
TOTAL: 14 Universidades	32 filiales autorizadas	23 filiales autorizadas que brindan la carrera profesional de Derecho

Fuente: Archivos ANR y CONAFU

Elaboración: Martín Soto Florián

24 Información actualizada por el autor, con la colaboración de Martín Soto Florián, a noviembre de 2007.

25 Información (en línea): http://www.anr.edu.pe/conafu/filiales_universitarias.html (visitada el 10 de febrero de 2008).

Sin embargo, en los hechos se comprueba que existen casos como el de la Universidad Alas Peruanas²⁶, la cual ofrece estudios de Derecho en filiales no autorizadas por el CONAFU, como las ubicadas en Abancay, Cajamarca y Cuzco. También se cuenta a la Universidad Privada de San Pedro que ofrece la carrera de Derecho sin autorización del CONAFU en Huacho, Huaraz y Caraz. Y no debe pasar desapercibido el caso sutil de las denominadas “subsedes” en Puno e Ilave de la Universidad Néstor Cáceres.

Más allá de las cifras²⁷, el panorama que presentan las denominadas filiales es dramático. Así lo advirtió la CERIAJUS en su Plan Estratégico para la Reforma Integral: i) ausencia de condiciones académicas: “las filiales de las facultades de Derecho que operan actualmente carecen de cuadros docentes idóneos y no cuentan con infraestructura básica (...) requiere de ambientes adecuados, bibliotecas especializadas y de una calidad especial en la formación (...)”²⁸; ii) ausencia de responsabilidad institucional respecto

-
- 26 Reporta en su web las siguientes filiales sin autorización —en cuanto a Derecho como carrera respecta— en Abancay, Cajamarca y Cuzco. Actualmente, en la página web de la Universidad Privada Alas Peruanas se fija una relación de 13 filiales; el CONAFU sólo ha autorizado el funcionamiento de 7. Cfr. <http://www.uap.edu.pe> (visitada el 19 de noviembre de 2007).
- 27 Pues a decir verdad, las filiales universitarias se mueven en un escenario casi clandestino, al punto que desde el Ministerio de Educación se ha llegado a sostener: “(...) Según información de la ANR, entidad que tenía hasta mediados del año 2005 el encargo de regular la creación de filiales universitarias, habrían 14 filiales, cifra surrealista ante la inapelable realidad. En rigor, ella misma había autorizado al menos 18 filiales (algunas universidades poseen varias filiales autorizadas) y, al margen de cualquier autorización, funcionan en la práctica más de doscientas de ellas en condiciones deplorables (...)”. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Boletín de la Oficina de Coordinación Universitaria*. Lima: edición número 24, año III, 31 de marzo de 2006, p. 3.
- 28 Plan Estratégico para la Reforma Integral de la Administración de Justicia de la comisión especial para la reforma integral de la administración de

del otorgamiento del título profesional de abogado al cual “se accede mediante inadecuados cursos a distancia, sumarios programas de actualización, cursos acelerados y otros sistemas atípicos de estudio que riñen con las más elementales y sustanciales prácticas de la enseñanza del Derecho”²⁹.

En efecto, muchas de estas instituciones no cuentan con los presupuestos básicos para el funcionamiento de una facultad de Derecho: no existen cursos previos, en todos los casos sus autoridades no son abogados, los cursos impartidos no cuentan con *syllabus* propios, no cuentan con bibliotecas suficientes y en algunos casos las bibliotecas se reducen principalmente a colecciones de normas legales, evidentemente, en casi todos los casos, las filiales no exhiben las hojas de vida de sus docentes y tampoco existen reglas para reclutarlos³⁰.

A finales del gobierno anterior se dictó la Ley N.º 28564, del 1 de julio del 2005, a través de la cual se deroga la norma que abrió la posibilidad de crear filiales más allá del ámbito departamental de la sede principal (Ley N.º 27504). Con esta disposición se busca revertir la precariedad institucional de las facultades de Derecho. Sin embargo, queda aún un tramo muy difícil por enfrentar en el proceso que implica la evaluación y ratificación de las filiales creadas antes de esta ley.

- En tercer lugar está el Decreto Legislativo N.º 882, de noviembre de 1996, una pieza adicional en la estrategia del régimen autoritario *fujimorista*. En este caso se trata de una herramienta que puso en evidencia el carácter ideológico de

justicia (CERIAJUS). Proyecto 16: Proyecto de Ley que modifica el artículo 1º de la Ley N.º 27504 (ley que modifica de la Ley Universitaria).

29 *Ídem*.

30 Cfr. PASARA, LUIS. *La enseñanza del Derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia*. Lima: Ministerio de Justicia, 2004, pp. 41-49.

la propuesta, al convertir la educación superior en un producto susceptible de comercialización. Se gestó la idea, en el inconsciente colectivo de la oferta y la demanda para la obtención de un título profesional, a partir del escenario montado por la universidad privada con fines de lucro, la cual se hizo manifiesta con su esquema abierto a un neoliberalismo a ultranza y contrario a la idea de comunidad universitaria. La universidad privada en ese sentido reflejó un espacio de propietarios³¹, no de comunidad³².

El impacto del Decreto Legislativo N.º 882 en la enseñanza del Derecho, puede cuantificarse a partir del número de facultades de Derecho existentes con anterioridad a su vigencia y las creadas luego de que el Decreto mencionado cobrara fuerza normativa. Así, contamos que el número existente de facultades de Derecho antes de la vigencia de la norma citada era de 34 facultades (de las cuales 14 eran públicas y 20 privadas), luego de la vigencia de la norma, son creadas: seis facultades de Derecho pertenecientes a universidades públicas y 12 correspondientes a universidades privadas. Actualmente, como se vio en el Capítulo I, se cuentan en el país 54 facultades de Derecho³³.

El panorama, desde un punto de vista cuantitativo, se refleja en el número total de facultades de Derecho y alumnos matriculados para el año 2006. Estas cifras revelan algunos datos que se han reiterado y agravado en el tiempo.

31 ORTIZ CABALLERO, René. *Universidad y modernización el Perú del siglo XX*. Lima: Fondo Editorial PUCP, Biblioteca de Derecho Político, Vol. III, 1998, p.74.

32 Este tema ha sido abordado en el punto 2.3 del primer ensayo del presente libro.

33 Al respecto ver, en esta edición el primer ensayo: La enseñanza del Derecho en el Perú. Gráfico N.º 6: Impacto del Decreto Legislativo N.º 882, también en el primer ensayo, en esta misma publicación, el cuadro N.º 1, número de universidades y facultades de Derecho en el Perú al 2008.

Número de facultades de Derecho y alumnos matriculados, en Lima y provincias

Universidad	Número de Facultades de Derecho	Número de alumnos matriculados en Derecho	Porcentaje de alumnos matriculados en Derecho
Lima	16	23,645	43.02%
Provincias	38	31,309	56.98%
TOTAL	54	54,954	100%

Fuente: Dirección de Estadística e Informática ANR.

Elaboración: Gorki Gonzales, con la colaboración de Martín Soto Florián.

Según estas cifras, Derecho se ha convertido en la carrera profesional más poblada del país³⁴. En realidad, en el año 2004, Derecho contaba con 48,318 alumnos matriculados configurando el 9.38% del total de estudiantes superiores del Perú, confirmaba así la primacía de su demanda y su densidad. La carrera profesional de Educación pasó de ser la carrera con mayor densidad demográfica a ocupar el segundo lugar con 38,776 alumnos matriculados, es decir, el 7.45%, en el mismo año. Recuérdese que para el año 2000, Educación ocupaba el primer lugar con 37,475 alumnos matriculados, es decir, el 9.02%³⁵. Las cifras reflejan el crecimiento que se ha producido en forma cuantitativa y que resulta de un escenario de desregulación.

Como se anticipó, el escenario que esta realidad sugiere es doble. Por un lado, está el problema configurado en el ámbito laboral, seguramente incapaz de absorber el número incontrollable de egresados, al punto que es posible afirmar que la edu-

34 Resumen Estadístico Universitario 2006, elaborado por la ANR, p. 50. Cfr. en esta edición el primer ensayo en especial el punto 2. 3. 1.

35 Disponible (en línea): <http://www.universia.edu.pe/contenidos/universidad/institucionales/estadist/estadis.php>, revisada el 10 de febrero de 2008

cación —en este caso, la de las facultades de Derecho— ya no es ciertamente un mecanismo obligado de ascenso social³⁶. En realidad, se trata de un cuadro en el cual, la educación legal se ofrece como un *albur*: donde se plantean aspiraciones difícilmente realizables, debido a la lógica inherente al sistema educativo³⁷, en donde el estudiante, pese a saber, o a la posibilidad de poder conocer que las cosas que se le ofrecen no son realizables, sin embargo, se decide a estudiar Derecho. En consecuencia, el estudiante produce un esfuerzo estéril, que no tendrá espacios reales ni válidos para la inserción profesional y laboral, pues el propio ámbito³⁸ de ejercicio de la profesión legal tampoco ofrece posibilidades para el desarrollo profesional en función de reglas transparentes ni controles reales sobre la calidad del servicio que se brinda³⁹, donde la saturación de la oferta puede

-
- 36 Alude a la misma idea Pásara: “La educación no asegura el progreso personal, como lo hizo hasta hace dos o tres décadas. Incluso, en muchos países, la ampliación del nivel educativo y la masificación de los estudios universitarios parecen haber traído de vuelta los mecanismos tradicionales de selección: no se contrata al más educado sino que entre los educados se selecciona a quien tiene mejores contactos”. PÁSARA, Luis. “Desgano para aprender”. Diario Perú 21, del 20 de junio de 2007. Disponible (en línea) <http://www.peru21.com/comunidad/columnistas/Html/2007-06-20/Pasara0742045.html>
- 37 Véase lo dicho sobre los efectos e implicancias de la Ley de Promoción de la Inversión en educación. Decreto Legislativo N.º 882.
- 38 Al respecto conviene tener presente el carácter volátil del mercado, de ahí que el uso de este argumento para definir el sentido de los estudios de Derecho, constituya una “trampa” ideológica que busca congelar la perspectiva de la enseñanza. Véase: Entrevista a Boaventura de Sousa Santos. En: *Sistemas Judiciales. Una perspectiva integral sobre la administración de justicia*. CEJA: Santiago de Chile, edición número IX, Abogacía y educación legal, agosto de 2005. Disponible (en línea): www.cejamericas.org/sistemas-judiciales, revisado el 10 de febrero de 2008.
- 39 BINDER, Alberto. “El mercado de los servicios legales y la crisis de la abogacía” *Loc. cit.*

provocar un empobrecimiento masivo en el razonamiento jurídico que articula el sentido de la cultura legal.

Es este último extremo donde radica el problema de fondo. Se trata de la ausencia de una perspectiva que oriente los estudios legales en función del papel que les toca cumplir a los abogados en una democracia constitucional. En efecto, el problema no tiene únicamente raíces cuantitativas. El obstáculo mayor está constituido por el predominio de una visión formalista del Derecho, que se hace aún más necesaria en un espacio de desregulación, pues el formalismo funciona como una receta rápida para impregnar de poder las decisiones y articulaciones de cualquier operador, apelando a la razón de la norma, argumento de autoridad vacío de contenido y desprovisto de valores.

En consecuencia, el carácter precario de la enseñanza atañe centralmente al desarrollo de una cultura legal masificada gracias al crecimiento de las facultades de Derecho, que tiene como referente o paradigma una versión debilitada del positivismo jurídico. La formación legal, como se ha dicho, está moldeada por el influjo de la exégesis del siglo XIX, lo que se enseña en Derecho, está delimitado por esta visión que sirve para consolidar e invisibilizar la desigualdad, la exclusión social; y es renuente al análisis crítico del Derecho en su relación con los fenómenos sociales y políticos. Por todas estas consideraciones, la idea del Derecho que emerge de este proceso resulta poco apta para construir institucionalidad democrática.

Como se ha dicho antes, el problema aquí planteado implica respuestas que exceden la cuestión del cómo enseñar o en todo caso, no se agotan en este aspecto. La metodología de la enseñanza no puede preceder a la decisión sobre los contenidos. La enseñanza del Derecho como crítica al sistema legal y enlace con la reflexión jurídica comprometida con los valores de la democracia constitucional, debe operar por medio de metodo-

logías diversas que no son válidas por sí mismas pero que contribuyen a hacer permeables las estructuras ideológicas y deben facilitar el desarrollo de competencias y destrezas funcionales a los valores constitucionales.

4. La formación de magistrados y su vínculo con la política judicial

El carácter de la educación legal que se ofrece en las facultades de Derecho puede facilitar el desarrollo posterior de modelos de capacitación judicial orientados a la especialización de los magistrados; puede constituir un obstáculo para ello. Esta sola consideración plantea el vínculo preciso entre el quehacer de las facultades de Derecho y las posibilidades de desarrollo institucional del ámbito judicial.

La anterior observación no pasa por alto la especificidad del tipo de formación que demanda la función ejercida por los jueces. En este caso, se busca proporcionar herramientas para el desarrollo de las destrezas necesarias para el ejercicio de la argumentación, que es el fundamento de la labor judicial y la fuente substantiva de su legitimación institucional.

En los hechos, la formación de magistrados no parece haber discurrido por un itinerario definido, en estricto, por las demandas del quehacer judicial. Desde sus orígenes, la Academia de la Magistratura (AMAG) ha tenido que enfrentar las demandas de la realidad, no sólo las provenientes de la política. Prueba de ello es que sus programas han estado organizados desde un inicio, para salvar las deficiencias en la formación de los candidatos, es decir, se han tenido que invertir recursos para cubrir los espacios vacíos o enfrentar las debilidades de la educación legal de los magistrados o candidatos a un cargo judicial, en lugar de orientar el esfuerzo a la formación especializada, que demanda el ejercicio de la función judicial.

Formalmente, la AMAG es la institución definida por nuestra Constitución Política⁴⁰ como el ente responsable de la formulación y ejecución de las políticas públicas en materia de capacitación de magistrados en el país. Esta atribución implica un rol significativo en el escenario más amplio de la democracia como un todo, pues los jueces cumplen una función reconstructiva de la textura de los derechos que, en buena cuenta, son la base de una democracia constitucional.

En otras palabras, la formación especializada que debería brindar la AMAG no se refiere de modo alguno a la transmisión exclusiva de conocimientos o destrezas específicas, en realidad, la función de la AMAG se explica en el esfuerzo por construir un escenario judicial —léase cultura judicial— comprometido con los valores de la democracia por medio del Derecho. La responsabilidad de la AMAG tiene, entonces, una relación específica con la definición de la cultura judicial, es decir, el conjunto de convicciones, creencias y actitudes que forman el espacio en el cual los jueces deciden en los casos concretos y establecen el sentido de los derechos.

El artículo 2º de la Ley N.º 26335, Ley Orgánica de la Academia de la Magistratura, establece en forma expresa el objeto de dicha institución: la formación académica de los aspirantes a los cargos de magistrados del Poder Judicial y del Ministerio Público, así como la capacitación para el ascenso, la actualización y el perfeccionamiento académico de los jueces y fiscales.

40 La Academia de la Magistratura, conforme a la Constitución Política del Estado, está destinada a formar, actualizar y capacitar de manera permanente a los magistrados del Poder Judicial y del Ministerio Público (artículo 151º de la Constitución). Los objetivos institucionales de la AMAG son: i) Formar a los aspirantes a la magistratura; ii) Capacitar y actualizar a los magistrados; iii) Perfeccionar académicamente a los magistrados para el ascenso en la carrera judicial y fiscal.

Conforme a lo expuesto, es necesario tener presente la existencia de los tres programas de formación de la AMAG:

- i. El Programa de Formación de Aspirantes (PROFA), destinado a la preparación de quienes han sido positivamente evaluados en el CNM para incorporarse en la carrera judicial o fiscal;
- ii. Programa de Actualización y Perfeccionamiento (PAP), dedicado a la realización de cursos de especialización de corta duración sobre temáticas jurídicas específicas; y,
- iii. Programa de Capacitación para el Ascenso (PCA), dirigido a la capacitación de los magistrados para el ascenso al grado inmediato superior dentro de la correspondiente carrera judicial o fiscal.

En cada uno de los programas, parece evidente que los objetivos que orientan el proceso de formación tienen diferente alcance⁴¹. En todo caso, es de reconocer la existencia de un ámbito de convergencia en la medida que en los tres casos se busca incidir en la formación de jueces/fiscales para apuntalar la idoneidad⁴². Lo dicho, por lo tanto, debe expresarse en términos de diseños pedagógicos, metodologías y contenidos que busquen el desarrollo de una perspectiva transversal, es decir, que debe integrar el proceso de formación de cualquier sujeto (juez o fiscal). Al mismo tiempo, esta perspectiva deberá servir para otorgar coherencia al conjunto de programas, de manera tal que se comparta un mismo lenguaje o bien ideología respecto de la función del juez/fiscal⁴³.

Sin embargo, los objetivos específicos, como se ha dicho, apuntan al cumplimiento de previsiones del marco institucional de la

41 FAMIGLIETTI, Gianluca. “Guía Metodológica de Lineamientos Básicos para la definición de Módulos de Capacitación de la AMAG”. (con la colaboración de Gorki Gonzales). Misión Técnica Internacional para el Diseño de módulos de capacitación de jueces y fiscales de la AMAG. Lima, marzo 2007, p. 6.

42 *Loc. cit.*

43 *Loc. cit.*

AMAG y se combinan con las competencias específicas que cada uno de estos contextos plantea. En cada programa, el proceso de formación se orienta según los objetivos de tipo legal y constitucional, pero más allá de esa dimensión formal, los objetivos también representan expectativas de tipo institucional y al mismo tiempo compromisos con la realidad específica en la que se deberán plasmar, es decir, el despacho judicial/fiscal.

En suma, los objetivos institucionales de cada programa son una coordenada prevalente al momento de fijar los objetivos del módulo específico, y esa dirección es una fuente privilegiada para la definición de las competencias de jueces o fiscales. Y en este propósito es probable que se haya perdido la brújula. Es posible que se haya creado un escenario donde la formación de magistrados se ha convertido en un simple requisito formal, necesario para el ingreso o la promoción, pero distante de ser una herramienta conectada al trabajo que se realiza en el despacho judicial y ajeno, por lo tanto, a la posibilidad de convertirse en una herramienta para la reforma judicial.

Cabe recordar que la Academia no se mantuvo inmune al impacto de la política del autoritarismo que le impuso una estructura de gobierno⁴⁴. Con el transcurso del tiempo, sus objetivos institucionales se diluyeron en los objetivos del régimen, que no dudó en instrumentalizar al máximo posible las opciones que ésta le brindaba. Desde la AMAG se podría administrar el problema del ingreso a la magistratura, además se podría controlar el tema de los ascensos y finalmente, se podría ejercer una influencia determinante en el

44 Con fecha 19 de junio de 1996, se dictó la Ley N.º 26623 mediante la cual se creó el denominado Consejo de Coordinación Judicial, a través de esta norma se dispuso que la Academia de la Magistratura debía ser comprendida dentro del proceso de reorganización del Poder Judicial. Por lo tanto, se dejaron en suspenso varias disposiciones de la Ley Orgánica de la Academia, en particular las relativas a los Órganos de Gobierno, cuyas funciones serían asumidas por el Secretario Ejecutivo de la Comisión Ejecutiva del Poder Judicial.

problema de los jueces provisionales. El cambio intempestivo de los plazos para la formación en el Programa de Formación de Aspirantes (PROFA) se explica en esa línea.

Mas en el fondo, los programas de formación que se impartieron durante todo ese período pasaron a ocupar un segundo plano, no sólo por la prevalencia de los objetivos políticos del régimen sino por la calidad de formación, que terminó convirtiéndose en una prolongación de la crisis de las facultades de Derecho. La visión distorsionada del positivismo jurídico, en el caso de los jueces, terminaría legitimando el formalismo judicial⁴⁵.

La Academia de la Magistratura cumplió entonces, un papel articulador entre el autoritarismo del régimen, el formalismo que describe la cultura jurídica predominante en el medio y la crisis que lo hacía aún más epidérmico. Después de todo, como se ha reiterado, el formalismo jurídico en el Perú, ha servido como estrategia para justificar, invisibilizar o relativizar la desigualdad y la exclusión social. No había por ello novedad alguna en este hecho.

El significado de esto último es más importante de lo que usualmente se piensa. Cabe mencionar, por ello, que la fuerza de los usos y prácticas que articulan y dan vida al trabajo en el despacho judicial, lo convierten en un espacio de enorme arraigo, capaz de crear sus

45 El significado del formalismo judicial en América Latina, se traduce como una tarea elemental de simple aplicación silogística de la ley. Este enfoque permitió “una desatención hacia los principios del sistema jurídico en general y hacia los derechos fundamentales en particular”. Y aunque “desde las primeras constituciones políticas, promulgadas en Latinoamérica —y también en el caso del Perú— después de los procesos de independencia, se han incorporado catálogos de garantías de derechos humanos, lo cierto es que históricamente tales catálogos han resultado ser escasamente operativos” Véase: GONZALES, Felipe. “Cultura judicial y enseñanza del derecho en Chile”. En: *Clínicas de Acciones de Interés Público y Enseñanza del Derecho*. Santiago: Cuadernos de Análisis Jurídico. Serie: Publicaciones Especiales, edición número 15, 2004, pp. 3-4.

propias dinámicas de “aprendizaje” y, a la vez, de “resistencia” a la lógica de los programas de formación brindadas en la Academia de la Magistratura o en otros centros académicos. Y es probable que en muchos casos, la formación proporcionada desde dichas entidades, termine por reforzar las prácticas adquiridas en el propio despacho.

A través de sus Programas de Formación de Aspirantes (PROFA) o bien para el Programa de Capacitación para el Ascenso (PCA), la Academia, no ha sido capaz de romper la rutina ni el contenido de la formación universitaria. Y en forma análoga a la caracterización que el formalismo atribuye al juez para neutralizarlo, el proceso de formación se ha configurado como un espacio neutral, apolítico. Los cursos se han convertido en espacios de actualización de conocimientos en líneas generales, dependiendo del nivel al que se postula. Sin embargo, se olvida que

en el acto pedagógico, además de los contenidos y con mucha más fuerza que éstos se aprenden modelos y pautas de interacción, se transmiten valores, certezas y temores (...). Se aprende una determinada manera de posicionarse frente al conocimiento, se aprende una determinada manera de aprender⁴⁶.

En consecuencia, el conocimiento no es neutral, va provisto de un determinado conjunto de valores y compromisos que adquieren un sentido expansivo en el proceso pedagógico⁴⁷. Esta conside-

46 MARENSI, Inés. “Un nuevo enfoque pedagógico para la Capacitación Judicial en América Latina”. En: *Revista Sistemas Judiciales, una perspectiva integral sobre la administración de justicia*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Judiciales para las Américas-INECIP, edición número 1, junio de 2001, pp. 27-28.

47 Sobre el particular, se ha sostenido con razón, que en materia de capacitación judicial, el currículum formal “se complementa con el currículo nulo: aquellos contenidos (en sentido amplio) sobre los que decididamente no se enseña; el oculto: todo aquello que se enseña y no responde a lo formalmente acordado. La sumatoria de todo configura finalmente el *currículum real*” de lo que enseña. *Ibid.*, p. 28.

ración es clave en el proceso de formación destinado a los jueces. Las propias características de la profesión judicial, por las prácticas de los operadores, por las rutinas y valores que las consolidan y por el tipo de recinto donde se realizan⁴⁸, constituyen un aspecto que debe ser tomado en cuenta para la formación impartida en una entidad como la Academia de la Magistratura.

La formación que se imparte en la AMAG parece haberse detenido en la creencia del optimismo ingenuo de que la capacitación es garantía del cambio por sí sola, sin preocupación por sus características y sin observar las implicancias de la cultura legal del formalismo que se arrastra desde las universidades. Eso explica que sus programas no estén diseñados para responder a las demandas de la realidad judicial⁴⁹ y es por ello que sus cursos se mantienen bajo la influencia de la crisis de la formación universitaria, casi sin variantes en el aprendizaje, quizá con cierto activismo metodológico pero sin alterar la visión del Derecho.

No se mantiene ajena a esta realidad la situación de los Programa de Capacitación para el Ascenso (PCA). Estos se han convertido en un protocolo que el magistrado debe cumplir, en pos de obtener el puntaje asignado por el Consejo de la Magistratura. El espacio académico abierto a través de ellos es una extensión de lo que ocurre con el PROFA sin capacidad para involucrar a los propios magistrados, en busca de responder a la realidad en la que ellos operan⁵⁰.

Durante el proceso de reconstrucción democrática, la Academia de la Magistratura fue una de las primeras instituciones a las

48 *Ibid.*, p. 37.

49 Véase: Comisión Especial para la Reforma Integral de la Administración de Justicia (CERIAJUS). Secretaría Técnica. *Los problemas de la Justicia en el Perú: hacia un enfoque sistémico. Diagnóstico interinstitucional*. Lima, enero del 2004.

50 *Loc. cit.*

se buscó restituir a la normalidad constitucional⁵¹. Sin embargo, el legado del período anterior, parece haber marcado con señales muy fuertes su desempeño institucional. Este aspecto, guarda relación con el contexto orgánico que, conforme a la Constitución de 1993, sitúa a la Academia como parte del Poder Judicial, aunque cuente con autonomía académica, administrativa y económica⁵². Al respecto, la historia reciente ha demostrado que esa estructura institucional no ha servido para conducir una política de formación capaz de hacer frente a la crisis, es decir que incida eficazmente en el sistema de formación. La ausencia de coordinación interinstitucional entre el Consejo de la Magistratura y la AMAG, que es la forma como se expresa esta debilidad, es un resultado de la cultura de la desconfianza que existe entre los miembros de ambas instituciones.

Resulta muy difícil en este panorama, establecer un patrón claro que permita valorar el impacto de la formación de magistrados y los resultados obtenidos en el ámbito de la producción jurisdiccional. En cualquier caso, se trata de una realidad respecto de la cual, la educación que se brinda en las facultades de Derecho tampoco se encuentra ajena, debido a su presencia en la base formativa de los magistrados y, además, porque la formación que se brinda desde la Academia la Magistratura está delimitada por las propias carencias y posibilidades de sus docentes.

51 Por Ley N.º 27368, del 3 de noviembre del 2000, se derogan las normas (en este caso la Ley N.º 26623) que habían permitido la intervención del Ejecutivo en el Poder Judicial, a través del proceso de reforma y de la Comisión Ejecutiva creada para conducirlo. También se dispuso la designación del Consejo Directivo de la Academia conforme a lo previsto por su propia Ley Orgánica, dentro de los 15 días de promulgada la norma.

52 La Ley Orgánica N.º 26335 de la Academia de la Magistratura, del 20 de julio de 1994.

Precisamente, reconocer el anterior problema implica valorar el peso institucional de las facultades de Derecho en el escenario académico de la AMAG. Uno de los indicadores útiles para este efecto es el relativo a las universidades que proveen el mayor número de postulantes a ocupar un cargo en la carrera judicial⁵³.

Magistrados por universidad de procedencia⁵⁴

Universidad	N.º	%	Acumulado
San Marcos	285	22.28%	22.28%
San Martín de Porres	158	12.35%	34.64%
Nacional de Trujillo	138	10.79%	45.43%
Católica de Santa María	107	8.37%	53.79%
San Antonio Abad	98	7.66%	61.45%
San Agustín de Arequipa	91	7.11%	68.57%
Federico Villarreal	85	6.65%	75.22%
Pedro Ruiz Gallo	73	5.71%	80.92%
Pontificia Univ. Católica del Perú	56	4.38%	85.30%
Inca Garcilaso de la Vega	38	2.97%	88.27%
San Luis Gonzaga de Ica	28	2.19%	90.46%
Nacional del Altiplano	20	1.56%	92.03%
De Lima	19	1.49%	93.51%
Andina del Cusco	15	1.17%	94.68%
Hermilio Valdizán	13	1.02%	95.70%
San Cristóbal de Huamanga	10	0.78%	96.48%
Peruana Los Andes	8	0.63%	97.11%

53 Véase GONZALES MANTILLA, Gorki. “Consultoría para la formulación de Recomendaciones Técnicas Sustantivas a las universidades para la mejora de la calidad de la formación de los estudiantes de las facultades de Derecho” –Informe Final–. Documento de trabajo. Lima: 15 de agosto de 2007.

54 Elaborado sobre la Lista de nombrados por el CNM al 03.11.2006. Como nota al margen cabe precisar que según el instituto APOYO, Opinión y Mercado, para el año 2000, la universidad Inca Garcilaso de la Vega, no era bien percibida por la opinión pública y de 1,455 postulantes tuvo 1,352 ingresantes.

Andina N. Cáceres Velásquez — Puno	7	0.55%	97.65%
Antenor Orrego — Trujillo	5	0.39%	98.05%
No indica	4	0.31%	98.36%
Privada de Tacna	4	0.31%	98.67%
Nacional de Piura	4	0.31%	98.98%
Privada de Huánuco	3	0.23%	99.22%
De Apurímac	3	0.23%	99.45%
Tecnológica de Los Andes	2	0.16%	99.61%
Femenina del Sagrado Corazón	2	0.16%	99.77%
Santiago Antúnez de Mayolo	1	0.08%	99.84%
De Piura	1	0.08%	99.92%
Otros	1	0.08%	100.00%
TOTAL	1,279	100.00%	

El cuadro anterior es sumamente revelador de lo que puede ocurrir en el ámbito de la formación de la AMAG. En efecto, San Marcos, como la universidad con mayor incidencia en el cuadro de magistrados es, al mismo tiempo, la universidad que ha soportado una crisis prolongada e intensa durante las tres últimas décadas: de la politización partidaria de los años setenta, a la violencia política de la década de los ochenta y la intervención autoritaria de los noventa. Esta universidad en la actualidad no exhibe su malla curricular⁵⁵.

De otro lado, anótese que el mayor contingente de magistrados proviene de las universidades situadas en Lima, Arequipa, Trujillo y Cusco. En efecto, el resto de universidades del país mantienen una escasa participación en ese cuadro, pero al mismo tiempo son instituciones que enfrentan severos problemas en el desarrollo de su actividad académica.

55 En la actualidad, según información verbal de sus autoridades, esta facultad atraviesa por un proceso de reforma curricular. Ello explica que el plan de estudios simplemente no aparezca en la página web institucional respectiva.

En la línea de lo expuesto, resulta de enorme relevancia la información que da cuenta de las diez universidades con mayor incidencia en la judicatura, conforme al cuadro anterior, pues ellas representan el 83.26 % del total de esa muestra. En el contexto global de las universidades públicas y privadas de la muestra, las primeras 6 universidades públicas fijadas significan el 56.78% del total general.

Universidades Estatales de precedencia - Magistrados

Universidad	N.º	%
San Marcos	285	21.02%
Nacional de Trujillo	138	10.18%
San Antonio Abad	98	7.23%
San Agustín de Arequipa	91	6.71%
Federico Villarreal	85	6.27%
Pedro Ruiz Gallo	73	5.38%
resto de universidades de procedencia	227	16.74%
TOTAL	1,356	100%

En cualquier caso, un común denominador presente en las universidades citadas —salvo notables excepciones⁵⁶—, es la ausencia de las hojas de vida de los profesores. Este es un factor de enorme importancia no sólo por la imagen que cada facultad pretende proyectar en la comunidad y en el país. En particular, resulta relevante para los alumnos, toda vez que permite conocer la oferta académica en forma integral. En otras palabras, hace posible realizar una elección de cursos, materias en función de los profesores a cargo sobre la base de una información veraz⁵⁷.

56 Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad de Lima, por mencionar los ejemplos más saltantes.

57 Se trata de elegir profesores en los supuestos de cursos obligatorios, y la elección de áreas, cursos y materias en los supuestos de cursos electivos. En los hechos, existen universidades donde la posibilidad de elegir parece una

Conforme se ha sostenido, la reforma judicial es una forma de crítica a los presupuestos sobre los cuales se levantan las instituciones del sistema judicial y en tal sentido, la formación de los magistrados es un componente esencial de la reforma judicial. Para que ello ocurra es necesario romper con la influencia que ejerce la educación de las facultades de Derecho. Es imprescindible superar los obstáculos de la cultura legal moldeada al calor del formalismo legal. Está demás reafirmar que los diseños institucionales más innovadores y consensuados no tendrán sustento ni viabilidad si se construyen sobre la base de aquella realidad. El cambio debe, por ello, producirse en forma articulada. La reforma de la enseñanza del Derecho, con todo lo que ella implica, debe ir acompañada de cambios específicos en el ámbito de la Academia de la Magistratura.

Debido a las demandas del sistema de justicia, la Academia de la Magistratura puede servir como agente de ruptura con el modelo tradicional de la enseñanza del Derecho, en función de los preceptos del Estado Constitucional. La dimensión académica de la AMAG deberá asumir esta responsabilidad y construir un espacio de formación conforme a esta perspectiva. La Academia debe producir un tipo de capacitación que permita asumir una posición crítica frente al Derecho y frente a la realidad, para romper con el imaginario del formalismo jurídico. Es de esta toma de posición que las destrezas y los requisitos formales (número de módulos, duración, etc.) adquieren una orientación y sentido precisos.

La toma de posición requerida no debe reflejarse únicamente en el espacio institucional de formación de jueces. Es más bien esa la razón que refuerza la necesidad de valorar la presencia estratégica de la AMAG en el espacio institucional de las universidades. El

ilusión: sirva de ejemplo la Universidad Católica de Santa María y también la Universidad Inca Gracilaso de la Vega.

papel atribuido a la AMAG plantea la necesidad de asumir que un programa de capacitación de este tipo debe considerar el escenario profesional para revertir las prácticas que se contraponen a los valores constitucionales⁵⁸, pero al mismo tiempo debe saber utilizar ese espacio para potenciar las estrategias de capacitación de modo que se integren y formen los propios hábitos institucionales, pues de lo contrario la formación brindada no surtirá ningún efecto e incluso contribuirá a reforzar los aspectos negativos de la formación profesional de los magistrados.

5. La enseñanza del Derecho para transformar la cultura legal y como herramienta para la reforma judicial

Más allá de la capacidad de respuesta de las facultades de Derecho para hacer frente a los retos de la enseñanza en el nivel de la licenciatura, es posible interrogarse sobre las oportunidades con las que éstas cuentan para ofrecer herramientas útiles al proceso de reforma judicial. La pregunta adquiere sentido, debido al impacto de la enseñanza legal en la cultura jurídica y al sentido estratégico que adquiere si se trata de orientar los fundamentos de ésta última. La incidencia de la formación jurídica, desde este punto de vista, se ha de reflejar en el sentido de la vida institucional y evidentemente en el comportamiento del sistema judicial.

58 El despacho judicial es un escenario que traduce la crisis del sistema judicial con gran intensidad. Desde allí se articula el lenguaje ritual que se evidencia como la mayor expresión del formalismo, los trámites secretos y “clandestinos”, las prácticas que dan vida a la corrupción, todo ello en medio de la falta de recursos materiales. Es éste el espacio en el que el magistrado debe propiciar su estabilidad laboral. Conocerlo y adaptarse a él son pues aspectos que estarán permanente en juego. Véase: GONZALES MANTILLA, Gorki (coordinador). *El sistema judicial en el Perú: un enfoque analítico a partir de sus usos y usuarios. Informe final*. Washington: Banco Mundial/ Oficina para Latinoamérica y el Caribe, 2006.

a) La investigación y la crítica al servicio del cambio más allá de las facultades de Derecho

Proponer políticas públicas no es, por definición, una tarea que corresponda al quehacer universitario; sin embargo, sí es esencial a la universidad, la investigación y el ejercicio del análisis crítico que bien pueden ser la base de cualquier propuesta de reforma institucional. Esta forma de concebir la función de la universidad, puede servir para aprovechar favorablemente el contexto de crisis institucional. En otras palabras, puede propiciar oportunidades para la movilización de las capacidades, con el fin de afirmar objetivos internos estrechamente vinculados a fortalecer los valores de la institucionalidad pública. La crítica como ejercicio académico se opone abiertamente a la docencia que ancla su actividad en la conveniencia de la estabilidad del Derecho, asociada a un sentido anacrónico de la seguridad jurídica. Esta última, fiel a los códigos educativos de larga data en las facultades de Derecho, se sitúa en un papel conformista respecto de las estructuras legales, para no tocarlas ni transformarlas.

Pero la crítica se nutre de la investigación, es decir, de su sentido revelador y desmitificador de la realidad. Para esto es preciso que aquella se construya desde un enfoque no formalista del Derecho, pues de lo contrario sólo contribuirá a mantener el *status quo*⁵⁹. En esa perspectiva, la investigación crítica debería integrarse como componente transversal de la metodología del trabajo universitario. Una actividad sostenida en las demandas de la realidad que puede generar, a la larga, desarrollos insospechados en el terreno

59 La experiencia de los cursos de investigación o los seminarios de tesis que algunas facultades de Derecho incorporan en sus planes de estudios, en la mayor parte de casos, se han convertido en requisitos burocráticos para obtener créditos o egresar. Su concepción formalista se ve agravada por la ausencia de docentes con formación metodológica y por la escasa información bibliográfica registrada en las bibliotecas.

de la producción del conocimiento, que tiene en la investigación, precisamente, su principal arma. Pero, además, no cabe duda de la incidencia favorable que este tipo de formación tendrá en los potenciales candidatos a la magistratura. La investigación crítica es una de las piezas centrales de un modelo de enseñanza que pretenda ser innovador y su ensamblaje debe entenderse, más allá de los seminarios de investigación, como una actividad que sirve para construir el proceso formativo del aula, es decir, los contenidos de los cursos a partir de problemas o con una fuerte incidencia en el aprendizaje desde la óptica de estos. Las pistas de un trabajo docente de este tipo se involucran en una visión del Derecho que reconoce la realidad como parte de su sentido. Los casos, los problemas derivados por los conflictos, las perspectivas jurídicas a la luz de los casos, las posiciones frente a los casos y sus referentes argumentativos, se convierten en las herramientas formativas para el cambio institucional⁶⁰. Pero al mismo tiempo, un modelo de enseñanza legal con estos rasgos se convertirá a no dudarlo, en un instrumento de enorme impacto en la formación de los futuros cuadros judiciales.

b) La capacidad transformadora del perfil profesional

El enfoque propuesto apunta a la definición de uno de los factores más relevantes de la formación académica: el perfil. Éste representa una categoría sumamente compleja y dinámica por su necesaria referencia social y cultural, que alude al “conjunto de atributos (habilidades, actitudes y destrezas) requeridos de un sujeto para que pueda ser calificado positivamente como apto (com-

60 Al respecto, existe una experiencia creciente que desde el terreno de la pedagogía ha formalizado un discurso y una práctica. En nuestro medio véase: PASTOR DE ABRAM, Ana. *ABP, Experiencias y Resultados. Tres Años de Aprendizaje Basado en Problemas en la PUCP*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007.

petente) para el ejercicio de una actividad o función”⁶¹. En tanto construcción cultural de tipo funcional, el perfil es una noción que se debe al análisis de la realidad en la cual el sujeto deberá desempeñarse⁶², pues sólo de este modo será posible incorporar “las demandas específicas del contexto, es decir, las carencias que el sujeto está llamado a satisfacer a través de su desempeño”⁶³. Este examen debe valorar las condiciones en las cuales el sujeto habrá de operar, pero también las oportunidades para avanzar a costa de la propia realidad⁶⁴. El perfil no es una entidad fija en el tiempo y por ello no deben fijarse consensos estáticos en torno a ella⁶⁵.

El acuerdo institucional debe apuntar, en todo caso, a la necesidad de contar con una estructura general que configure los rasgos esenciales o atributos requeridos del sujeto, pero al mismo tiempo debe apuntar a la necesidad de que esos atributos tengan un arribo específico de tipo coyuntural y, por lo tanto, con vocación de cambio permanente.

La decisión relativa al perfil se asocia al plan de estudios, como garantía del establecimiento de concurrencias básicas que sirvan para medir el desarrollo institucional. Habría que preguntarse, entonces, sobre la posibilidad de establecer acuerdos que permitan aproximar el contenido de los planes de estudio de todas las facultades de Derecho del país. Esto, además de constituir un referente más objetivo y uniforme de medición, para valorar los resultados de la formación desde un punto de vista interno, es una herramienta que, progresivamente, puede permitir a los futuros abogados la incorporación al mercado laboral en términos de mayor equidad.

61 FAMILIETTI, Gianluca. “Guía Metodológica de Lineamientos Básicos para la definición de Módulos de Capacitación de la AMAG”. *Op. cit.* p. 6

62 *Loc. cit.*

63 *Loc. cit.*

64 *Loc. cit.*

65 *Ibid.* p. 7.

En la misma perspectiva, el ámbito judicial se verá sumamente favorecido en la medida que podrá contar con un referente más homogéneo para el reclutamiento de los futuros jueces y fiscales.

c) La especialización más allá de los especialistas

Forma parte de este enfoque, la incorporación de las demandas del mercado laboral para la definición de las especialidades del perfil y en la política de admisión de estudiantes a las facultades de Derecho, con el propósito de sincerar las posibilidades y opciones de desarrollo profesional.

La especialización se refiere al conjunto de conocimientos, actitudes, valores y habilidades que debidamente relacionados entre sí, permiten el desempeño satisfactorio de una actividad específica. La especialización en un área del Derecho en particular, significa conocer las razones que justifican la evolución institucional de esa área en el escenario más amplio de los principios constitucionales. Se trata de competencias para conocer y manejar el lenguaje y los códigos propios del área, como parte del conjunto al que *ésta* se debe. La especialización no supone la creación de enfoques separados para aproximarse al Derecho.

Al margen del énfasis puesto en la especialización y más allá de los contenidos que ésta implique, lo relevante de este tipo de *enfoque*, radica en el sentido abierto que adquiere la vertiente institucional del área de especialización. Ésta, en efecto, permite incrementar el conocimiento contextual del Derecho y hace posible identificar las articulaciones temáticas sobre las que se levanta cada institución o área específica. La especialización permite identificar el sentido del área y sus implicancias en el desempeño del sistema legal. En otras palabras, vista en serio, la especialización hace posible reconocer las consecuencias que los cambios producidos en el área generan en el Derecho y en el ámbito de las instituciones públicas. La especialización no es un objetivo que se agote en sí

mismo. El propósito de ésta es formar abogados capacitados para enfrentar problemas jurídicos con conocimientos y destrezas específicas, pero con consciencia de su articulación al sistema institucional. La especialización es una herramienta para optimizar los derechos y mejorar la democracia desde la particular perspectiva del área de especialización.

Esta perspectiva puede tener un sentido estratégico para el diseño de las políticas de incorporación a la carrera judicial, pues lleva en forma implícita ciertos estándares y calificaciones en la formación del potencial candidato a magistrado. Resulta fundamental pensar en el impacto que este enfoque podría tener en la estructura de costos y esfuerzo que el Consejo Nacional de la Magistratura debe realizar para generar patrones objetivos, necesarios para la evaluación.

d) Los nuevos compromisos de la función docente

Conforme a lo expuesto parece necesario replantear la función docente, debido a su directa incidencia en la construcción de la cultura jurídica desde las facultades de Derecho. Es oportuno recordar, nuevamente, que una reforma de la enseñanza orientada a propiciar cambios en la cultura legal y en el escenario judicial exige, a su vez, cambios que van más allá de la metodología para la actividad docente. Esta última, en cualquier caso, debe cumplir una finalidad instrumental subordinada a las modificaciones sustanciales que la reforma de la enseñanza lleva consigo.

El punto de referencia obligado del compromiso docente en este nuevo contexto es el plexo de principios implicados por la Constitución en el Estado Constitucional. No se debe pasar por alto que el modelo de ordenamiento jurídico basado en la ley y donde los derechos ciudadanos se reflejan en la medida que ésta lo permita, ha contado con un respaldo substancial de la tradición teórica que se transmite en las facultades de Derecho: el formalismo jurídico. En realidad, ambos, teoría y práctica del Derecho, for-

man parte de un proceso continuo que se cristaliza como resultado de la orientación delimitada por el formalismo jurídico alentado desde los centros de formación legal.

El formalismo jurídico enmascara las formas más sutiles de autoritarismo en el ámbito de la vida pública y, en particular, facilita la pervivencia de la crisis en el sistema judicial, pues con su práctica se profundiza la desigualdad y se profundiza la exclusión. La reforma de la enseñanza del Derecho debe valorar este problema para contrarrestarlo. Esto hace imprescindible contar con profesores involucrados con los principios que derivan de la visión del constitucionalismo, como construcción cultural de la democracia basada en los derechos fundamentales y en su carácter dinámico⁶⁶. El valor de asumir la fuerza prevalente y subordinante⁶⁷ de estos derechos respecto del resto de normas del ordenamiento, permite tomar consciencia de su impacto institucional, en otras palabras, permite entender que el proceso de formación jurídica influye directamente en las bases y en el sentido del ordenamiento jurídico. Asumir desde la docencia este punto de vista, implica reconocer la fuerza expansiva de los principios constitucionales y de los valores de la democracia, a través de su profundo arraigo en la interpretación como estrategia consustancial al trabajo jurídico. Implica entender sus consecuencias en el ámbito de la teoría del Derecho, reconstituida por la práctica de la jurisprudencia. Implica, también, revalorar el espacio de la argumentación jurídica como discurso

66 En la democracia constitucional los derechos son la expresión de la diversidad en la que ésta se sitúa. Véase: ZAGREBELSKY, Gustavo. *Imparare democrazia*. Torino: Einaudi, 2005, p.

67 CHEREDNYCHENKO, Olha. "Derechos Fundamentales y Derecho Privado: ¿Una relación de subordinación o de complementariedad?". En: *Palestra del Tribunal Constitucional. Revista de doctrina y jurisprudencia*. Lima: Palestra editores, año III, número 1, p. 106.

sobre la práctica del Derecho en función de las razones constitucionales que la justifican.

La reforma de la enseñanza en los términos expuestos permitirá revalorar el ambiente forense. Como resultado de su influjo se contribuirá en la provisión de abogados y candidatos para el ejercicio judicial, premunidos de herramientas para el ejercicio especializado y de valores constitucionales para pensar y actuar el Derecho. Sujetos comprometidos con los esfuerzos para superar la crisis del sistema de justicia y dispuestos a servir como agentes de cambio.

e) Las premisas del Derecho para la reforma en la enseñanza

Parece indispensable definir una postura de cambio institucional en los términos expuestos, para luego ingresar a la reforma en temas específicos como el contenido o la metodología de la enseñanza. Estos aspectos, en realidad, deben ser definidos en sus consideraciones más generales, por los principios de la reforma. En esa perspectiva, los estudios legales deberán apuntar a crear las aptitudes, conocimientos y destrezas para formar abogados comprometidos con los valores del sistema democrático, dispuestos a desempeñar funciones específicas en el ámbito del ejercicio de la profesión legal conforme a ese mismo enfoque.

Desde un punto de vista conceptual, la enseñanza debe aproximarse al Derecho como una entidad articulada desde la realidad social, política y económica, abierta por lo tanto a los procesos de deliberación pública y a los conflictos que influyen en la configuración de las reglas, en el sentido de los principios y en la postulación de las directrices, es decir, en las normas⁶⁸ que lo constituyen. La visión del Derecho caracterizado por su unidad, coherencia y plenitud, como rasgos autorreferenciales, no responde más a la realidad

68 DWORKIN, Ronald. Los Derechos en serio...*Loc. cit.*

del mundo contemporáneo ni a la idea que busca transformar los estudios legales para mejorar las instituciones de la democracia.

En consecuencia, la enseñanza del Derecho debe asumir la importancia de valorar el vínculo articulado e insoslayable entre el Derecho y la moral, es decir, los principios y valores justificables en los términos de la democracia constitucional⁶⁹. Percibir la necesaria vinculación entre ambas esferas y capacitarse en procedimientos de argumentación aptos para valorar los conflictos que involucran la presencia de principios morales y políticos, es una toma de posición ineludible en el proceso de reforma. El enfoque que se predica debe entender el Derecho como una construcción constante que se materializa en los espacios e interacciones culturales del país.

La reforma de la enseñanza del Derecho debe superar el modelo de razonamiento jurídico que responde a la visión de la escuela de la exégesis, vigente en la mayoría de universidades del país. Es necesario afirmar la visión argumentativa del Derecho que corresponde a una visión política —la del Estado Constitucional— diferente a la del Estado de Derecho. Es en esa dirección que tiene sentido desarrollar contenidos dedicados a tópicos tales como: argumentación jurídica y técnicas de interpretación. Lo contrario será útil únicamente para desgastar el contenido innovador de estas perspectivas e ineficiente para desarrollar un cambio verdadero⁷⁰.

69 En los términos de Carlos Nino “la decisión acerca de qué actitudes y qué curso de acción debe adoptarse frente a un cierto orden jurídico o ante una determinada norma jurídica, es una cuestión práctica que (...) no puede resolverse sin comprometerse, explícita o implícitamente, con ciertos principios de justicia y moralidad social, como los que establecen los derechos individuales básicos”. En: NINO, Carlos Santiago. *Ética y Derechos Humanos. Un ensayo de fundamentación*. Buenos Aires: Editorial ASTREA, segunda edición, 1989, p. 21,

70 Con estas herramientas “será posible desarrollar la capacidad para identificar el problema central del caso (concreto), valorar equilibradamente las pruebas y expresar con coherencia el enlace lógico entre el elemento de

Conforme a lo expuesto, resulta fundamental reconstruir una dimensión de lo teórico en conexión abierta con la práctica concreta⁷¹. Este aspecto, en particular, adquiere una enorme prioridad y es la puerta de entrada para valorar el problema de los precedentes. En ese sentido, la reforma de la enseñanza del Derecho debe incorporar como material de base en el ensamblaje de los cursos, la cultura jurídica derivada de la intensa actividad desarrollada por el Tribunal Constitucional. Este es el acervo básico para enriquecer, reorientar y redefinir el sentido de lo jurídico en el Estado Constitucional y su influjo en la reconfiguración de las instituciones públicas y en el sentido de los derechos. Vinculado a lo anterior, se hace inevitable reconsiderar el carácter de las destrezas para el mejor desarrollo académico. Estas se lograrán siempre y cuando guarden relación con los presupuestos del Estado Constitucional antes reseñados. Las destrezas no valen por sí mismas, son una herramienta funcional a una teoría o a una toma de posición ideológica. Este precepto debe ser asumido como parte de la reforma de la enseñanza del Derecho, de lo contrario estas herramientas

prueba y la conclusión. Eso desde el punto de vista de la *questio facti*. Una información adecuada, mínima, desde la teoría del derecho y la rama del derecho que se discute para proyectar una decisión acorde lo pretendido por la parte que tiene la razón de su parte y lo *socialmente útil*". SAN MARTÍN, César. Entrevista concedida al autor con fecha 25 de julio del 2007.

- 71 Se trata de una forma de "dogmática fluida", es decir, de una construcción de la teoría articulada desde el derecho constitucional "que de cabida a las combinaciones que deriven no ya del derecho constitucional (...) sino de todas las partes que convergen en la vida constitucional, las cuales deberán participar en el flujo del derecho constitucional sin perder su individualidad "con ciertos movimientos de oscilación, y, en todo caso, sin que jamás un solo componente pueda imponerse o eliminar a los demás". Véase ZAGREBELSKY, Gustavo. *El derecho dúctil. Ley, derechos, justicia*. Madrid: Editorial Trotta, 1995, p. 17.

terminarán como insumos que legitimen el estado de cosas o peor aún que permitan su carácter patológico.

Es importante entender que el cambio en la metodología de la enseñanza sin referentes teóricos ni principios enmarcados en el Estado Constitucional sólo servirá para construir una reforma en el vacío. Las destrezas para forjar las competencias deben enfocarse en la realidad a la cual el nuevo abogado y posible candidato a ocupar una plaza en el sistema judicial deberá enfrentar. En esa dirección, se debe repensar el sentido de los planes de estudios para hacerlos más flexibles⁷².

El plan de estudios deberá constituirse a partir de un esquema abierto que tenga como punto de partida, la crítica a la visión unidimensional de la cultura y el Derecho. Los estudios generales son la piedra de toque de este enfoque. Una perspectiva crítica en el proceso de conocimiento de esta primera fase, involucra consideraciones tales como: aprendizaje basado en problemas, respecto de una visión multidisciplinaria y pluricultural de la realidad social con un enfoque centralmente humanista.

La apuesta al aprendizaje basado en problemas es necesaria para romper la visión tradicional del conocimiento que se arrastra desde la escuela. En esta perspectiva escolástica el alumno está malformado para cumplir un papel esencialmente pasivo, receptor, sin capacidad para la generación de conocimiento y como resultado de ello: sin actitud crítica. El aprendizaje basado en problemas plantea un esquema de conocimiento, a través del cual, el docente tiene la responsabilidad de formular el tópico en su complejidad, es decir, gracias a los problemas que lo componen. El docente deberá estar en capacidad de motivar la participación articulada de los estudiantes, deberá estar premunido de argumentos para discernir los

72 La lógica imperante debe buscar que estos se construyan a partir de cursos únicamente semestrales, pues de esta manera se logra concentrar mejor el contenido y se optimiza el tiempo para la evaluación.

diferentes puntos de vista que se expongan en el debate, al mismo tiempo deberá manejar destrezas comunicativas, discursivas, psicológicas que puedan abrir y guiar el debate, que contribuyan a que los estudiantes construyan su propio conocimiento, como resultado de este espacio. Esta metodología cumple una doble función: permite la especialización de tipo legal profesional y la especialización académica de investigación.

El aprendizaje basado en problemas servirá para construir una cultura del Derecho abierta y dispuesta a la crítica. Sobre la base de casos concretos, de textura real, el estudiante estará en capacidad de elaborar su propia opinión del caso y construir la teoría del mismo.

Desde el punto de vista de los contenidos, la reforma debe incidir en la creación de materias comprometidas con la función judicial y en la perspectiva de la posición que desempeñan los jueces en las democracias constitucionales y el Derecho Público en general. Este espacio, provisto de las herramientas metodológicas antes reseñadas, servirá como la base de formación teórica más cercana a los perfiles educativos de la AMAG y a las necesidades del país. En realidad, la constitución de cursos en temas judiciales y de Derecho Público, abre un camino sumamente innovador en el escenario curricular de las facultades de Derecho.

f) La reconducción institucional de la teoría y la práctica como una dimensión compleja: el caso de las Clínicas Jurídicas de Interés Público

La reforma de la enseñanza debe apostar a la constitución de clínicas jurídicas de acciones de interés público como espacios de formación académica y como una respuesta a la “educación jurídica tradicional, enciclopedista, memorista y poco práctica”⁷³. Al

73 COURTIS, Christian. “La educación clínica como práctica transformadora”. En: *Enseñanza Clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales*. México: Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), 2007, p. 9.

mismo tiempo son ámbitos de trabajo jurídico constituidos para repensar y actuar en la defensa de los derechos y acceso a la justicia⁷⁴. Su preocupación articula estos dos núcleos de influencia e impacto recíproco: los casos y la formación académica.

Está demás indicar que se trata de una de las apuestas más interesantes y ambiciosas de la formación jurídica de los últimos años en América Latina⁷⁵. A partir de ella se ha logrado constituir una red de clínicas jurídicas que se reúne casi todos los años para compartir experiencias e intercambiar puntos de vista. Gracias a este trabajo se ha levantado un discurso sobre la práctica académica y también sobre el enfoque de los problemas jurídicos a través del litigio estratégico.

Un rasgo esencial del trabajo clínico se observa en contraste con la actividad desarrollada por los consultorios jurídicos gratuitos. Éstos, inspirados en lógicas paternalistas, concentran su interés en el litigio como actividad separada de la dinámica académica y su marco de referencia ideológico ha sido por ello la idea de la “proyección social”. Los consultorios legales están pensados como oficinas de defensa legal de personas de escasos recursos y su centro de atención es el problema epidémico. No es funcional a este tipo de lógica la crítica al sistema legal.

74 ABRAMOVICH, Víctor. “La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público”. En: *Enseñanza Clínica del Derecho*. *Op. cit.*, 91.

75 Está ligado a un proyecto del año 1996, coordinado por la universidad Diego Portales de Chile en el que participaron además, la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Palermo de Argentina. Más adelante se incorporaron a la red de clínicas las universidades del Rosario de Colombia y el ITAM de México. Al mismo tiempo en Chile y Argentina el movimiento se fue incrementando con la incorporación de otras universidades. Véase: GONZÁLEZ, Felipe. “El trabajo clínico en materia de derechos humanos e interés público en América Latina”. En: *Enseñanza Clínica del Derecho*. *Op. cit.*, 193.

Por el contrario, la Clínica Jurídica es, por definición, un espacio de formación académica que busca conectar el Derecho con las demandas institucionales, usando el insumo derivado de casos concretos, para retro-alimentar la reflexión académica. Los casos son asumidos directamente por los estudiantes con la supervisión de profesores. El trabajo clínico busca incidir en la agenda pública de la que el caso forma parte, para optimizar el sistema legal en términos constitucionales sin perder de vista el interés preciso del cliente. En este sentido, la clínica puede servir para poner a prueba el perfil profesional que da sentido a la vida institucional de cada facultad y se convierte, por ello, en un importante valor agregado para la formación de los potenciales candidatos a la judicatura.

Enseñanza del Derecho y Cultura Legal en tiempos de globalización

CONTENIDO: Introducción.- 1. Cultura legal y reforma en la enseñanza del Derecho.- 2. Un sistema integrado de enseñanza en un contexto de globalización del Derecho: las piezas y los riesgos del modelo.- 2.1. El sentido de la globalización y su reflejo en la formación jurídica.- 2.2. El método de enseñanza como respuesta al impacto de la globalización.- 2.3. La visión del Derecho y el método para la integración en la enseñanza.- 2.4. La integración en la práctica y las medidas para su viabilidad.- 3. ¿Un modelo exhaustivo de ruptura con el formalismo legal?: los seminarios de integración y los retos de una propuesta innovadora.- 3.1. La separación entre la teoría y la práctica: el contexto de los seminarios de integración.- 3.2. Los seminarios de integración: el escenario interno, la indumentaria y los actores.- 4. Los seminarios de integración o la vuelta al principio: a modo de reflexión final.- 4.1. La enseñanza del Derecho frente a la globalización: la necesidad del cambio.- 4.2. Las limitaciones y los retos de una propuesta innovadora.

Introducción

La enseñanza del Derecho es una herramienta decisiva en la conformación de la cultura legal del país. Incluso, debido a las intersecciones de lo jurídico y el ordenamiento social, la formación que se procura en las facultades produce un carácter expansivo que se retroalimenta de la práctica de los operadores legales en los casos concretos y se impregna de un sentido vital gracias a ella. Esta relación se refuerza mutuamente y es la base sobre la cual se edifica la idea acerca del papel del Derecho en la sociedad.

No se trata de un vínculo construido sin tensiones. Los procesos de cambio y transformación social que se reflejan en el mundo contemporáneo, requieren del Derecho respuestas cada vez más distantes de los fundamentos del formalismo jurídico que aún lo justifica. La enseñanza del Derecho debe, por ello, ajustar sus postulados para leer la nueva realidad y proporcionar las herramientas que permitan enfrentarla. Si el Derecho que se imparte desde las facultades no responde a las demandas del entorno social, los patrones de la cultura legal seguirán reproduciendo percepciones y prácticas obsoletas, ineficientes para dar respuestas a las demandas del proceso social y profundamente injustas.

El presente trabajo busca reflexionar sobre este problema. Se pretende explorar el significado que adquiere la enseñanza del Derecho en el horizonte de su reforma y en un contexto de globalización. El punto de referencia para este esfuerzo de interpretación es la forma que adquieren los estudios legales en la facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) a partir de la experiencia que hoy significan los denominados “seminarios de integración”. La sostenida actividad que esta facultad ha venido desarrollando con el propósito de reformar sus estudios también ha servido para que se produzcan fórmulas específicas de innovación, es decir, cambios en la enseñanza, programados y articulados a los supuestos que surgen como resultado del impacto de

la globalización o de lo que se entiende por este proceso. Este sería el caso de los seminarios de integración.

Son estos seminarios la expresión depurada del cambio o la reforma de los estudios legales en el Perú o son simplemente una etiqueta que esconde un producto ya conocido. Esta puede ser quizás la interrogante que refleja con mayor intensidad el sentido y la exposición del presente trabajo.

1. Cultura legal y reforma en la enseñanza del derecho

La reforma de la enseñanza es, desde hace casi cuatro décadas, uno de los rasgos que forman parte de la identidad institucional de la facultad de Derecho de la PUCP. A fines de los años sesenta, cuando el Perú enfrentaba un severo proceso de transformaciones sociales y políticas¹, nuestra facultad dio inicio a un proyecto de reforma en la enseñanza, cuya aspiración era romper con los aspectos atávicos de la cultura jurídica prevaleciente en el país.

La cultura jurídica hace referencia al conjunto de convicciones, prácticas e instituciones relativas al papel del Derecho y a la función que cumplen los operadores del sistema legal² en la sociedad. Esta noción y lo que ella implica, cuenta para su desarrollo con una teoría que le sirve de punto de referencia y justificación. Este último extremo, para el caso peruano, se inscribe en el ámbito de influencia de la tradición del Derecho Civil. Es de ésta que se deriva históricamente, el discurso de justificación y la fuerza expansiva de una perspectiva esencialmente ideológica³ que ha servido para

-
- 1 Véase al respecto la sección primera del primer trabajo que integra la presente edición.
 - 2 Véase GUASTINI, Ricardo y REBUFFA, Giorgio. En: Introducción a TARELLO, Giovanni. *Cultura jurídica y Política del Derecho*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 24.
 - 3 Su pretensión es interpretar y racionalizar las conductas relevantes, según sus propios criterios, para construir y justificar el orden jurídico, como ins-

moldear la actividad de los abogados⁴, a través de un proceso de emulación, cuyos márgenes para la crítica han sido regularmente escasos o poco significativos.

Desde sus orígenes en 1917 y prácticamente hasta fines de los años sesenta, el programa curricular de la Facultad de Derecho de la PUCP se mantuvo en la línea marcada por el Derecho Privado⁵ y una ideología jurídica conservadora⁶. El plan de estudios –pero

trumento para homogeneizar el orden social que termina explicándose en función del primero. El discurso jurídico ha cumplido un papel vinculado a la imposición –recubierta de persuasión– de los intereses de los grupos vinculados al poder económico y político en el Perú. Sobre la noción de Ideología en este caso, véase: PLAMENATZ, John. *La ideología*. México: Fondo de Cultura Económica, Breviarios, 1997, pp. 119-120. Véase, además, BOURDIEU, Pierre. “Elementos para una sociología del campo jurídico”. En: *La fuerza del derecho*. Bogotá: UNIANDES ediciones / Instituto Pensar/ Siglo del Hombre Editores, 2000, pp. 157-158.

- 4 MERRYMAN, John Henry. *La tradición jurídica romano-canónica*. México: Fondo de Cultura Económica, Breviarios, 1997, pp. 111-119.
- 5 Hasta 1965 la prevalencia del Derecho privado en la formación jurídica de la facultad de Derecho de la PUCP, era uno de los rasgos característicos de su perfil institucional. HAMPE MARTÍNEZ, Teodoro. “El desarrollo de la vida académica” Lima: documento inédito, p. 2
- 6 Como sostuvo en el profesor y ex decano, Jorge Avendaño, a propósito de las razones que justificaban la reforma: “Hay que aclarar, en primer término, que el cambio en la enseñanza del Derecho sólo puede calificarse como verdadero cambio cuando sus efectos benefician a todos o a la gran mayoría de miembros de una sociedad. En el caso concreto de un país subdesarrollado los criterios deben establecerse en función del impacto social de sus resultados, y en este sentido no hay cambio si no es un cambio radical. Toda educación legal que sirva a la perpetuación de un orden social injusto, es una educación legal que no ha cambiado realmente, aun cuando parezca avanzada”. Discurso Pronunciado por el doctor Jorge Avendaño Valdez, Pro-Rector de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En: *II Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho y el Desarrollo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-Programa Académico de Derecho, 1973, p. 21.

también la perspectiva metodológica de la enseñanza— operaba como una herramienta inherente al formalismo legal imperante y servía como eje articulador del quehacer docente⁷, cuyo reflejo en el ejercicio de la profesión legal —incluyendo a los egresados de la PUCP— sirvió para legitimar una práctica sin textura social.

El formalismo constitutivo de la teoría legal así prevista, supone en un sentido amplio la creencia en el Derecho como un orden que produce certeza y del cual es posible derivar respuestas correctas. Al mismo tiempo implica la idea de orden cerrado y autónomo respecto de sus referentes sociales, políticos, filosóficos o morales. Como parece evidente este carácter, resultaba ineficaz para enfrentar la dinámica social que sobrepasaba ampliamente sus supuestos y la pretendida fijeza de sus respuestas. El desencuentro entre la realidad y el Derecho que se forja en este contexto será la base sobre la cual se construye el discurso reformador, el *leit motiv* instalado en la amplitud de un pensamiento inicialmente crítico que busca «poner al día» el rol de las instituciones jurídicas y vincular el papel de los profesionales del Derecho, como respuesta a las demandas sociales⁸.

La reforma de la enseñanza del Derecho surge entonces como herramienta orientada a la posibilidad de propiciar cambios en la cultura jurídica e influir en las instituciones del sistema político. En síntesis, la formación jurídica esperada con la reforma debía

7 Véase sobre el particular: FERNÁNDEZ SESSAREGO, Carlos. “Bases para la Reestructuración Académica de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica”. *DERECHO PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, edición número 26. Lima: Fondo Editorial PUCP, 1968, pp. 103-104. Cfr. ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. *La profesión de abogado en Lima (una aproximación empírica)*. Lima: Fondo Editorial PUCP, 1982, p. 68.

8 ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. “Formación del abogado y sociedad: balance y perspectivas”. *DERECHO PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la PUCP, Lima, edición número 45, p. 457.

ser capaz de articular las demandas sociales y la conceptualización jurídica de los estudiantes; debía además proveer los insumos teóricos para construir las nuevas especialidades jurídicas a la luz de la realidad social. Esa era la lógica que en el fondo —se pensaba— serviría para dar coherencia a la relación que existe entre formación jurídica y ejercicio profesional⁹, una propuesta, cuyo carácter maximalista sólo podría hallar significado en el marco de un nuevo paradigma jurídico¹⁰ que demandaría un proceso de gestación que excedía en tiempo, herramientas y complejidad las posibilidades y el ambiente en el que la reforma se hallaba situada¹¹.

En efecto, tal como se ha dicho en otra oportunidad¹², la reforma de la enseñanza del Derecho en la PUCP no tuvo un correlato visible en otras universidades. Quizá, ello explica que los resultados de dicho proceso hayan tenido un efecto escaso en el escenario profesional del país¹³. Por el contrario, en las últimas décadas el ejercicio de la profesión legal se ha deslizado por las grietas de un sistema legal moldeado por el autoritarismo, la crisis política y el

9 Véase: DE TRAZEGNIES, Fernando; AVENDAÑO, Jorge y ZOLEZZI, Lorenzo. “Nuestra Reforma de la Enseñanza del Derecho”. *DERECHO PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la PUCP, edición número 29. Lima: Fondo Editorial PUCP, 1971, pp. 132-134.

10 Como ocurre con cualquier perspectiva cultural que lleve consigo ambiciones de ruptura. BOAVENTURA DE SOUSA, Santos. *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*, New York: Routledge, 1995.

11 Se trata de una “transformación del campo jurídico de gran magnitud y conflictividad en la disputa por el monopolio de dictar la verdad jurídica”. Sobre el particular, véase: LISTA, Carlos Alberto. “La educación jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas”. En: *La formación jurídica en América Latina. Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*. Bogotá: Universidad del Externado de Colombia, 2006, p. 264.

12 Ver el primer ensayo en este mismo libro.

13 PÁSARA, Luis. *La enseñanza del Derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia*. Lima: Ministerio de Justicia, agosto de 2004, p. 12 y ss.

déficit de democracia substancial. La profesión legal se ha masificado y fragmentado en términos sociales y cualitativos¹⁴, y ha contribuido, en cierto modo, a profundizar la exclusión social en el Perú de hoy, por su impacto negativo en el acceso a la justicia¹⁵.

Como refiere Luís Pásara¹⁶, las diferencias relevantes que marcan el ejercicio de la profesión legal en el medio, son la posición económica y el perfil del cliente al que se orienta el servicio e incluso la calidad de la formación académica que respalda la actuación profesional, pero lo que difícilmente varía entre los miembros del gremio, es su concepción sobre el papel del Derecho en la sociedad. En mayor o menor medida, el formalismo legal y su visión alentada desde las facultades de Derecho, ha mantenido su predominio en la base de esta concepción en la actualidad.

El itinerario de la reforma de la enseñanza en nuestra facultad, se mantuvo constreñido por las limitaciones internas para superar el modelo jurídico vigente y por la hegemonía externa del discurso formalista imperante. En cuanto a lo primero, el problema tuvo su origen, no sólo en el ámbito de la metodología, es decir, en la cuestión relativa al cómo enseñar el Derecho, sino en la ausencia de una concepción del Derecho diferente, que sirviera para reemplazar al formalismo jurídico en pos de crear un orden distinto.

14 BOZA DIBÓS, Beatriz. “La abogacía: ¿profesión o empresa? Nuevos desafíos para el ejercicio profesional del abogado”. *Homenaje a Jorge Avendaño*, Tomo I. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004, p. 354.

15 Al respecto, el acceso a la justicia bien puede ser entendido metafóricamente como “igualdad de armas”, es decir “la garantía de que el resultado, en última instancia, depende solamente de los relativos méritos jurídicos de cada una de las partes adversas, sin relación con otras diferencias que sean ajenas a la fuerza legal (...). Véase: CAPELLETTI, Mauro y GARTH, Bryant. *El acceso a la justicia. La tendencia en el movimiento mundial para hacer efectivos los derechos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 14-19.

16 *Op. cit.* p. 12 y ss.

En el escenario externo, la reforma y el movimiento gestado desde ésta, tuvieron una influencia aún más difusa y de escaso impacto debido a la instrumentalización política del Derecho desde regímenes autoritarios y a la ausencia de experiencias de reforma y crítica al Derecho en otras facultades de leyes.

Esta observación permite advertir que el juicio crítico sobre el Derecho y su vinculación con la realidad, no tendría una perspectiva teórica instrumental. La crítica, más allá, de las fuertes posiciones y del diagnóstico en el cual se respaldaban concentró su efecto, más bien, en los cambios en la metodología de la enseñanza. Los sucesivos ajustes a los planes de estudios son una evidencia de este enfoque¹⁷, el cual, en buena cuenta, se convertiría en el hegemónico. Incluso, en los tiempos recientes, el campo de representación de la reforma se identifica con mayor o menor incidencia en la metodología de la enseñanza, conforme a los distintos componentes del plan de estudios. En teoría este documento implica en su configuración, la presencia de ciertos objetivos institucionales y sociales¹⁸ vinculados a la concepción del Derecho. Su relación con el perfil profesional y el impacto positivo que ello generaría en el ámbito

17 Como bien ha sido puesto en relieve por el profesor Marcial Rubio —refiriéndose en forma crítica al método tradicional de la enseñanza del Derecho—, “La facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú ha modificado muchos de estos aspectos en las sucesivas reformas de enseñanza que ha realizado desde fines de los años sesenta”. RUBIO CORREA, Marcial. *Ideas sobre qué es aprender (y enseñar) derecho en un pregrado*. Lima: Fondo Editorial PUCP, 2001, pp. 13-14.

18 Los planes de estudios pueden ser valorados, teniendo a la vista su relación con el perfil profesional, sobre todo para definir la capacidad de impacto que su desarrollo produzca en el contexto social. Al respecto, véase: REISMAN, Michael. “El diseño del plan de estudios: para que la enseñanza del Derecho continúe siendo efectiva y relevante en el siglo XXI”. En: *La enseñanza del Derecho y el ejercicio de la abogacía*. BÖHMER, Martín (compilador), Barcelona: GEDISA, 1999, p. 107.

del ejercicio de la profesión legal puede reflejar esa propiedad. En esa misma dirección, no hay que olvidar que el plan de estudios puede también ser útil para mantener el *status quo*, si es que las razones que lo justifican racionalmente no corresponden a un enfoque crítico de la teoría y la práctica del Derecho predominante, o incluso, si las apuestas de transformación no logran reflejarse en la práctica académica.

Esta tensión puede ser, en efecto, la que define los más recientes cambios introducidos en el plan de estudios vigente. Cambios que, es necesario reiterarlo, se gestan en el marco de una cultura legal, aún bajo la influencia del formalismo jurídico, severamente contaminada por las secuelas ideológicas de las reformas políticas y económicas de la década de los años noventa y atravesada por los diversos sentidos que adquiere la globalización en el frente interno de los derechos e instituciones públicas.

2. Un sistema integrado de enseñanza en un contexto de globalización del Derecho: las piezas y los riesgos del modelo

En agosto del año 2000 se inicia la reforma de la enseñanza que corresponde a la fase más reciente. Se trata de una propuesta que afirma, como petición de principio, la necesidad de hacer frente a los cambios institucionales producidos por las transformaciones económicas y sociales así como al impacto generado por la globalización¹⁹ en nuestra realidad.

Se plantea la necesidad de crear las condiciones para que la formación jurídica adquiriera sentido en un nuevo contexto social,

19 RUBIO CORREA, Marcial. "Proyecto de nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú". *DERECHO PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, edición número 52. Lima: diciembre 1998/abril 1999, pp. 957-959.

y para que al mismo tiempo pueda proyectarse hacia el futuro²⁰, es decir, para enfrentar los retos que el nuevo escenario económico, social y político demanda del Derecho. Un enfoque de este tipo, entre otras cosas —según se afirma—, permitiría romper con la estructura compartimentalizada que ha signado la conformación del plan de estudios de Derecho desde el siglo XIX²¹ y, en esa dirección, sería posible instaurar una dinámica de aprendizaje en la que pudieran converger la dimensión teórica y práctica de la formación legal. El carácter de la reforma propuesta, como se verá luego, sigue un itinerario definido por el énfasis en el método de enseñanza²². No hay, como lo hubo en la reforma de los años setenta, referencia específica a la necesidad de usar el Derecho para el cambio social, en los términos del realismo jurídico, ni tampoco para comprometer la formación legal y el ejercicio profesional en esa perspectiva.

20 Como precisa el profesor Marcial Rubio “(...) el profesional del Derecho del futuro debe estudiar hoy para saber los fundamentos del Derecho y la metodología de identificación y solución de problemas. Debe lograr la posibilidad de entender el Derecho de hoy y del futuro, lo que significa que debe aprender a aprender. Tiene que saber que el Derecho aplicable que aprende hoy no será el del futuro y por ello ha de prepararse para un ejercicio de los próximos setenta años” RUBIO CORREA, Marcial. *Ideas sobre qué es aprender (y enseñar) derecho...* Op. cit., pp. 59-60.

21 *Ibid*, p. 63.

22 Una argumentación abiertamente contraria al significado de este enfoque ha sostenido que: “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 nuestra tradición romano germánica”. CASTILLO FREYRE, Mario y VÁSQUEZ KUNZE, Ricardo. *La reforma de la enseñanza del Derecho en debate. Métodos y contenidos en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Lima: Foro Académico, 2005, p. 65.

2.1 El sentido de la globalización y su reflejo en la formación jurídica

Las premisas indicadas dejan abierta la necesidad de preguntarse sobre la forma en que la globalización incide en el Derecho. La cuestión de fondo implica delimitar los rasgos más relevantes de este proceso y el carácter de las condiciones que surgen del mismo e impactan en el ámbito de la formación legal. También corresponde en este apartado el intento de identificar los factores que pueden influir en la estrategia para enfrentar las desventajas y aprovechar las oportunidades que la globalización produce respecto del Derecho y la cultura legal.

a) Un proceso abierto de transformaciones

Una primera cuestión a enfatizar como principio, es el carácter económico de la globalización en su acepción contemporánea. Ésta, en realidad —como precisa el profesor Santos— hace referencia al proceso de la economía mundial de las dos últimas décadas, como resultado de la forma en la que se producen los bienes y servicios y por el modo en que actúan los mercados internacionales²³. Se asiste a la representación de un orden en el cual los poderes fácticos de la economía de los países industrializados “han adquirido una preeminencia inédita y sin precedentes como actores internacionales”²⁴, al punto de haber desplazado, subordinado y quizás difuminado a los órdenes políticos locales²⁵.

23 BOAVENTURA DE SOUSA, Santos. “Derecho y democracia: la reforma global de la justicia”. En: *El caleidoscopio de las justicias en Colombia*, Tomo I. Bogotá: Conciencias/ UNIANDÉS ediciones. Universidad de Coimbra/ Instituto Colombiano de antropología e historia/ Universidad Nacional de Colombia/ Siglo del Hombre Editores, 2001, pp. 152-153.

24 *Loc. cit.*

25 STIGLITZ, Joseph E. *Cómo hacer que funcione la globalización*. México: TAURUS, 2006, p. 48.

Es éste un proceso a través del cual una “determinada condición o entidad local amplía su ámbito (de influencia) a todo el globo y, al hacerlo, adquiere la capacidad de designar como locales las condiciones o entidades”²⁶ de otros países o realidades. Se abre entonces un escenario propicio para el desarrollo de “(...) algunos de los principales conflictos sociales, incluidos los que tienen que ver con sus valores básicos”²⁷, entre los cuales están por supuesto los relativos al papel del gobierno, los mercados²⁸, la democracia²⁹ y también los que configuran la idea del Derecho. Más aún, éste último adquiere un rol fundamental para legitimar el sentido del nuevo orden y de los poderes que lo constituyen, gracias al “poder de nombrar” que le es consustancial y que permite establecer además del nuevo orden político, una identidad garantizada a los ciudadanos y un conjunto de poderes socialmente reconocidos, así como derechos para usar esos poderes³⁰.

En suma, la globalización es capaz de desencadenar un proceso abierto de transformaciones que compromete el ámbito de la infor-

26 BOAVENTURA DE SOUZA, Santos. *La globalización del Derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/ Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA), p. 56.

27 STIGLITZ, Joseph E. *Op. cit.*, p. 20.

28 *Loc. cit.*

29 Una transformación como la que implica la globalización produce escenarios culturales delimitados: lo local y lo global. En este contexto la democracia como sistema de reglas sobre el poder, advierte profundos desajustes en sus aspectos más relevantes, al punto de afirmar que en el nivel global, que es donde probablemente se toman las grandes decisiones, no se recurre al auxilio de los mecanismos democráticos, mientras que en el nivel local dichos mecanismos son relegados para decisiones cada vez más limitadas quizás únicamente “simbólicas”. Sobre el particular véase: MONATERI, Pier Giuseppe. “*Cittadinanza senza democrazia? L’incerto destino della globalizzazione*”. En: *Biblioteca della libertà*, edición número 168, enero-abril 2003, pp. 33-39.

30 BOURDIEU, Pierre. “Elementos para una sociología del campo jurídico...” *Op. cit.*, p. 197.

mación, del conocimiento, de la comunicación y de las reglas que definen las relaciones sociales, culturales y políticas más diversas, incluyendo, por cierto, la posición del ciudadano en esta nueva realidad³¹. A un proceso de características tan complejas, en consecuencia, no se le pueden atribuir efectos positivos *per se*³². El carácter pluridimensional y contradictorio que la globalización exhibe, la convierten en una fuente creadora de profundos desequilibrios en el orden internacional y también en el ámbito local³³. Y en esa misma línea, la globalización propicia un contexto de ganadores y perdedores³⁴, en el cual, son las poblaciones más pobres de los países en vías de desarrollo³⁵, las que hasta ahora corresponden al segmento de los que más pierden³⁶.

31 MONATERI, Pier Giuseppe. *Op. cit.* p. 35.

32 Por esa razón, “la globalización debe ser estudiada en una perspectiva multidisciplinaria, a pesar de que ello complica su definición, dado que, en sí misma, la globalización es un concepto abstracto, pues no se refiere a un objeto concreto, sino a un proceso social”. Véase: PARODI TRECE, Carlos. *Globalización ¿de qué y para qué? Lecciones de la historia*. Lima: Universidad del Pacífico/ Centro de Investigación (CIUP), 2002, p. 19.

33 Como advierte STIGLITZ, una de las inquietudes de los críticos de la globalización es precisamente que sus “reglas de juego son injustas para beneficiar a los países industrializados avanzados. De hecho, algunos cambios recientes son tan injustos que han hecho que algunos de los países más pobres hayan ido en realidad a peor”. STIGLITZ, Joseph. *Op. cit.*, p. 33.

34 BOAVENTURA DE SOUSA, Santos. “Derecho y democracia: la reforma global de la justicia”. En: *El caleidoscopio de las justicias en Colombia*, *Op. cit.*, pp. 152-153.

35 STIGLITZ, Joseph. *Op. cit.*, p. 37.

36 Al respecto se ha llegado sostener “en el caso de la mayoría de los países considerados, la ayuda controlada por los Estados Unidos ha tenido una relación directamente proporcional con la creación de un ambiente adecuado para la inversión y una relación inversamente proporcional con el mantenimiento de un orden democrático y los Derechos Humanos”. En: CHOMSKY, Noam y HERMAN, Edgard. *The Political Economy of Human Rights*. Volumen I: *The Washington Connection and Third World Fascism*. Boston: South End Press, 1979, p. 16 Citado por BOAVENTURA DE SOUZA, Santos. *La globalización del De-*

b) La globalización y el papel de los abogados

Especial significado adquiere lo expresado en el campo del Derecho, por el papel que éste cumple respecto del poder, y debido al impacto que produce la expansión de los procesos políticos y “prácticas e imperativos transnacionales”³⁷ propios de la globalización. Como resultado de este proceso, las condiciones locales, incluyendo el sistema legal, “son desestructuradas y reestructuradas con el fin de responder a tales imperativos”³⁸.

Los imperativos de la globalización, debido al carácter complejo de ésta, tienen una entidad variable y, por lo tanto, su impacto en el Derecho será igualmente disímil. Existen las demandas provocadas por determinadas hegemonías de tipo económico y político que en cierto momento determinan la realidad hegemonizada e imponen una dinámica legal funcional a sus propios intereses³⁹. En estos casos, los resultados para la realidad hegemonizada suelen ser devastadores. Continúan presentes aún en la memoria, la historia de las empresas mineras y petroleras cuya actividad económica de explotación ha producido desastres irreparables en el ecosistema de nuestros territorios, así como en la salud y la vida de miles de personas⁴⁰. En todos estos sucesos, la tensión entre el capital y

recho. *Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/ ILSA, 1998, p. 191.

37 BOAVENTURA DE SOUSA, Santos. *La globalización del derecho*. *Op. cit.*, pp. 56-57.

38 *Ídem*.

39 BOAVENTURA DE SOUSA, Santos. “Derecho y democracia: la reforma global...” *Op. cit.*, pp. 154-155.

40 La historia del Perú es pródiga en episodios que evidencian los “desequilibrios” producidos por la ausencia de límites a los sistemas de explotación de los recursos naturales. La reproducción del capital y su prioridad política ha sido la razón de fondo de este escenario. Y estos hechos han sido usados como *leit motiv* del relato literario en innumerables ocasiones, historias que han dado testimonio de la destrucción y la barbarie en nombre del progreso y la ley. En *Redoble por Rancas*, la novela de Manuel Scorza, la ciudad de

los derechos ha sido resuelta casi siempre favoreciendo al primero. El progreso aparece, de este modo, como la imposición de un plexo de valores absolutos, al amparo de un sistema de derechos disponible al mejor postor, para cumplir un papel conservador del *status quo*, y legitimar el poder político. Esta realidad es inseparable de la dinámica que desarrollan los profesionales del Derecho y las propias facultades de leyes⁴¹: los insumos y las estrategias jurídicas para construir el escenario en el que estos hechos se producen, provienen de la cultura y “destreza” de los abogados, es decir, de la racionalidad que éstos están llamados a producir en un ambiente complejo y conflictivo⁴² como el que implica la globalización.

No es posible eludir, entonces, la responsabilidad que los abogados tienen cuando se trata de fijar el sentido que adquieren los derechos en el sistema social⁴³. No es necesario enfatizar el compromiso que los abogados tienen sobre el diseño de las políticas para definir lo que puede o no puede hacerse en la vida pública o en los conflictos privados⁴⁴, ni sobre su injerencia en la ejecución

Pasco y todo lo que existía a su alrededor fueron exterminados. Desalojos masivos y masacres de campesinos y comuneros formaron parte de una práctica que, en muchos casos, contó con la participación activa del Estado, a través de la policía. El relato de Scorza no dramatiza la realidad, más bien dibuja los perfiles de historias que se entrecruzan y proyectan con extrema crudeza escenas que aún hoy son visibles en la dinámica social del país y que revelan la injusticia radical con la que la globalización, puede abrirse paso en los territorios y los derechos de las comunidades más pobres.

41 BOURDIEU, Pierre. *Op. cit.*, pp. 192-193.

42 Gracias al trabajo de los juristas, las sociedades logran cierto tipo de estabilidad y organización que se fundan en cierto tipo de bases racionales. *Cfr.* BIN, Roberto. *Come si studia il diritto*. Bologna: Il Mulino, 2006, p. 10.

43 *Cfr.* GONZALES, Gorki. “Los abogados y la crisis del sistema legal”. *El Comercio*. 30 de marzo de 2003, p. A-33.

44 Al respecto véase: LASSWELL, Harold y McDUGAL Myres S. “Enseñanza del derecho y políticas públicas: entrenamiento profesional para el interés

de las mismas⁴⁵. El trabajo de los abogados se vincula al papel que cumplen los funcionarios públicos, los empresarios, los dirigentes gremiales o cualquier persona que deba tomar una decisión legal. La racionalidad que emerge de la actividad que los abogados desarrollan, lleva consigo un poder estratégico que les permite influir sobre las decisiones en cuestión, cuando no crearlas⁴⁶, pues tampoco es infrecuente que el asesor legal de ayer se convierta en el político de hoy y viceversa, con la anomalía que esto puede significar para la transparencia de las instituciones públicas⁴⁷.

Este escenario, está demás decirlo, se acrecienta en sus efectos e intensidad en un contexto globalizado. Por esa razón, los retos de la profesión legal no se circunscriben a la adquisición de destrezas para posicionarse y hacer frente a las exigencias de un mercado legal cada vez más dinámico⁴⁸, sin que ello implique asumir en forma determinista⁴⁹ el sentido de la globalización. Los cambios que la globalización produce, cabe recordarlo, corresponden a un enfoque

público”. En: *La enseñanza del Derecho y el ejercicio de la abogacía*. BÖHMER, Martín F. (compilador). Barcelona: GEDISA, 1999, pp. 75-76.

45 *Loc. cit.*

46 *Loc. cit.*

47 Estudios de abogados importantes del medio usan como parte de su “perfil” de venta hacia el mercado, la experiencia de sus abogados como Ministros, asesores del Congreso de la República y de Ministros de Estado y hasta ex Vocales del Tribunal Fiscal. No llama la atención, por cierto, que algunos de los ex ministros lo hayan sido del régimen autoritario o fujimorato. Ver (en línea):

http://www.estudiorodrigo.com/abogados/rem_abogados.htm

<http://www.echecopar.com.pe/essocios.htm>

<http://www.munizlaw.com/socios1.asp>

<http://www.estudiograu.com/abogados.htm>

(visitadas el 11 de febrero de 2008)

48 BOZA, Beatriz. *Op. cit.*, p. 293.

49 BOAVENTURA DE SOUSA, Santos. *El milenio huérfano*. Madrid-Bogotá: Editorial TROTTA/ ILSA, 2005, p. 260.

ideológico, no se trata por tanto de un fenómeno aséptico desde el punto de vista político. Son políticas las definiciones sobre los rasgos que adquieren los Estados, sobre el punto de referencia de la economía en las políticas nacionales, sobre las políticas públicas o la ausencia de ellas para hacer frente a la “creciente complejidad de las problemáticas sociales, ambientales y de redistribución”⁵⁰.

La responsabilidad que implica el ejercicio de la abogacía en este nuevo contexto no puede ser valorada sin considerar su carácter público. Más complejo aún por el sentido de la globalización, el ambiente en el cual los abogados operan reclama de éstos una actitud de lealtad con los intereses de sus clientes, pero al mismo tiempo exige un compromiso definido con el interés público que justifica la existencia del sistema jurídico⁵¹. Un compromiso que —en el caso nuestro— surge de compartir los valores de la democracia constitucional como parte de una realidad pluricultural, fragmentada socialmente y marcada por la pobreza de un importante segmento social del país.

Las oportunidades o retos que el impacto de la globalización plantea para el ejercicio de la profesión deben leerse como fines asociados a esta nueva realidad. De lo contrario, los abogados deberán estar dispuestos a asumir las consecuencias de su actividad, es decir, el impacto negativo que sus consejos o asesoría produzcan en el ámbito institucional⁵², al margen de los intereses de sus

50 *Ídem*, p. 261.

51 GORDON W., Robert. “La práctica del Derecho empresarial como un servicio público”. En: *La enseñanza del Derecho y el ejercicio de la abogacía*. BÖHMER, Martín F. (compilador). Barcelona: GEDISA, 1999, p. 173.

52 Es preciso recordar que la práctica del Derecho en general (...) contiene acciones, y así mismo decisiones, que aspiran erigirse en verdades sobre la micro-realidad social envuelta en un caso, y a veces pretenden un alcance mayor. En ese campo de la praxis jurídica, con el efecto de definir sus contenidos, (...) la realidad es ajustada a las recetas, encajada en sus medidas,

clientes. Una práctica legal no constructiva desde el punto de vista social⁵³, traerá, en el corto o mediano plazo, un efecto corrosivo sobre las condiciones en las que el propio abogado debe operar⁵⁴. Y el deterioro del sistema legal (que no se reduce al ordenamiento positivo), puede llegar a un punto tal que lo haga presa fácil de las dinámicas hegemónicas que la globalización lleva consigo. No parece irrelevante recordar que la clandestinidad de los actos, la corrupción o las prácticas elusivas del Derecho, además de llevar un costo oculto en sí mismas, y arrastrar por ello una dosis severa de ineficiencia, debilitan el marco institucional y lo hacen permeable sin atenuantes, ni crítica, a las presiones e influencias externas propias de las fuerzas hegemónicas que se despliegan con motivo de los procesos que la globalización desencadena.

c) La globalización y el valor estratégico de los derechos fundamentales

En el campo de la globalización también se ha desarrollado —en los términos del profesor Boaventura de Sousa— una capacidad de respuesta de carácter contra hegemónico. Y aunque resulte paradójico, esta dimensión tiene una plataforma de acción instalada, gracias a los recursos estratégicos provenientes de ciertas áreas de la globalización. La más notable es la que hace referencia a los de-

con lo cual la fórmula típica de la interpretación de lo que se debe hacer o es necesario decidir se convierte en la realidad misma; en pocas palabras, la interpretación (...) tipificada hace la realidad, procreándola o proveyéndola de existencia, para luego confirmarla o, lo que es lo mismo: la realidad se establece no de acuerdo con unos hechos específicos sino en virtud de definiciones preestablecidas sobre ella". SILVA GARCÍA, Germán. *El mundo real de los abogados y de la justicia. Las prácticas jurídicas*. Tomo II. Bogotá: Universidad del Externado de Colombia/ ILSA, 2001, p. 131.

53 GORDON W., Robert. *Op. cit.*, p. 202.

54 *Ibid*, p. 177.

rechos fundamentales⁵⁵ y al uso instrumental de éstos en favor de los miembros de las realidades hegemonizadas.

Cabe precisar que esta perspectiva lleva consigo una crítica a las relaciones sociales y políticas que dieron vida al Estado-nación⁵⁶. Un orden cuyo origen apeló a la soberanía, una “grandiosa metáfora”, que al decir de Zagrebelsky, permitía a los juristas hablar del Estado como si se tratara de un sujeto unitario, racional⁵⁷, formal y abstracto, capaz de manifestar su voluntad y realizar sus acciones concretas a través de sus órganos⁵⁸. El Estado-nación, como entidad atribuida por virtud de la voluntad constituyente, de un conjunto de derechos subjetivos e igualdad⁵⁹

La historia demuestra, sin embargo, que en el fondo sólo se trató de una visión optimista sobre la derrota de los privilegios del antiguo régimen, a través de la cual se atribuía al Estado la capacidad de con-

55 Cfr. HÄBERLE, Peter. *El Estado Constitucional*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú/ Universidad Nacional Autónoma de México, 2003, pp. 175-176.

56 ZAGREBELSKY, Gustavo. *Il diritto mite*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1992, p. 6.

57 En la definición de lo racional, se identifica una fuerte semejanza con la noción del Estado de Derecho forjada en la inicial teoría del Estado del liberalismo alemán. Como sostiene Böckenförde, “el Estado de Derecho es el Estado racional, esto es, el Estado del derecho racional, esto es, el Estado que realiza los principios de la razón en y para la vida común de los hombres, tal y como estaban formulados en la tradición de la teoría del derecho racional”. Sin embargo, esta acepción del Estado de Derecho determinó el pensamiento político de la burguesía (...) y el desarrollo posterior del concepto del Estado de Derecho en el siglo XIX se realiza no obstante bajo el signo de una reducción hacia el llamado concepto formal del Estado de Derecho” BOCKENFORDE, Ernst Wolfgang. *Estudios sobre el estado de derecho y la democracia*. Madrid: Editorial TROTTA, 2000, p. 24.

58 ZAGREBELSKY, Gustavo. *Il diritto mite*. *Op. cit.*, p. 6.

59 FIORAVANTI, Maurizio. *Los derechos fundamentales. Apuntes de historia de las constituciones*. Madrid: Editorial TROTTA/ Universidad Carlos III, Departamento de Derecho Público y Filosofía del Derecho. 1996, p. 61.

vertirse en el espacio para la realización de la ciudadanía y los derechos individuales⁶⁰. Esta perspectiva, articulada en función de ciertos supuestos juridico-políticos, hizo aparecer, en su autonomía, la idea de una comunidad culturalmente homogénea⁶¹. La igualdad, como realidad en un escenario hipotéticamente homogéneo, hacía invisibles las diferencias sociales y neutralizaba los espacios de exclusión. El “debe ser” de este imaginario substituyó entonces al “ser” de la realidad.

En respuesta al modelo de Estado de Derecho, como orden político y jurídico fundado sobre un imperativo unidimensional, el carácter contestatario del nuevo orden político y jurídico busca reflejar la pluralidad y heterogeneidad de los intereses e identidades en permanente interacción que informan la realidad actual. Y en el caso del Derecho, se busca legitimar los efectos del proceso de transformaciones que la globalización implica, asumiendo el reto de saber que muchos de los agentes que participan de este escenario y como resultado de ella, se encuentran libres de las regulaciones políticas internas de cada Estado⁶².

En las bases del nuevo orden está precisamente el significado de los derechos, como expresión del sentido del orden en cuanto tal. Es decir, los derechos como instrumento para definir el límite del poder político y como garantía de la orientación del mismo a la satisfacción de los derechos y libertades ciudadanas⁶³. Todo lo dicho hace que los Derechos Fundamentales se conviertan en un factor de crítica para reconstituir la posición del ciudadano y de la comunidad respecto del orden político y jurídico.

60 COSTA, Pietro. “Lo Stato di diritto: un’ introduzione storica”. En: COSTA, Pietro y ZOLO, Danilo. *Lo Stato di diritto. Storia, teoria, critica*. Milano: Feltrinelli Editore, 2002, p. 95.

61 FIORAVANTI, Maurizio. *Op. cit.*, p. 61.

62 PARODI TRECE, Carlos. *Op. cit.*, p. 44.

63 FERRAJOLI, Luigi. “Lo Stato di diritto fra passato e futuro”. En: *Lo Stato di diritto. Storia, teoria, critica, Op. cit.* p. 356.

Conviene advertir, pese lo dicho que la premisa que delimita el origen y sentido normativo del sistema internacional de los derechos fundamentales, tiene su punto de referencia en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en vigor desde enero de 1976, y en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, en vigor desde marzo de 1976. Este orden, que conforma el denominado “régimen global de derechos humanos”⁶⁴, arrastra, sin embargo, una contradicción interna pues depende, en su práctica, de la definición de actores estatales, cuyo comportamiento está definido aún por una idea de la “soberanía”, en gran medida anclada en la lógica del Estado-nación, es decir, en una perspectiva distante de la pluralidad de los procesos sociales y de la diversidad de las comunidades que los integran al interior de los países.

No resulta extraño —como recuerda el profesor Boaventura de Sousa— que muchas de las violaciones de derechos humanos o las objeciones al discurso que los representa sean justificadas con tesis estatistas⁶⁵, reflejadas en ideas tales como el interés nacional, la seguridad nacional y la no interferencia basada en la soberanía, o con perspectivas que aluden a la variable cultural y las necesidades del desarrollo⁶⁶. En el fondo, se trata de un sistema de derechos humanos que, como parte de su propio ensamblaje funcional de origen, mantiene la presencia del Estado como “filtro” para validarlo y, en esa medida, como un criterio no siempre imparcial, para definir el sentido de los derechos.

64 DONNELLY, Jack. *Derechos Humanos universales en teoría y en la práctica*. México: GERNIKA, 1994.

65 BOAVENTURA DE SOUSA, Santos. *La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Op. cit., p. 192.

66 *Ídem*.

De este modo, mientras el proceso de expansión e internacionalización de las economías fuertes se produce con gran velocidad en el marco de la globalización, el escenario de los derechos fundamentales encuentra aún muchos obstáculos formales para instalarse en su amplitud⁶⁷. Esta ambivalencia constituye al mismo tiempo, la razón por la cual los derechos fundamentales adquieren un valor estratégico, pues a través de su realización, por encima de los Estados y de las contingencias políticas, es posible orientar los efectos de la globalización en sus distintas vías para satisfacer las necesidades de las personas en un contexto de comunidad.

Los derechos fundamentales son la pieza arquetípica sobre la cual se edifica la democracia en un sentido substancial⁶⁸. El carácter de las necesidades (vida, libertad, igualdad, etc.) que ellos representan hace que su satisfacción se convierta en “condición indispensable de la convivencia civil”⁶⁹ y su construcción sea el reflejo de un proceso histórico que recoge exigencias morales. Una historia social y política de revoluciones y rupturas sociales en pos de conquistar condiciones de igualdad⁷⁰ para el desarrollo humano

67 Es un escenario caracterizado por la aceleración del cambio social en los países más industrializados y de una creciente polarización del poder y la riqueza a nivel mundial: factores que producen inestabilidad y turbulencia. Un tipo de ordenamiento, en suma, cuya pretensión de tutela de los Derechos Fundamentales en un contexto global, se ve severamente frustrada. Véase: ZOLO, Danilo. “Teoria e critica dello Stato di diritto”. En: *Lo stato di diritto. Storia, teoria, critica*. Op. cit., p. 67.

68 FERRAJOLI, Luigi. *Los fundamentos de los derechos fundamentales*. Madrid: Editorial TROTTA, 2001, p. 35.

69 *Ídem*, p. 36.

70 La democracia está basada en la igualdad, pero ésta no significa homologación o masificación. Por el contrario, este tipo de igualdad es una condición social y cultural que debe ser combatida por los individuos, afirmando el propio derecho a la originalidad respecto de la masa. ZAGREBELSKY, Gustavo. *Imparare democrazia*. Torino: Einaudi, 2007, p. 24.

que define su *ethos* y con él, su carácter indisponible, su atribución *ex lege*, y su máximo rango constitucional⁷¹.

En realidad, es de este último rasgo que se derivan las condiciones centrales —en los términos de Robert Alexy⁷²— que, de otro lado, hacen referencia al carácter estratégico de los derechos fundamentales: i) Máximo rango normativo⁷³ por la consideración básica de que los derechos fundamentales se hallan regulados en la Constitución; ii) Máxima fuerza jurídica⁷⁴, que se articula a la primera condición y permite que ésta despliegue todo su vigor en combinación con este segundo extremo, es decir, la máxima fuerza jurídica en el ordenamiento. Más aún, sobre la base de ésta última, es posible afirmar que los derechos fundamentales vinculan, a través de un tipo de “justiciabilidad plena”⁷⁵, que implica al resto de normas constitucionales, las funciones desarrolladas por el legislativo, el ejecutivo y el judicial; iii) Máxima importancia del objeto⁷⁶, pues a través de los derechos fundamentales se decide sobre la estructura básica de la sociedad, es decir, los principios que definen el funcionamiento de las instituciones políticas, la garantía de los derechos patrimoniales, los preceptos sobre protección del ecosistema, los pilares del sistema de comunicación e información social, y, claro está, los derechos a la vida, libertad, igualdad en todas sus manifestaciones; iv) Máximo grado de indeterminación⁷⁷, que deriva del sentido abierto de los derechos fundamentales y del carácter lacónico de las normas que los refieren. Esta condición

71 FERRAJOLI, Luigi. *Los fundamentos de los derechos fundamentales*. Op. cit., p. 35.

72 ALEXY, Robert. “Los derechos fundamentales en el Estado Constitucional democrático” (trad. Alfonso García Figueroa). En: *Neoconstitucionalismo*, edición de Miguel Carbonell. Madrid: TROTTA, 2003 pp. 32-36.

73 *Ibid*, p. 33.

74 *Ídem*.

75 *Ibid*, p. 34.

76 *Ídem*.

77 *Ibid*, p. 35.

hace indispensable reconocer el valor que adquiere el sentido de la interpretación desarrollada por las cortes de justicia y los Tribunales Constitucionales para atribuir de significado, contenido y límites específicos a los derechos fundamentales, y, en esa dirección, implica valorar el papel creativo de estos agentes en el marco de la democracia constitucional⁷⁸.

De este modo, quien logre convertir en vinculante su interpretación de los derechos fundamentales —esto es, en la práctica, quien logre que sea la adoptada por el Tribunal Constitucional—, “habrá convertido en parte de la Constitución su propia concepción sobre los asuntos sociales y políticos de la máxima importancia y los habrá descartado de la agenda política por encima o al margen de las mayorías políticas”⁷⁹.

Se advierte, entonces, el carácter contra-mayoritario de los derechos fundamentales. Es decir, la existencia de un ámbito valorado como ajeno a las voluntades contingentes de las mayorías⁸⁰, y circunscrito a las prohibiciones y obligaciones impuestas a la legislación por los valores que los Derechos Fundamentales implican.⁸¹ Por esa misma razón, la democracia tiene también un sentido contra-mayoritario⁸², pues ella deriva su fundamento de los derechos fundamentales como garantía frente al poder político y como ins-

78 *Ibid*, pp. 31-47.

79 FERRAJOLI, Luigi. *Los fundamentos de los derechos fundamentales*. *Op. cit.*, p. 35.

80 *Ibid*, p. 36.

81 *Ibid*, p. 37

82 Lo contrario sería un tipo de “democracia absolutista o basada en el terror” y no una democracia basada sobre la libertad de todos. En ZAGREBELSKY, Gustavo. *Imparare democrazia*. *Op. cit.*, p. 32. Al respecto, el profesor Ferrajoli ha dicho: “Ninguna mayoría política puede disponer de las libertades y de los demás derechos fundamentales (...)” FERRAJOLI, Luigi. *Los fundamentos de los derechos fundamentales*. *Op. cit.*, p. 36.

trumento para ordenar las conductas entre los individuos y afianzar su posición en el sistema político-jurídico⁸³.

En este sentido, se diluye la “presunción de regularidad de los actos realizados por el poder”, como condición de todo ordenamiento positivo⁸⁴, ya que el principio formal de la democracia política “se subordina a los principios substantivos” derivados de los derechos fundamentales. Éstos, en consecuencia, operan como fuentes de invalidación y deslegitimación del poder político que se aparta de los valores que ellos implican.

Quizás es posible afirmar, por todo lo dicho, que la perspectiva hegemónica de la globalización o las resistencias que le hacen frente, no operan por separado ni se presentan con igual intensidad. Ambas dimensiones son parte del mismo “conjunto de relaciones sociales globalizadas”⁸⁵ que impactan en forma concurrente y conflictiva en cada realidad. Sólo habría que recordar los esfuerzos orientados a la globalización del Derecho en América Latina y en nuestro propio país en la década de los noventa, sin dejar de puntualizar las “profundas diferencias en las bases teóricas, las audiencias y los propósitos”⁸⁶ de cada proyecto. Mientras el Banco

83 Conviene recordar la argumentación de Locke, sobre el derecho de resistencia, legitimado cuando el gobernante viola la razón por la cual se instituye el contrato social: la tutela de los derechos fundamentales. En LOCKE, John. *Segundo Tratado sobre el gobierno civil*. Madrid: Alianza Editorial, 1990, pp.154-155 y 170-172.

84 Véase GIANFORMAGGIO, Letizia. “*Diritto e ragione tra esserre e dover essere*”. En: *Le ragioni del garantismo. Discutendo con Luigi Ferrajoli*, Torino: Giappichelli, 1993, p. 28. Citada por FERRAJOLI, Luigi. *Los Fundamentos de los derechos fundamentales*. Op. cit., p. 37.

85 BOAVENTURA DE SOUSA, Santos. “Derecho y democracia: la reforma global de la justicia”. En: *El caleidoscopio de las justicias en Colombia*, Op. cit., pp. 154-155.

86 RODRÍGUEZ GARAVITO, César. “Globalización, reforma judicial y Estado de Derecho en Colombia y América Latina: el regreso de los programas

Mundial (BM), la AID o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), por ejemplo, centraron sus iniciativas en los “objetivos del desarrollo económico y el fortalecimiento de la capacidad del Estado para combatir el crimen y la corrupción”⁸⁷, en cambio, las múltiples redes de organizaciones sociales de derechos humanos, privilegiaron las reformas orientadas a garantizar la protección de las libertades públicas y derechos sociales⁸⁸.

Pese a todo, son enfoques que se entrecruzan en un escenario que permite advertir “la existencia de un espacio público internacional”⁸⁹ articulado por la fuerza substancial de los derechos fundamentales. Este nuevo orden político y jurídico, asumido como un Estado constitucional, más allá de las “variables nacionales y de las diferencias contextuales de las diversas constituciones”⁹⁰, permite asignar un significado dinámico a las instituciones políticas de la democracia, a través de la tutela de los derechos fundamentales. Dicho en otros términos, la principal función de la Constitución en este nuevo contexto es fijar los presupuestos de la convivencia social y las reglas para el ejercicio del poder público⁹¹, estas condiciones, como se ha dicho, sólo tendrán vida como resultado de la actividad interpretativa de las cortes y tribunales constitucionales⁹². Interpretación cuya legitimidad radica, precisamente, en la necesidad de afirmar los derechos fundamentales.

de derecho y desarrollo”, p. 21. Disponible (en línea): www.djs.org.co/pdf/libros/cr.reformajudicial.pdf (consulta realizada el 12 de enero de 2007)

87 *Loc. cit.*

88 *Loc. cit.*

89 HÄBERLE, Peter. *Op. cit.*, p. 175.

90 *Loc. cit.*

91 ZAGREBELSKY, Gustavo. *Principi e voti. La Corte costituzionale e la politica*. Torino: Einaudi, 2005, p. 25.

92 *Ibid*, p. 30.

2.2 El método de enseñanza como respuesta al impacto de la globalización

La gran transformación que el Derecho peruano sufrió en la década de los noventa, surge como la razón que justifica un nuevo ajuste en el plan de estudios de la facultad.⁹³ En efecto, se entiende que la educación legal en un contexto de globalización cumple un papel crucial por los cambios que ésta produce en “el Estado y en las instituciones de la vida social”⁹⁴. En síntesis, la complejidad de este proceso y su impacto en la realidad, hacían necesaria su incorporación como parte de la estructura social en la cual se identifican los conflictos que justifican la existencia de lo jurídico.

Al respecto conviene recordar que el sentido específico de la globalización a través de las reformas económicas de las últimas dos décadas en nuestro país, tuvo como fundamento una perspectiva ideológica orientada a establecer vínculos precisos entre el Derecho y la satisfacción de las demandas del mercado. Se trató de una lógica unidimensional sobre el desarrollo basado en el crecimiento económico, que requería de la reforma legal para cumplir ese objetivo.

En esa línea se explica el énfasis en la reforma del sistema de justicia⁹⁵ de los años noventa, asociada a las políticas de ajuste estructural, fuertemente influidas por las demandas de los organismos internacionales de desarrollo y financiamiento⁹⁶. La finalidad de

93 RUBIO CORREA, Marcial. “Proyecto de nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú”. En: *DERECHO PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la PUCP, edición número 52, *Op. cit.*, pp. 994.

94 *Loc. cit.*

95 *Cfr.* GONZALES MANTILLA, Gorki. “La reforma de la justicia en el Perú: entre la Constitución y las demandas de la realidad”. En: *Parlamento y Constitución*. Anuario de las Cortes de Castilla-La Mancha. Universidad de Castilla-La Mancha, edición número 8, año 2004, p.240.

96 THSUMA, Lawrence. “*The Political Economy of The World Bank’s Legal Framework for Economic Development*”. En: *Social & Legal Studies*. London: SAGE

aquel proceso de reforma fue crear un ambiente —capaz de asegurar la modernización y globalización de la economía—, caracterizado por un sistema de libre mercado y la búsqueda de la eficiencia en el intercambio comercial⁹⁷. Se buscaba ajustar el sistema judicial a las demandas del mercado, para crear seguridad jurídica, disminuir los costos de las transacciones y a la vez constituir un marco adecuado de incentivos⁹⁸.

En la práctica, dichas reformas se implementaron gracias al autoritarismo del régimen político y, por esa misma razón, resulta singular el carácter que adquiere el derecho al que se apeló para legitimarlas⁹⁹. No parece casual, por ello, que en versión oficial, la reforma judicial tuviera como objetivo contar con un marco legal predecible y una “judicatura en disposición de interpretar y aplicar las leyes en forma efectiva para consolidar las políticas de estabilización económica y liberalización”¹⁰⁰

publications, Thousand Oaks, CA. And New Delhi, volumen 8, número 1, año 1999, p. 83.

- 97 Se buscaba modernizar las instituciones jurídicas porque éstas —en los términos de María Dakolias, funcionaria del Banco Mundial— “contribuyen a la eficiencia económica y estimulan el crecimiento que, a su vez lleva a la disminución de la pobreza”. Como resulta evidente, se trata de la lógica del goteo, según la cual la reducción de la pobreza depende del crecimiento económico “antes que de una combinación de crecimiento (...)” y justicia distributiva. En: RODRÍGUEZ GARAVITO, César. *Op. cit.*, p. 24.
- 98 Véase: BURGOS, Germán. “Reforma judicial, desarrollo económico y banca multilateral”. En: *El otro derecho*, revista del Instituto de Estudios Legales Alternativos, volumen 8, edición número 1. Bogotá, 1998, p. 128.
- 99 En efecto, el gobierno autoritario en alianza con diversos grupos de poder fáctico, organizó un sistema de criminalidad para perpetrar una cadena de delitos: actos de corrupción, amenazas y amedrentamiento contra opositores, graves violaciones de los derechos humanos, definen el perfil de éste régimen, sin precedentes en nuestra historia republicana.
- 100 Son los términos usados por Carlos Boloña, ministro de economía del régimen autoritario. BOLOÑA BEHR, Carlos. *Cambio de Rumbo. El programa*

Todas las consideraciones expuestas permitían imaginar que los cambios en la enseñanza del Derecho debían apuntar a la reforma de las directrices culturales sobre las cuales se moviliza el discurso jurídico y la formación legal. La reforma propuesta, sin embargo, vino provista de un mayor énfasis en la estrategia metodológica: se buscaba profundizar el método activo en la enseñanza y el trabajo de casos.

En efecto, hacia julio de 1998 se formó una comisión de profesores que trabajó hasta febrero de 1999 en la preparación de las bases para la reforma del nuevo plan de estudios de la facultad de Derecho.¹⁰¹ Como resultado de este proceso se dio a luz un documento, cuyas líneas centrales se definen en los siguientes términos:

Hay que enseñar primero el sistema, con una formación razonable en los conceptos esenciales y las interconexiones. Luego se aprenderán mejor los detalles, los temas profundos y las excepciones. Así habrá un doble proceso de aprendizaje: primero los fundamentos y después, dicho esquema se enriquecerá con los elementos más complejos [...]. Esto no se refiere sólo a los cambios del Derecho interno, sino a la creciente interconexión que nuestro Derecho nacional tiene con las normas de otros países y con las internacionales por los procesos de integración y globalización¹⁰².

De este modo, se formulan las siguientes cuatro premisas:¹⁰³

económico para los 90. Lima: Instituto de Economía de Libre Mercado San Ignacio de Loyola, 1993, p. 143 y ss.

- 101 El profesor Marcial Rubio tuvo a su cargo la responsabilidad de redactar el documento preliminar que fue usado como punto de referencia para el trabajo de la Comisión. Además del profesor Rubio Correa, integraron la Comisión los profesores Jorge Avendaño Valdez (Presidente), Mario Pasco Cosmópolis y Javier de Belaunde López de Romaña.
- 102 RUBIO CORREA, Marcial. Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Documento de Trabajo. Lima, 25 de agosto de 1998, p. 8.
- 103 RUBIO CORREA, Marcial. *Loc. cit.*

- a) Una visión integral del Derecho durante los tres ciclos iniciales. “A partir del cuarto semestre se profundizarían los conocimientos especializados sobre la base de un esquema general que ha sido previamente internalizado. Esta perspectiva debía permitir al alumno un manejo adecuado de los conceptos jurídicos y del método de trabajo”. Sería además, la base para incorporar los conocimientos que se adquieran en la fase de la especialización. En el tramo final de esta ruta se insertan los seminarios de integración, que servirían para consolidar el aprendizaje con mejores y mayores herramientas teóricas y metodológicas.
- b) La formación integral apunta a brindar al estudiante “un mapa mental del Derecho”, como herramienta para el aprendizaje y como fundamento para generar “su propia concepción” del mismo.
- c) El método activo es esencial durante los tres primeros ciclos. Junto a él, las lecturas y los trabajos prácticos serían las piezas del modelo para aprender en forma integral.
- d) Este plan de estudios debía permitir que el estudiante revise “varias veces y con distintos niveles de profundidad, los aspectos esenciales del Derecho. Así, reforzará su conocimiento y lo internalizará de mejor manera que si sólo lo estudia una vez en la carrera, como ocurre con el sistema actual de enseñanza”¹⁰⁴.

El terreno en el cual se llevaría a cabo esta operación, quizás no había sido consolidado en forma suficiente para resistir el peso de las nuevas edificaciones o el impacto provocado por los ajustes a la estructura previa: un terreno agrietado por la subsistencia del formalismo jurídico y en gran medida, “reciclado o camuflado, debido a la dinámica del método activo de la enseñanza del Derecho.

Sin embargo, la apuesta venía provista de retos significativos. Había que superar el estado de cosas y crear las condiciones para hacer

104 *Ídem.*

sostenibles los cambios en medio de una realidad universitaria que seguía presentándose como pionera y solitaria en este propósito.

2.3 La visión del Derecho y el método para la integración en la enseñanza

Un “sistema integrado de enseñanza” resulto ser la fórmula que permitiría enfrentar la lógica parcelada del plan de estudios subsistente¹⁰⁵. Esta manera de enseñar el Derecho estaba en la base de la cultura jurídica, fraccionada y ensimismada por la búsqueda circular del formalismo inherente a ella: una cultura que había logrado pervivir o que, más bien, había logrado consolidarse gracias a los años de reforma. La visión innovadora del sistema que radicaba en el sentido atribuido a la integración en la enseñanza, pese a las sombras del pasado, buscaba construir la imagen de un escenario docente con vasos comunicantes que facilitarían el diálogo entre las especialidades y sus enfoques frente a los problemas jurídicos¹⁰⁶.

La idea de un modelo integrado, implicaba en sí misma, una apuesta de gran envergadura que requería en forma inevitable, un examen crítico de las condiciones sociales del país y del papel que

105 *Loc. cit.*

106 Al respecto, el profesor Marcial Rubio ha puesto en relieve el sentido que adquieren las denominadas “ramas del Derecho” en el proceso de la enseñanza del Derecho. Se reconocen hasta diez áreas del Derecho como pauta para la labor docente, pero lo cierto es que esa no es una clasificación “intemporal”, pues “La mitad de dichas ramas no existían al finalizar el siglo XIX y varias de ellas aún no se dictaban a principios de este siglo. De otro lado, esas ramas, son en realidad una manera de presentar un sistema complejo de normas y principios que es el Derecho. No son ramas paralelas y autónomas entre sí sino que se interconectan y relacionan. Lo que pasa es que ello ocurre en la experiencia profesional, pero no en la enseñanza universitaria. Lo que en verdad ocurre, es que la actual enseñanza universitaria no refleja adecuadamente la realidad y, por tanto, prepara imperfectamente para actuar en ella”. *Ibid.*, p. 997.

las facultades de Derecho en general cumplen en ese contexto, pues en definitiva, la reforma de la enseñanza del Derecho no se agota en la modernización metodológica del plan de estudios o en la innovación doctrinaria del Derecho¹⁰⁷.

Sin embargo, en esta ocasión la “crítica” al Derecho, presente en los lineamientos del movimiento de fines de los años sesenta, no tenía ya el mismo significado ni la misma fuerza de cambio. Esta vez, el eje de atención radicó en la metodología para entender el fenómeno jurídico¹⁰⁸. Y sobre la base de esta premisa, se asume que el aprendizaje no podría dejar de articularse a través de una dinámica compleja de retroalimentación al interior del Derecho como sistema.

El Derecho, entendido como un espacio normativo de creciente interconexión interna y externa¹⁰⁹ —no sólo en el plano legislativo—, justificaba, en los términos de la propuesta, un método de enseñanza adecuado a un tipo de “aprendizaje integral”. Enseñar el Derecho en su complejidad conceptual, observando el bosque para no perderse en él, atrapado por la visión autárquica de las especialidades —cuando éstas se convierten en referentes de sí mismas—, para entender los principios que sostienen las instituciones legales y explican sus relaciones.

En esa dirección, integrar no implicaba hacer apología de un tipo de aprendizaje “generalizador” o superficial. El propósito era crear espacios de comunicación y articulación en la propia especialidad —para enriquecerla— de los principios compartidos y de su significado en los supuestos concretos más allá de las tradicionales divisiones o ramas del Derecho.

107 JUNQUEIRA BOTELHO, Eliane. *Facultades de Direito ou Fábricas de Ilusões?* Rio de Janeiro: IDES/ Letra Capital, 1999, pp. 119-120.

108 RUBIO CORREA, Marcial. *Loc. cit.*

109 *Ibid.*

El reto era comprender todo esto en el enfoque de la “integración de la enseñanza del Derecho”, cuyos alcances se vislumbran a través de los límites de tipo pedagógico —como se ha dicho antes— que la propuesta se impone¹¹⁰ y que se resumen en sus dos niveles: i) conocer los “conceptos esenciales” o principios que dan sentido a las instituciones del sistema; y ii) en segundo término, el estudio en profundidad de las particularidades y excepciones.

Este enfoque metodológico, es decir, el tipo de aprendizaje involucraba una toma de posición respecto de la función del Derecho y el perfil del abogado. Lo que en términos del profesor Marcial Rubio, se puede definir de la siguiente manera:

“la formación de un abogado de pre-grado debe contener (...): el conocimiento de los elementos normativos esenciales del Derecho (en el sentido que usamos el término, *elementos normativos* no son sólo disposiciones legislativas); la idea sistemática del Derecho, y la capacidad de plantearse resolver comprensivamente los problemas jurídicos”¹¹¹

2.4 La integración en la práctica y las medidas para su viabilidad

La experiencia de todos los años previos no había introducido, sino hasta ese momento, los cambios necesarios como condición para lograr el perfil deseado para el profesional egresado de la facultad de Derecho, donde nuevamente, la relevancia del método es absoluta: un abogado que conozca los fundamentos y la sistemática del Derecho, la metodología para la identificación y solución de los problemas, con capacidad analítica para «aprender a aprender» y, de ese modo, enfrentar los cambios. El entrenamiento provisto en la facultad debía brindar una perspectiva abierta a la interacción interdisciplinaria.

Hacia el segundo semestre del año 2000, la comisión de profesores encargada de consolidar las ideas previstas en aquella inicia-

110 *Ídem*.

111 *Ibid*, p. 959.

tiva, produjo las pautas¹¹² sobre las cuales habría de afirmarse el sentido del plan de estudios de la facultad:

- Se insiste en el énfasis del método activo de enseñanza en los cursos obligatorios. La idea tuvo como punto de referencia, además, la definición de problemas jurídicos, es decir, casos reales, reflejados a través de sentencias de tribunales judiciales, administrativos o del Tribunal Constitucional. Esta perspectiva resultaba funcional a la propuesta del sistema integrado de enseñanza del Derecho.
- Se reafirma la idea de los materiales de lectura comunes a todos los horarios del mismo curso. Esta selección de textos adecuados al programa de cada materia (editada e impresa por la universidad), en líneas generales, debía responder al universo de problemas teóricos referidos a través de los casos. Nuevamente, se entiende en este aspecto una herramienta orientada por la definición del sistema integrado de enseñanza del Derecho.
- Para dar condiciones de viabilidad al método activo se planteó la necesidad de introducir algunos ajustes de tipo administrativo-académico. El primero de ellos se refiere a la reformulación y unificación de los contenidos mínimos de los cursos con el propósito de lograr, más allá del número de horarios, un sílabo común para cada materia. En segundo lugar, se introducen cambios en el sistema de evaluación aplicables a todos los cursos de la facultad. En adelante, la evaluación tendría un carácter permanente¹¹³, se suprime, de este modo, el examen parcial pero se mantiene el final¹¹⁴. La evaluación permanente busca

112 ZOLEZZI, Armando. *Memoria del Decano*. Lima: Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, abril de 1999-junio de 2002, pp. 8-9.

113 La evaluación permanente ha sido puesta en práctica a través de distintas vías, pero principalmente tres: los controles de lectura, las prácticas o evaluaciones de casos y las intervenciones orales.

114 En buena cuenta el examen parcial se diluye en el contexto de un sistema de evaluación permanente, como el previsto.

dar relevancia al aprendizaje y servir, en ese sentido, como herramienta de control para el propio estudiante.

- Por último, se aplicó una medida práctica indispensable para la puesta en práctica del método activo, es decir, la reducción del número de alumnos matriculados por sección. Aunque lo deseable hubiera sido restringir aún más este límite, se cifra en 50 el máximo de estudiantes aceptables por salón. De cualquier forma, para hacer efectiva la reforma en este tramo, se propuso la creación de un número mayor de horarios por curso (entre cuatro y cinco), con el fin de no perder de vista la creciente demanda de los alumnos matriculados en la universidad. No se puede pasar por alto que esta medida tendría una incidencia inevitable en la multiplicación del número de docentes requeridos para la facultad¹¹⁵.

Adicionalmente, se redujo de nueve a ocho los semestres de estudio en la facultad de Derecho. A ello se agregan los cuatro semestres previos en la facultad de Estudios Generales Letras, con lo cual el tiempo de duración de la carrera de Derecho es de doce semestres (seis años)¹¹⁶.

115 El crecimiento de la población docente es una evidencia notable de la demanda creada por la puesta en práctica del plan de estudios. A fines del año 2000, en la facultad de Derecho se contaban 204 profesores, mientras que para el primer semestre del 2006 la cifra asciende a 265.

116 El sistema de créditos también resultó modificado a partir de la vigencia del Plan de Estudios del 2001, en sus valores asignados. En adelante, para egresar de la facultad se requiere haber aprobado un total de 163 créditos de los cuales 106 corresponden a los cursos obligatorios, 09, a los denominados Seminarios de Integración; y 48, a los cursos electivos. En el Plan de Estudios anterior, el de 1993, se requería un total de 179 créditos, de los cuales: 110 créditos correspondían a cursos obligatorios, 12 créditos a los seminarios de integración y 57 créditos a los referidos a cursos electivos. La condición de egresado culmina con la obtención del Bachillerato (grado académico), que requiere además del certificado de haber aprobado el nivel

3. ¿Un modelo exhaustivo de ruptura con el formalismo legal?: los seminarios de integración y los retos de una propuesta innovadora

Uno de los aspectos de mayor importancia en la última fase de la reforma en la enseñanza es el impulso atribuido a los “seminarios de integración”. Creados en el marco del proceso iniciado en el año de 1989 —ratificado en el plan de estudios de 1993—, se inauguran en 1996. Estos seminarios se proponen como un espacio de aprendizaje, a través de la reflexión y debate, en torno a un tipo de problema jurídico, representado por casos reales que son el punto de partida y el marco de referencia para el desarrollo de la clase. Esta metodología debería permitir que un tópico determinado pueda ser materia de análisis desde diversas perspectivas jurídicas. La importancia de este modelo de enseñanza-aprendizaje es de enorme relevancia instrumental, al punto que en buena medida, sintetiza los valores de la propuesta de reforma, globalmente considerada¹¹⁷.

básico (12 ciclos) del idioma inglés. Para la obtención del grado profesional se requiere, previamente, el cumplimiento de un año de prácticas pre-profesionales. Éstas se mantuvieron, durante varios años, en forma paralela y obligatoria al Servicio Civil de Graduandos en Derecho de un año de duración (SECIGRA-DERECHO), en una dependencia pública, creado por Decreto Ley N.º 26113 el 24 de diciembre de 1992. Hoy este servicio es voluntario, gracias a la Ley N.º 27687, se eliminó la obligatoriedad del SECIGRA-DERECHO. Las reglas para la obtención del título de abogado, son las mismas del período precedente. El bachiller tiene que cumplir con un examen público, ante una comisión o tribunal de tres profesores. Para ello, se considera cualquiera de las siguientes tres opciones: una tesis (trabajo de investigación), una memoria crítica que dé cuenta de algún problema jurídico relevante identificado durante el ejercicio laboral (de tres años como mínimo), o de dos expedientes judiciales concluidos.

117 GONZALES MANTILLA, Gorki. “Acciones de interés público y enseñanza del Derecho: sobre paradigmas y utopías”. En: *Rompiendo la indiferencia. Acciones ciudadanas en defensa del interés público*. Santiago de Chile: Fundación Ford, 2000, p. 107 y ss.

El carácter preanunciado de los seminarios de integración será valorado cómo un factor esencial en el marco de los cambios generados en 1998. Incluso es posible afirmar que dichos seminarios se convierten en la fuente de información y de estrategias metodológicas que están en la base de la reflexión que orienta la reforma iniciada en aquel año.

3.1 La separación entre la teoría y la práctica: el contexto de los seminarios de integración

A través del impulso dado a los “seminarios de integración” se busca atacar la disociación entre el saber teórico y la práctica, como rasgo característico de la enseñanza del Derecho en nuestro medio. La entidad académica de lo teórico —o lo que se entiende por ello— ha sido, en efecto, la razón de ser del quehacer docente en la facultad de Derecho. No en vano, una de las críticas de mayor reiteración en el espacio abierto por la reforma en los estudios de Derecho, reparaba con severidad en este aspecto¹¹⁸.

Recuérdese que la teoría jurídica en el Perú, se construye a partir de ciertos patrones descontextualizados de la cultura legal euro-continental de inicios del siglo XIX. Al principio, se trató de una versión a-crítica y ciertamente ficticia de la exégesis respecto de lo que esta significó en su sentido original¹¹⁹. La capacidad de exposición del material legislativo, derivada de aquella contribuirá en forma eficaz al sostenimiento de las columnas estructurales del formalismo, pero al mismo tiempo servirá como herramienta de razonamiento o interpretación —textualismo interpretativo—, de dramático significado por su presencia en la base —destrezas legales— de la educación legal que se imparte en las facultades de Derecho.

118 PÁSARA, LUIS. *La enseñanza del Derecho en el Perú: su impacto...* Op. cit., p. 68.

119 LÓPEZ DE MEDINA, Diego. *Teoría impura del Derecho. La transformación de la cultura jurídica latinoamericana*. Bogotá: LEGIS-Universidad de los Andes/Universidad Nacional de Colombia, 2004, p. 168.

Por ello, la teoría legal en el Perú se presenta, en principio, como exégesis, entendida casi siempre como el comentario —exposición— del texto legislativo, sin referencia a la realidad y en función del orden pre-establecido de los códigos, de manera tal que el comentario sólo buscaba reflejar la sistemática contenida ya en los propios cuerpos legislativos. En la misma dimensión, es posible detectar el desarrollo de un tipo de “teoría” de los conceptos, cuya fibra más notable se extiende a lo largo del Derecho Civil, pero no se restringe a él, ya que es igualmente visible hasta en las áreas del Derecho Público. Sin embargo, como en el caso de la exégesis, esta teoría debe sus contenidos a las construcciones importadas de la tradición de la Europa continental. El aporte nacional en esta línea de desarrollo, consistirá —como ocurre en otros países de América Latina— en “sobreponer”¹²⁰ los resultados de dichas teorías o conceptos a los comentarios de los códigos o leyes locales¹²¹.

La perspectiva exegética y la conceptualización confluyen, se retroalimentan y refuerzan a sí mismas. Y de esta manera, se profundiza aún más la brecha que separa el ámbito de lo jurídico como atributo de la teoría que se enseña en las facultades y la práctica entendida como un aspecto extraño al campo que delimita el

120 *Ibid.*, p. 174.

121 Basta con citar a dos de los autores más representativos de la teoría jurídica del Perú del siglo XIX: Toribio Pacheco o José Silva Santisteban. El primero a través de su tratado de Derecho Civil y el segundo en su obra de Derecho Constitucional, reflejan con gran intensidad esta asociación que permite configurar la idea del formalismo jurídico, presentado como doctrina del Derecho. Véase: PACHECO, Toribio. *Tratado de Derecho Civil*. III tomos. Lima: Establecimiento Tipográfico de Aurelio Alfaro y Cía., Librería Hispano-Francesa y Librería Central, 1860-1864. También SILVA SANTISTEBAN, José. *Curso de Derecho Constitucional. Al Joven español Emilio Cautelar, en homenaje a sus ideales liberales*. Lima: segunda edición, corregida y mejorada, Imprenta de autor, 1859.

aprendizaje de lo jurídico¹²². La neutralidad aparente del Derecho que emerge de esta asociación, además de ocultar la presencia de los intereses que se mueven detrás de las reglas jurídicas, termina por justificar la escisión entre teoría y práctica o en el mejor de los escenarios, establece una abierta discriminación entre ambos extremos: la prioridad de la teoría funciona, además, como una herramienta que subordina y determina el sentido de la práctica misma, pues desde esta óptica la actividad concreta de los operadores está inexorablemente delimitada y constreñida por los parámetros impuestos desde la teoría. El Derecho en esta lógica da forma a las prácticas y aunque aquella no responda necesariamente a la realidad —como usualmente ocurre—, se justifica desde el Derecho. La práctica se convierte en un espacio cuyo valor sólo se entiende desde el campo de lo jurídico, a partir de un saber oficial, fijado en los Códigos y explicitado por la doctrina, precisamente, es desde este ámbito que se predispone el conocimiento de lo jurídico.

Se trata de un paradigma que en el nivel docente, adscribe al profesor la responsabilidad de comprometer o “iniciar” en la creencia del dogma del Derecho a los estudiantes. El alumno, por su parte, se verá constreñido al conocimiento de la teoría en la que se funda el dogma y al aprendizaje de las destrezas hermenéuticas para aplicarla¹²³. Este aprendizaje siempre será visto como una actividad neutral, pues el conocimiento que se imparte también se presume neutral y “científico”¹²⁴.

122 BOURDIEU, Pierre. “Elementos para una sociología del campo jurídico”. En: *La fuerza del derecho*. Bogotá: UNIANDES ediciones / Instituto Pensar/ Siglo del Hombre Editores, 2000, p. 168.

123 Refiriéndose al caso de las facultades de Derecho del Perú, Luis Pásara anota “La característica prevaleciente en el contenido de la enseñanza es su circunscripción a la ley. En ocasiones, la explicación del texto legal se acompaña de comentarios doctrinarios (...)”. Véase: PÁSARA, Luis. *Op. cit.* p. 69.

124 No llama la atención que aún en la actualidad, desde algunos cursos, en particular los de matriz procesal, se siga postulando la idea del Derecho

La escisión entre el saber teórico y la práctica describe en buena medida, el escenario en el cual se desarrolla la actividad docente al momento de llevar a la práctica la idea de los “seminarios de integración”. En otras palabras, pese a los años de reforma, la enseñanza del Derecho no había logrado liberarse de aquella visión formalista de lo jurídico ni de sus implicancias en la vida social.

Paradójicamente, la separación entre la teoría y la práctica, podía verse reflejada a través de las denominadas “clases de prácticas”, cuya vigencia no siempre formal, se observa en nuestra facultad hasta fines del año 1993. Éstas se instituyeron en un bastión de la enseñanza a través del método activo —que sin embargo, no llegó ser hegemónico—, y gracias al debate de problemas jurídicos identificados en resoluciones judiciales. No obstante lo anterior, este tipo de docencia tuvo un carácter complementario respecto de la cátedra del curso y por esa razón estuvo a cargo de jefes de práctica o asistentes. En efecto, aún en este modelo, la cátedra principal se ocupaba de transmitir la teoría y el rol secundario era atribuido a las “prácticas” que, en buena cuenta, no formaban parte del trabajo lectivo¹²⁵.

Se propugna la integración en la enseñanza del Derecho, para terminar, en teoría, con dicha escisión y, por esa razón, a la vez que se suprimen las clases de “prácticas”, se levanta el perfil de un tipo de docente que esté en aptitud de asociar todos los aspectos de la experiencia jurídica. El plan de estudios que deriva del período iniciado en 1989, vigente a partir de 1993, marca el inicio del modelo de integración, a través de los seminarios. Luego, en el año 2000, se buscará llevar al extremo el enfoque metodológico del plan anterior.

como ciencia, incluso autónoma. Y tampoco extraña que desde otras materias, como el Derecho Penal, se postule la separación absoluta del Derecho y la moral.

125 GONZALES MANTILLA, Gorki. “La enseñanza del Derecho en el Perú: cambios, continuidades y resistencias”. *Op. cit.*, p. 114.

3.2 Los seminarios de integración: el escenario interno, la indumentaria y los actores

Como se ha dicho, los seminarios de integración son instaurados por el plan de estudios de 1993 y se inauguran en el primer semestre del año de 1996. El plan de estudios vigente desde 1993, tenía previstas diez áreas o tópicos para el desarrollo de estos seminarios, sin embargo, en su primera edición, sólo se llegaron a ofrecer dos. Uno en Derecho Civil y Procesal Civil y otro en Derecho Constitucional. Se asignó en tres, el valor académico de los créditos de cada seminario. El plan de estudios prevé la obligación de los alumnos de aprobar cuatro seminarios, es decir, doce créditos. En la primera edición, los dos seminarios de integración estuvieron a cargo de dos de los más representativos y experimentados docentes de la Facultad de Derecho: los profesores Jorge Avendaño Valdez y Domingo García Belaunde.

Una observación esencial en el análisis del trabajo interno de los seminarios es el sentido ideal y quizás utópico de muchos de los presupuestos sobre los cuales se construyen. Es preciso tener en cuenta este reparo, pues de lo contrario se corre el riesgo de confundir la realidad con las aspiraciones. No se trata únicamente de la falta de efectividad de las estrategias metodológicas sino más bien del uso instrumental de éstas para legitimar e invisibilizar un enfoque jurídico que no corresponde a las demandas propias del Derecho en un Estado Constitucional que enfrenta el impacto del proceso de la globalización.

a) El escenario interno

La temática de los seminarios de integración se mantuvo, en líneas generales, en la perspectiva de los cursos obligatorios ya existentes, pues al fin y al cabo el cambio más importante, como se ha reiterado, se concentraría en el escenario del método activo y en las estrategias para llevarlo a cabo. A continuación se observa la

relación de seminarios de integración con su respectivo cuadro de cursos pre-requisitos:

Seminario de integración por área:	Pre-requisito del plan nuevo
Derecho Administrativo	Derecho Administrativo 2
Derecho Civil y Procesal Civil 1	Derecho Procesal Civil 1
Derecho Civil y Procesal Civil 2	Derecho Procesal Civil 2
Derecho Constitucional	Garantías Constitucionales
Derecho Internacional	Derecho Internacional Privado
Derecho Laboral	Derecho Procesal del Trabajo
Derecho Mercantil	Derecho Mercantil 3: Títulos Valores Derecho de la Competencia
Derecho Penal y Procesal Penal	Derecho Penal 3
Derecho Tributario	Derecho Tributario 2: Impuesto a la renta
Teoría General del Derecho	Filosofía del Derecho

Elaboración: Martín Soto Florián

Fuente: Guía de Matricula de la Facultad d Derecho de la PUCP (1995-2007)

Será recién en el primer semestre de 1998, que se llega a cubrir la oferta de 10 seminarios en las áreas indicadas en el cuadro anterior. Para ello se establecen 29 horarios con su respectivo número de profesores. Esta cifra ha evolucionado notablemente. Así por ejemplo durante el primer semestre del 2006, se cuentan en 37 el número de horarios abiertos. Durante este mismo período el número de alumnos matriculados en la facultad de Derecho ascendía a 2,117 alumnos y de ellos 516 se inscribieron en los seminarios de integración. Conforme a las previsiones logísticas para hacer viable el plan de estudios y, en particular, los seminarios de integración, cada horario tendrá un máximo de 20 alumnos. Esto debía permitir que las clases pudieran desarrollarse observando rigurosamente la puesta en práctica del método activo a través de casos.

El objetivo del seminario de integración, tiene como punto de referencia la reseña explicativa del curso. Ésta, en efecto, sintetiza el propósito del seminario y su enunciado es común a todas las áreas. Su fórmula es la siguiente:

A partir del análisis de casos y la doctrina, se busca profundizar el estudio de temas del área de Derecho Civil y de Derecho Procesal, con especial referencia de Personas, Familia, Sucesiones y Derechos Reales: vinculándolos con instituciones tratadas en otras áreas del Derecho. Su contenido variará según los temas seleccionados¹²⁶.

Según se observa, la propuesta de los seminarios de integración presenta dos extremos: el estudio de casos en su relación con la doctrina y, por otro lado, la vinculación de la materia con otras áreas del Derecho. El resto, es decir, el contenido de la materia propiamente dicha, cambiará dependiendo del nombre del curso.

b) La indumentaria

Un presupuesto esencial del seminario de integración es que el profesor debe estar ciertamente familiarizado con la dinámica de la enseñanza basada en problemas. El método no lo es todo, pero en este caso es sumamente importante para el docente contar con las herramientas que le permitan conducir un debate en el cual durante tres horas, se produzca la participación del mayor número posible de alumnos, sabiendo que el máximo de alumnos matriculados por clase es 20. Será necesario configurar estrategias que comprometan a los estudiantes con el desarrollo de los problemas de cada sesión. Pueden ser útiles, en este sentido, los trabajos grupales o individuales, cuando éstos buscan que el alumno sea capaz de identificar los argumentos del razonamiento que justifica la decisión y que sea capaz, además, de proponer argumentos en contra de esa posición o bien de mejorar la línea argumentativa propuesta. Si se observa esta

126 Sumilla del 1er. Seminario del Integración en Derecho Civil y Procesal Civil 1 (DEC-251), dictado por el profesor Jorge Avendaño Valdez.

línea de trabajo —en forma individual o colaborativa—, los estudiantes estarán expuestos al influjo de los hechos comprendidos en las decisiones, al sentido complejo de las interpretaciones y a la fuerza de los argumentos justificativos de las posiciones confrontadas.

Forma parte también de los presupuestos del seminario, el estudio o insumo teórico que resulta de la visión articulada y comprometida en el caso o problema jurídico. Esta es una apuesta muy grande, pues implica la posibilidad de crear una estructura conceptual compleja que —de ser exitosa— ha de superar ampliamente, en su configuración, la que proviene de la clase tradicional de tipo magistral, y podría ir más allá aún del impacto creado por la clase activa. La razón que está detrás de este supuesto es doble. Por un lado, la nítida convocatoria a la participación crítica de los estudiantes, provista de un respaldo substancial en las lecturas preparadas para ordenar los tópicos materia de debate y de un conocimiento de los hechos y problemas jurídicos involucrados en el caso. De otra parte, también está en el imaginario de este supuesto un enfoque ideal sobre el sentido interdisciplinario que debería sostener el método de trabajo en clase para permitir una comprensión integral del fenómeno jurídico, por encima de la especialidad¹²⁷ —sin que las especificidades de ésta se diluyan; antes bien, buscando que su identidad se lea en el contexto más amplio de los principios constitucionales y su conexión con la dinámica social en la que se producen los hechos.

127 Para el profesor Marcial Rubio “(...) no se es profesor de contratos o constitucional (ni de tributario o laboral). El profesor, al buscar el aprendizaje de sus alumnos en estas ramas, las vincula al *tronco*. Estamos seguros que la mayoría de los buenos profesores de Derecho que creen que enseñan una rama, si analizan su trabajo verán que enseñan sistemáticamente, sólo que por diversas razones no han sido plenamente conscientes de ello”. Véase RUBIO CORREA, Marcial. “Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho.” *Op. cit.*, p. 963.

En la práctica, el caso elegido para cada sesión del seminario de integración, es el punto de gravedad en torno al cual se aspira a desarrollar todo el trabajo de clase. Por esa razón, la selección de aquél es una tarea crucial en la labor docente que implica tener en cuenta la lógica propia del seminario. Ahora bien, este aspecto en particular acepta lecturas diversas y opuestas, pues la relevancia de estudiar casos obedece a cuestiones de orden substancial antes que puramente metodológico. A través del caso se pretende “el descubrimiento por parte del alumno de los principios que regulan una determinada área del Derecho”¹²⁸. Y esta es la razón que podría conectar su estudio con los cambios producidos por la globalización del Derecho. En efecto, si se asume plenamente el significado del caso como resultado parcial del conflicto social, las razones que justifican el estudio de casos, que bien pueden considerarse válidas para nuestra realidad, son en los términos del profesor Merryman¹²⁹: i) el caso es un ejemplo de la forma cómo funciona el proceso legal. Por esa razón, su estudio permite revelar el sentido práctico del razonamiento jurídico y de la interpretación del material legislado. Se estudian los casos para aprender cómo funciona el sistema legal¹³⁰; ii) Una segunda poderosa razón, es que, por su naturaleza, el caso representa “una parte de la historia social”¹³¹ del

128 BOURDIEU, Pierre. “Elementos para una sociología del campo jurídico”. En: *La fuerza del derecho*. Op. cit., p. 170

129 MERRYMAN, John Henry. “Currículos y métodos de enseñanza”. *Derecho y Sociedad*, revista editada por estudiantes de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: edición número 10, 1995, pp. 149-150. Este texto es una traducción del artículo “*The Legal Education Here and There: A Comparison*”. Stanford Law Review. Board of trustees of the Leland Stanford Junior University, Volumen 27, edición número 3, febrero de 1975.

130 Aunque el propio Merryman refiere que el énfasis en este enfoque está puesto en el método y no en el contenido, parece indudable que éste último ha de fluir intensamente del análisis concreto, más allá del método, como tal. *Ídem*.

131 *Loc. cit.*

país. Dependiendo de su relevancia, cada caso pone al estudiante en contacto con los valores comprometidos a los que el Derecho debe hacer frente. Por lo tanto, es posible preguntarse por el resultado en términos de la forma en que el Derecho opera y su relación con la justicia o bien sobre los cambios que deberían producirse en el sistema legal con el propósito de evitar resultados semejantes¹³². Desde este particular enfoque, el caso permite abrir el sentido del Derecho y descubrir su significado en la realidad, expuesto a la influencia de los cambios suscitados por la globalización; iii) los casos involucran un nivel de dificultad que exige para su comprensión la necesidad de agudizar el razonamiento crítico y analítico, para comprender y construir el relato específico o los hechos que le dan sentido desde una cierta perspectiva, pero al mismo tiempo para examinar las razones que permiten atribuir un sentido u otro a los hechos y a la solución final¹³³.

Que el caso sea real o construido para fines didácticos es una primera decisión que puede tener consecuencias muy precisas en el momento del debate o en el desarrollo del análisis. A nivel procesal o incluso en las consideraciones conceptuales de los problemas implicados y su relación con los hechos, pueden surgir limitaciones como resultado de la ausencia de información de un caso construido. A la vez, este tipo de caso, puede en ciertas circunstancias, tener una dosis mayor de eficacia instrumental para el objetivo esperado en el seminario, siempre que su complejidad está debidamente controlada y los problemas relevantes centrados para la discusión¹³⁴.

132 *Loc. cit.*

133 *Loc. cit.*

134 PÉREZ PERDOMO, Rogelio. "Los casos en la enseñanza y en la investigación del Derecho". En: *Innovations in Legal Education in Latin America*. Stanford Law School, 14-15 de Septiembre de 2006, s/p.

La experiencia de todos estos años, permite constatar que la opción docente en este aspecto se ha concentrado en el caso real. Así las cosas, parece claro que la indumentaria adquiere matices que deben formar parte de las consideraciones que el profesor debe asumir como parte de la tarea de definir el caso. Un primer aspecto a valorar en este sentido es la fuente de la cual proviene el caso. Dado que la regla general parece ser la utilización de resoluciones, el contexto institucional del que proviene la decisión no debería pasar desapercibido en el enfoque integrado del seminario, sin embargo, esta cuestión es una real incógnita.

La anterior consideración es de particular relevancia en el Perú, debido al desequilibrio institucional producido por el autoritarismo de los años 90'. Los cambios más recientes en el Derecho y en el sistema político y social están asociados en mayor o menor medida proceso de globalización y al impacto generado por las políticas impulsadas durante dicho período así como a las respuestas que desde el proceso de transición democrática tuvieron que producirse. Las visibles asimetrías institucionales en distintos aspectos y áreas de las entidades comprometidas con el sistema de justicia en general, así como en las agencias que desde la administración pública cumplen un rol en la definición de derechos ciudadanos, son un factor del análisis integral que forma parte de la tarea central de los seminarios.

Al respecto, la emergencia de la justicia constitucional ha producido un impacto decisivo en el ámbito de los derechos y las instituciones políticas, que debe ser valorado a la hora de definir el elenco de casos. Durante los últimos cinco años en particular, el Tribunal Constitucional peruano ha producido decisiones que han permitido reconfigurar importantes áreas del ordenamiento jurídico¹³⁵. Las consecuencias de este proceso vienen premunidas

135 Por citar algún ejemplo entre los numerosos casos a los que se puede recurrir, recuérdese las sentencias Expediente 0014-2002-AI/TC y Expediente

de una perspectiva integral —léase unitaria— por el influjo de los principios constitucionales que se reafirman vivamente en cada decisión. Hasta cierto punto, entonces, la matriz de estas decisiones atraviesa diversas disciplinas y perfila la noción expansiva de los principios. Su utilidad para el trabajo, por todo ello, sobrepasa el sentido puramente instrumental y se convierte en un referente substancial y ético de inapreciable valor para el trabajo docente.

Una segunda fuente está referida al desarrollo de la jurisprudencia derivada de los tribunales administrativos. Ésta ha sido igualmente un referente de la articulación de los intereses ciudadanos, con el Estado y los particulares. Los temas que recorren este conglomerado son abundantes y cruciales en el proceso de reconstitución del tejido institucional de los últimos años, del desarrollo de una noción de lo público no siempre con sentido ciudadano, en la lógica de establecer el sentido de los servicios básicos y en la definición de los límites del interés privado.

La tercera fuente alude a la jurisprudencia de los tribunales ordinarios. Pese a las dificultades institucionales que afligen al sistema judicial, sus decisiones son el insumo más directo y cotidiano respecto del significado que adquieren los derechos en la realidad. En este sentido, el caso debe permitir el acceso a valorar:

0014-2003-AI/TC en las cuales el Tribunal Constitucional se pronuncia para fijar los parámetros de la reforma de la propia Constitución, un problema ciertamente medular en el escenario de un sistema democrático, cuyas consecuencias tienen un impacto fundamental en el ámbito del quehacer legislativo o bien la sentencia Expediente. N.º 010-2002-AI/TC a través de la cual el Tribunal declara inconstitucional el sistema penal de emergencia instituido durante el régimen autoritario de la década de los 90'. Otros temas de enorme relevancia en el ámbito de las relaciones laborales y económicas, y en general, en el plano del ejercicio de los derechos fundamentales y la vida institucional del país han sido materia de pronunciamientos del Tribunal Constitucional durante estos últimos cinco años.

i) la estructura de la argumentación jurídica, para corregir desde una visión crítica los postulados del formalismo jurídico de gran difusión en la cultura judicial¹³⁶; ii) los problemas de contexto, es decir, el espacio en el que se desarrollan los principios que rodean el ejercicio de la función judicial para observar su relación con el sentido de las decisiones; iii) la responsabilidad del juez por el impacto de sus resoluciones más allá del caso concreto, esto es, en las relaciones sociales, económicas y políticas que organizan la vida de la comunidad.

Sin duda alguna, tienen un papel importante en esta sede, los casos desarrollados en el ámbito de los tribunales internacionales. Estas decisiones integran principios que están en la base de los ordenamientos y son, por esa razón, una fuente valiosa y versátil para el trabajo de los seminarios de integración.

La elección del caso, al margen del tipo de fuente, debe llevar aparejada la necesidad de definir prioridades en el plano temático y argumentativo. Las sentencias en general pueden ser demasiado extensas y el ámbito de sus preocupaciones puede exceder ampliamente el debate de varias horas de un seminario. Por esa razón, el profesor debería precisar el marco de referencia, esto es, los tópicos y los argumentos que los alumnos deben tener en cuenta para enfocar su trabajo de análisis. Al mismo tiempo, resulta fundamental el esfuerzo docente orientado a perfilar el sentido interdisciplinario de los casos. Esta última definición es igualmente crucial para el objetivo de los seminarios de integración, el caso puede contribuir a optimizar el trabajo, pero también puede ser un instrumento insuficiente para alcanzar ese fin o finalmente eficiente para hacerlo nulo.

136 No está demás recordar que espacio judicial suele presentarse como “un espacio neutral que opera una verdadera neutralización de lo que está en juego a través de la abstracción de la realidad y el distanciamiento que se producen al transformarse el enfrentamiento directo de intereses en diálogo entre mediadores”. Véase: BOURDIEU, Pierre. *Op. cit.*, p. 183.

El caso, en suma, es una herramienta estratégica para el desarrollo de diversas posibilidades de trabajo práctico y, por lo tanto, de razonamientos diversos y contradictorios. A esto se agrega la propia tensión para el análisis que deriva de la dificultad del caso¹³⁷, es decir, de la necesidad de atender las particularidades de éste con el razonamiento, las fuentes indicadas y la teoría más apropiada. Hace falta, por ello, asumir la importancia gravitante de una teoría de la argumentación jurídica que, como parte de la actividad académica en los seminarios, canalice la dinámica del debate a través de un tipo de justificación substancial, la cual permita identificar los principios que sostienen o cuestionan las decisiones sobre los hechos, en lugar de reflejar únicamente el sentido de las normas o reglas jurídicas¹³⁸.

La doctrina que respalda el trabajo del seminario debe tener un carácter instrumental. A través de su comprensión se busca que el alumno tenga mayores elementos de juicio para leer el caso y esté

137 Sobre el particular téngase en cuenta la diferencia substancial que existe entre los casos fáciles y los llamados casos difíciles. La importancia de los principios y el despliegue argumentativo que exige su comprensión y aplicación es un factor esencial en este contexto. Véase: DWORKIN, Ronald. *Los derechos en serio*. Barcelona: Editorial ARIEL, 1989, p. 146.

138 Existen otras estrategias que forman parte de la indumentaria del seminario y le son propicias. El problema abordado en un proceso cualquiera puede sugerir, como viable, la necesidad de formular documentos de carácter procesal que podrían recrear una demanda o una contestación de demanda, pero también documentos de contenido no procesal como un proyecto de ley, un contrato o un artículo periodístico. El programa del Seminario de Integración en Derecho Laboral a cargo del profesor Javier Neves Mujica contempla esta posibilidad. En todo caso, la premisa es la caracterización —hecha por el profesor— del escenario laboral del abogado que ejerce en esta materia. “Se ha identificado un conjunto de rubros en los que todo abogado laboralista debe saber desenvolverse, aunque —por cierto— con énfasis distintos, independientemente de la forma de ejercicio profesional que adopte (litigante, consultor, magistrado, investigador, etc.)”. (Silabo del 2006-I)

en aptitud de proponer o ampliar las líneas argumentativas que le den solución. Sin embargo, es preciso insistir en que los textos deberían estar en sintonía con la idea que se defiende con el seminario de integración. La perspectiva teórica con la cual se analizan y debaten las distintas líneas de interpretación del caso puede erosionar inevitablemente el sentido interdisciplinario y empobrecer el carácter del seminario a cambio de ofrecer certidumbres donde sólo hay probabilidades, o definiciones excluyentes donde sólo hay tendencias y argumentos.

Por todo lo dicho, la identificación de la teoría con el comentario legal y su relación con los conceptos jurídicos resulta entonces insuficiente para enfrentar las demandas metodológicas y conceptuales que surgen del seminario de integración. Sin una toma de posición crítica, frente a la interpretación creada por los tribunales en las decisiones que sostienen al caso de estudio en cada sesión, es probable que el objetivo esperado por el seminario se frustre o sirva para otros fines. Esto último lleva entonces, a considerar un aspecto esencial a los seminarios: la visión del Derecho como actividad que resulta de la práctica argumentativa de los operadores¹³⁹. Desde este punto de vista parece claro que el Derecho más que un orden coherente se presenta como un escenario complejo de múltiples fuentes que no siempre apuntan en la misma dirección, y cada una de ellas viene “impregnada en cada momento histórico con múltiples interpretaciones alternativas, posibilidades y trayec-

139 Parece conveniente reconocer que “el Derecho es una inusual combinación de lo académico y lo profesional”, pues “la enseñanza del Derecho requiere que un profundo conocimiento de la sociología, la historia, la filosofía, la economía y otras materias (...) sea utilizado para indicar, de manera disciplinada, los problemas concretos que surgen del ejercicio del poder de un grupo profesional” En: FISS, Owen M. “El derecho según Yale”. En: *La enseñanza del Derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: GEDISA, 1999, p. 26.

torias de desarrollo futuro”¹⁴⁰. En otras palabras, desde el enfoque propuesto por el seminario de integración es posible construir escenarios de lo jurídico que involucren al estudiante y propicien en él una perspectiva integral del Derecho, donde la teoría y la práctica se implican y forman parte de una misma realidad que deberá ser internalizada como parte del proceso formativo.

c) Los actores

El seminario de integración está pensado sobre la base del método activo. En esa dirección, la participación de los estudiantes debe estar reglamentada por cánones que garanticen el propósito de este espacio académico. Un supuesto básico de esta apuesta involucra el compromiso de los alumnos con el proceso de formación, lo cual se traduce en dedicación y tiempo al estudio personal con el fin de preparar los casos y el material necesario para que las intervenciones en clase cumplan con el propósito del seminario.

La participación de los estudiantes está prevista como instrumento de la propia evaluación. Debe servir, por ello, para confirmar, consolidar o corregir los puntos de vista y perspectivas interpretativas de los estudiantes. Lo ideal es buscar que cada intervención sea un factor desencadenante del debate y un aliciente permanente para la participación del resto.

La labor del profesor, en este sentido, es fundamental para contribuir a estructurar las piezas del problema, para señalar las distintas vías o disciplinas que se abren a partir de aquel, para orientar y propiciar el debate, así como para sugerir el escenario al que se puede arribar con la toma de posición y la síntesis de cada sesión.

140 GORDON, Robert. W. “Conferencia Brendan Brown: La teoría crítica del Derecho como método de enseñanza del Derecho”. En: *La enseñanza del Derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: GEDISA, 1999, p. 155.

El docente que se perfila con esta propuesta académica involucra un fuerte compromiso con los valores representados por los seminarios. Un sentido común debe ser compartido por este profesor respecto del Derecho: este no representa un orden fijo desde el cual es posible derivar respuestas correctas, es más bien un orden que debe ser construido en forma dinámica a través de las decisiones frente a los casos concretos en función de los valores y principios constitucionales. La actividad docente se proyecta como un soporte fundamental para la construcción de una cultura jurídica lúcida, dispuesta a la interpretación del Derecho como parte de un proceso cultural y político, una cultura abierta al cambio y centrada en los valores de la Constitución.

4. Los seminarios de integración o la vuelta al principio:

A modo de reflexión final

El problema de fondo en la enseñanza del Derecho, supera las previsiones formales del plan de estudios o las expectativas teóricas de los cursos. Se trata de un asunto que no se reduce a la actualización del plan de estudios o a la simple modernización de la metodología¹⁴¹.

4.1 La enseñanza del Derecho frente a la globalización: la necesidad del cambio

Retomando las líneas substanciales de la reforma de la enseñanza de la década de los años setenta, podría decirse que hoy existen mejores oportunidades para afianzar una postura de cambio, a

141 Junto a lo dicho, un conjunto de condiciones relativas a la estructura sobre la cual se piensa construir la edificación de los seminarios de integración deben cambiar para que la reforma tenga sostenibilidad. Es de rigor la puesta en práctica de políticas institucionales que permitan el desarrollo de la investigación jurídica. Lo anterior es una premisa de enorme valor si se considera a continuación la necesidad de establecer mecanismos que a lo largo del plan de estudios hagan compatibles las características de la enseñanza del Derecho con la investigación. Véase JUNQUEIRA BOTELHO, Eliane. *Faculdades de Direito ou Fábricas de Ilusões?* Rio de Janeiro: IDES/ Letra Capital, 1999, pp. 119-120.

partir de las herramientas críticas que derivan del Estado constitucional y de la posición que los derechos fundamentales adquieren—incluso— en el ámbito de la globalización.

Esta reforma debe asumir, desde un punto de vista substancial, que la enseñanza del Derecho no puede dejar de considerar las profundas asimetrías¹⁴² que configuran el tejido institucional del país (desigualdad y exclusión), pues esa textura será la base en la cual opera el proceso de globalización. Y en esa dirección, debe orientar sus esfuerzos a poner en evidencia la necesidad de superar los enormes contrastes en el ámbito del ejercicio de los derechos. Ambos aspectos se refieren a la posición de los ciudadanos frente al problema del acceso a la justicia como fundamento de la democracia.

La reforma de la enseñanza debe enfrentar este problema y para ello debe asumir que el proceso de ajuste de las realidades locales, debido a las demandas de la globalización, puede generar consecuencias sociales de diverso alcance, incluyendo la posibilidad de que se acrecienten las diferencias estructurales y con ello los principios que fundamentan el orden constitucional se vean seriamente dañados. Por esa razón, junto a la importancia de eliminar las barreras institucionales o estructurales que impiden el acceso a la justicia, es preciso producir una crítica al paradigma jurídico formalista que se preserva, pese a todo, en la perspectiva de la enseñanza y en la ideología que lo justifica desde nuestras facultades de Derecho. La formación legal debe aprovechar la globalización; en otras palabras: debe maximizar el significado estratégico que tienen los derechos fundamentales para enfocar el problema del acceso a la justicia, más allá de los casos concretos, en función de los principios constitucionales que regulan el ejercicio de los derechos y servir de base para regir las relaciones sociales al interior de la comunidad.

142 BOAVENTURA DE SOUSA, Santos. *La globalización del Derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Op. cit., pp. 56-57.

La reforma de la enseñanza del Derecho en un contexto de globalización, no puede dejar de entenderse como una herramienta necesaria para integrar el conocimiento jurídico, con el fin de leer el escenario de los conflictos en la vasta y heterogénea experiencia social que la globalización trae consigo. La formación jurídica, de acuerdo a lo dicho, debe proyectarse con el propósito de reivindicar los derechos fundamentales como afirmación del sistema democrático y de los principios constitucionales¹⁴³. En el mundo contemporáneo, éstos son la clave para la construcción de una cultura jurídica orientada a impedir que se refuercen las causas de la desigualdad y la exclusión social¹⁴⁴, por encima de toda consideración cosmética que ve en el mercado la solución a todos los males¹⁴⁵.

143 Este es un rasgo esencial de las sociedades pluralistas del mundo contemporáneo, en el cual se predica la idea de los procesos de globalización. “Sociedades dotadas en su conjunto de un cierto grado de relativismo, en las cuales los derechos fundamentales trazados desde la Constitución permiten la posibilidad de no de establecer directamente un proyecto determinado de vida en común, sino la de realizar las condiciones de posibilidad de la misma”. ZAGREBELSKY, Gustavo. *Op. Cit*, p. 9.

144 Vivimos en un período de transición, incluso en el ámbito de los referentes del Derecho moderno. Esta percepción —como ha sido evidenciado por el profesor Santos— requiere “una nueva política de Derechos” que permita incidir en las causas de la desigualdad y la exclusión social que sirva como una herramienta para la emancipación social de los sectores social, económica y políticamente marginados. Véase: BOAVENTURA DE SOUSA, Santos. *La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. *Op. cit.*, p. 232.

145 En esta dirección, adquiere sentido imaginar que “el nuevo orden que surge a raíz de la globalización”, plantea nuevos desafíos para la docencia y la formación jurídica. Retos que no se reducen, por cierto, a la “competencia y el *marketing* profesional” como se ha sugerido en: BOZA DIBÓS, Beatriz. “La abogacía: ¿profesión o empresa? Nuevos desafíos para el ejercicio profesional del abogado”. *Op. cit.*, p. 293. Por lo demás y en otro sentido, se ha cuestionado la validez de las afirmaciones generales —substancialmente ideologizadas— sobre la eficiencia del mercado, así como sobre la idea de que el “libre comercio

Un proyecto de esta naturaleza involucra un compromiso ético de carácter emancipador¹⁴⁶, en cuya virtud se asume que la viabilidad del sistema democrático no es compatible con la existencia de sujetos o grupos marginados del ejercicio de los derechos fundamentales. Conforme a este enfoque, el mercado como instrumento para crear las condiciones de desarrollo económico básicas para la justicia social y el goce de los derechos, es un medio sujeto a los valores de la democracia misma, cuyo aprovechamiento desde cualquier espacio de poder, nacional o internacional, no puede legitimarse sino a través de su reflejo en dichos valores.

4.2 Las limitaciones y los retos de una propuesta innovadora

La ausencia de referentes del proceso de reforma en la enseñanza más allá de la PUCP, así como la propia fuerza de la cultura legal predominante —en cualquiera de sus expresiones— entre los operadores del sistema, pueden haberse constituido en núcleos de resistencia para el cambio, pero al mismo tiempo en factores de continuidad gracias a los cambios introducidos por la reforma representada en este caso por los seminarios de integración.

Las condiciones sobre las cuales se gesta la reforma en la enseñanza, en efecto, llevaron consigo cierta carga implosiva que en determinado momento debilitó las estructuras del plan de estudios y se convirtió en un obstáculo infranqueable para el desarrollo de los postulados reformistas. Pero si esto fue posible antes de la introducción del sistema integrado de enseñanza, la puesta en marcha del plan de estudios a partir de 1993 y sucesivamente en el 2001, produjo la expectativa de que los problemas del pasado podrían ser superados. Sin embargo, las condiciones externas no han variado

tiene que aumentar por necesidad el bienestar”. Véase STIGLITZ, Joseph E. *Cómo hacer que funcione la globalización*. México: TAURUS, 2006, p. 16.

146 BOAVENTURA DE SOUSA, Santos. *La globalización del Derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. *Op. cit.*, p. 232.

y en cierto sentido se han hecho aún más graves debido al proceso de precarización de la enseñanza legal en el país y como resultado del modelo universitario que emerge del período del autoritarismo de los años 90. En ese contexto, la cultura legal de los abogados adhiere aún hoy, las razones más fuertes de su práctica a las coordenadas de un formalismo jurídico¹⁴⁷ que desarraiga la crítica social del Derecho y que se proyecta con diversos matices en el discurso académico del medio.

No debe parecer extraño, por ello, que el ejercicio de la docencia se vea comprometido con esta perspectiva. La enseñanza, después de todo, es *el* componente básico del campo jurídico, ella reproduce el discurso que sustenta la práctica legal, y se retroalimenta del efecto que el mismo genera en la práctica del Derecho. En todo caso, dependerá de la amplitud hacia la crítica, que el discurso y la propia actividad docente sean capaces de proyectar una imagen diferente del Derecho y propiciar una práctica comprometida con el ejercicio de los derechos.

Mientras esto no ocurra, la enseñanza del Derecho y su desarrollo a través de los seminarios de integración, podría servir nuevamente para crear condiciones que favorezcan la supervivencia y el retorno de posiciones aún más conservadoras y formalistas del Derecho, invisibilizadas y legitimadas por el método activo y toda la indumentaria requerida para su puesta en práctica. No parece exagerado asumir que esta consideración pueda tener una influencia clave a la hora de medir el carácter exhaustivo de los seminarios de integración.

147 En efecto, el ejercicio de la profesión legal se produce de manera tal que “la mayor parte de los clientes no están habilitados para controlar la actuación del profesional que contratan para ocuparse de su caso; a diferencia de lo que ocurre en otras profesiones, el oscuro velo impuesto por el lenguaje y rituales del Derecho impide a un lego determinar a ciencia cierta si está recibiendo o no un buen servicio”. Véase, PASARA, Luis. *Op. cit.*, p. 23.

En efecto, los escenarios posibles son diversos según la intensidad de la apuesta que los seminarios involucran. Se trata de una relación que depende del mayor o menor grado de compromiso con el método y al mismo tiempo con una toma de posición crítica desde el punto de vista teórico. Los seminarios dejan advertir la existencia de una falsa dicotomía entre ambas formas de aproximación a la realidad configurada por el Derecho. Por lo tanto, el carácter exhaustivo de la propuesta del seminario se adelgazará radicalmente cuando se propugne la idea del método activo como el medio y el fin de la clase, es decir, como instrumento ordenador de la actividad académica, definido instrumentalmente como neutro. Esta visión, seguramente apostará al desarrollo de las destrezas para el ejercicio de la profesión, presentándose como distante de lo social y lo político, sin embargo, siempre será evidente que detrás de ello se esconde una posición ideológica y se auspicia un interés determinado. Para esta visión la idea de la integración se presenta como un valor ciertamente instrumental (no moral) para la enseñanza del Derecho.

Pero como se ha dicho, el compromiso docente con la propuesta que involucra la idea del seminario de integración es la piedra de toque del modelo. De ello depende que éste no se convierta en un taller de aprendizaje de destrezas válidas por sí mismas, que la logística del curso y la falta de un control institucional sobre la actividad docente, hagan posible que se erosione completamente la idea del seminario y la cátedra magistral se convierta nuevamente en una herramienta hegemónica o, finalmente, que la pasividad docente respecto de la función del seminario conviertan a éste en un espacio abierto para la desarticulación, el desconcierto y la incoherencia debido a la falta de preparación metodológica y compromiso sustancial del docente con los valores que este modelo innovador busca representar.

Bibliografía

FUENTES CONSULTADAS

- ALEXY, Robert. “Los derechos fundamentales en el Estado Constitucional democrático” (trad. Alfonso García Figueroa). En: *Neoconstitucionalismo*, edición de Miguel Carbonell. Madrid: TROTTA, 2003.
- ALEXY, Robert. *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2002.
- ATIENZA, Manuel. *El sentido del Derecho*. Barcelona: Editorial ARIEL, 2001.
- AVENDAÑO V., Jorge. “Discurso Pronunciado por el doctor Jorge Avendaño Valdez, Pro-Rector de la Pontificia Universidad Católica del Perú”. En: *II Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho y el Desarrollo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-Programa Académico de Derecho, 1973.
- BASADRE, Jorge. *Los fundamentos de la historia del Derecho*. Lima: Librería Internacional, 1956.
- BERNALES BALLESTEROS, Enrique. *Movimientos sociales y movimientos universitarios en el Perú*. Lima: Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1974.

- BERNALES, Enrique y RUBIO, Marcial. *Perú: Constitución y sociedad política*. Lima: DESCO, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, 1981.
- BIN, Roberto. *Come si studia il diritto*. Bologna: Il Mulino, 2006.
- BINDER, Alberto. "El mercado de los servicios legales y la crisis de la abogacía". En: *Sistemas Judiciales. Una perspectiva integral sobre la administración de justicia*. CEJA: Santiago de Chile, edición número 9, Abogacía y educación legal, agosto de 2005. Consulta: 10 de febrero de 2008. Disponible (en línea) www.cejamericas.org/sistemas-judiciales
- BOAVENTURA DE SOUSA, Santos. "Derecho y democracia: la reforma global de la justicia". En: *El caleidoscopio de las justicias en Colombia*, Tomo I. Bogotá: Conciencias/ UNIANDES ediciones. Universidad de Coimbra/ Instituto Colombiano de antropología e historia/ Universidad Nacional de Colombia/ Siglo del Hombre Editores, 2001.
- BOAVENTURA DE SOUSA, Santos. *El milenio huérfano*. Madrid-Bogotá: Editorial TROTTA/ ILSA, 2005.
- BOAVENTURA DE SOUZA, Santos. *La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/ Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA), p. 56.
- BOAVENTURA DE SOUSA, Santos. *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*, New York: Routledge, 1995.
- BOCKENFORDE, Ernst Wolfgang. *Estudios sobre el estado de derecho y la democracia*. Madrid: Editorial TROTTA, 2000.
- BOLOÑA BEHR, Carlos. *Cambio de Rumbo. El programa económico para los 90*. Lima: Instituto de Economía de Libre Mercado San Ignacio de Loyola, 1993.
- BÖHMER, Martín F. (compilador). *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Gedisa, 1999.

- BOURDIEU, Pierre. "The Force of Law: Toward a Sociology of the Juridical Field". *Hastings Law Review*, número 38, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. "Elementos para una sociología del campo jurídico". En: *La fuerza del derecho*. Bogotá: UNIANDES ediciones / Instituto Pensar/ Siglo del Hombre Editores, 2000.
- BOZA DIBÓS, Beatriz. "La abogacía: ¿profesión o empresa? Nuevos desafíos para el ejercicio profesional del abogado". *Homenaje a Jorge Avendaño*, Tomo I. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004.
- BURGOS, Germán. "Reforma judicial, desarrollo económico y banca multilateral". En: *El otro derecho*, revista del Instituto de Estudios Legales Alternativos, volumen 8, edición número 1. Bogotá, 1998.
- BUSCAGLIA, Edgardo. "Los principales obstáculos de la reforma judicial en América Latina". En: JARQUÍN, Edmundo y CARRILLO, Fernando (editores.). *La economía política de la reforma judicial*, New York: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- CAPELLETTI, Mauro y GARTH, Bryant. *El acceso a la justicia. La tendencia en el movimiento mundial para hacer efectivos los derechos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- CASTILLO FREYRE, Mario y VÁSQUEZ KUNZE, Ricardo. *La reforma de la enseñanza del derecho en debate. Métodos y contenidos en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Lima: Foro Académico, 2005.
- CERIAJUS. Plan Estratégico para la Reforma Integral de la Administración de Justicia de la Comisión Especial para la Reforma Integral de la Administración de Justicia.
- CHEREDNYCHENKO, Olha. "Derechos Fundamentales y Derecho Privado: ¿Una relación de subordinación o de complementariedad?". En: *Palabra del Tribunal Constitucional. Revista de doctrina y jurisprudencia*. Lima: Palestra Editores, año III, número 1.

- CHOMSKY, Noam y HERMAN, Edgard. *The Political Economy of Human Rights*. Volumen 1: The Washington Connection and Third World Fascism. Boston: South End Press, 1979.
- COSTA, Pietro. "Lo Stato di diritto: un'introduzione storica". En: COSTA, Pietro y ZOLO, Danilo. *Lo Stato di diritto. Storia, teoria, critica*. Milano: Feltrineli Editore, 2002.
- COURTIS, Christian. "La educación clínica como práctica transformadora". En *Enseñanza Clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales*. México: Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), 2007.
- DEGREGORI, Carlos Iván. Sendero Luminoso: los hondos y mortales desencuentros. En: BALLÓN, Eduardo (editor), *Movimientos Sociales y Crisis: el caso peruano*. Lima: DESCO, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, 1986.
- DE TRAZEGNIES, Fernando; AVENDAÑO, Jorge y ZOLEZZI, Lorenzo. "Nuestra Reforma de la Enseñanza del Derecho". *DERECHO PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la PUCP. Lima: Fondo Editorial PUCP, 1971, edición número 29.
- DE TRAZEGNIES, Fernando. "La enseñanza del Derecho como actividad subversiva". En: *II Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho y el Desarrollo*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú-Programa Académico de Derecho, 1973.
- DONNELLY, Jack. *Derechos Humanos universales en teoría y en la práctica*. México: GERNIKA, 1994.
- DWORKIN, Ronald. *Los derechos en serio*. Barcelona: Editorial ARIEL, 1989.
- FAMIGLIETTI, Gianluca. "Guía Metodológica de Lineamientos Básicos para la definición de Módulos de Capacitación de la AMAG". (con la colaboración de Gorki Gonzales) Misión Técnica Internacional para el Diseño de módulos de capacitación de jueces y fiscales de la AMAG. Lima: marzo de 2007.

- FERNÁNDEZ SESSAREGO, Carlos; OSTERLING PARODI, Felipe y AVENDAÑO VALDEZ, Jorge. “Informe sobre la visita realizada por una comisión de catedráticos de la Facultad a universidades norteamericanas”. *DERECHO PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Fondo Editorial de la PUCP, 1968, edición número 25.
- FERNÁNDEZ SESSAREGO, Carlos. “Bases para la Reestructuración Académica de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica”. *DERECHO PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Fondo Editorial de la PUCP, 1968, edición número 26.
- FERRAJOLI, Luigi. *Los fundamentos de los derechos fundamentales*. Madrid: Editorial TROTТА, 2001.
- FIORAVANTI, Maurizio. *Los derechos fundamentales. Apuntes de historia de las constituciones*. Madrid: Editorial TROTТА/ Universidad Carlos III, Departamento de Derecho Público y Filosofía del Derecho, 1996.
- FRIEDMAN, Lawrence. *The legal system. A Social Science Perspective*. New York: Rusell Sage Foundation, 1975.
- FRIEDMAN, Lawrence y LADINSKY, Jack. “El derecho como instrumento de cambio social”. *DERECHO PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Fondo Editorial de la PUCP, 1969, edición número 27.
- FISS, Owen M. “El derecho según Yale”. En *La enseñanza del Derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- GONZÁLEZ, Felipe. “Evolución y perspectivas de la red universitaria sudamericana de Acciones de Interés Público”. En: *Defensa Legal del Interés Público. Enseñanza, estrategias, experiencias*. Cuadernos de Análisis Jurídico, edición número 9. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales-Escuela de Derecho, 1999.

- GONZÁLEZ, Felipe. “Cultura judicial y enseñanza del derecho en Chile”. En: *Clínicas de Acciones de Interés Público y Enseñanza del Derecho*. Santiago: Cuadernos de Análisis Jurídico. Serie: Publicaciones Especiales, edición número 15, 2004.
- GONZALES MANTILLA, Gorki. “Acciones de interés público y enseñanza del derecho: sobre paradigmas y utopías”. En: *Rompiendo la indiferencia. Acciones ciudadanas en defensa del interés público*. Santiago de Chile: Fundación Ford, 2000.
- GONZALES MANTILLA, Gorki. “Los abogados y la crisis del sistema legal”. *El Comercio*, edición del 30 de marzo de 2003, p. A-33.
- GONZALES MANTILLA, Gorki. “La reforma de la justicia en el Perú: entre la Constitución y las demandas de la realidad”. En: *Parlamento y Constitución*. Anuario de las Cortes de Castilla-La Mancha, edición número 8. Universidad de Castilla-La Mancha. Año 2004.
- GONZALES MANTILLA, Gorki. “Consultoría para la formulación de Recomendaciones Técnicas Sustantivas a las universidades para la mejora de la calidad de la formación de los estudiantes de las facultades de derecho” –Informe Final– documento de trabajo. Lima: 15 de agosto de 2007.
- GORDON W, Robert. “La práctica del derecho empresarial como un servicio público”. En: *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. BÖHMER, Martín F. (compilador). Barcelona: GEDISA, 1999.
- GORDON, Robert. W. “Conferencia Brendan Brown: La teoría crítica del derecho como método de enseñanza del derecho”. En: *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: GEDISA, 1999.
- GUASTINI, Ricardo y REBUFFA, Giorgio. En: Introducción a TARELLO, Giovanni. *Cultura jurídica y Política del derecho*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

- HÄBERLE, Peter. *Teoría de la Constitución como ciencia de la cultura*. España: TECNOS, 2001.
- HÄBERLE, Peter. *El Estado Constitucional*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú/ Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.
- HAMPE MARTINEZ, Teodoro. *Historia de la Universidad Católica del Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1989.
- HAMPE MARTÍNEZ, Teodoro. “El desarrollo de la vida académica” Lima: documento inédito.
- HENDERSON, Lynne. “Authoritarianism and the Rule of Law”. *Indiana Law Journal*. *Indiana University School of Law*. Bloomington, volumen 66, 1991.
- HERRERA, Javier. *La pobreza en el Perú en 2001. Una visión departamental*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática-Institut de Recherche Pour le Développement, 2002.
- ÍSMODES CASCÓN, Eduardo. *Países sin futuro ¿Qué puede hacer la universidad?* Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007.
- JUNQUEIRA BOTELHO, Eliane. *Facultades de Direito ou Fábricas de Ilusoes?* Rio de Janeiro: IDES/ Letra Capital, 1999.
- LEÓN, Leysser. *La importancia del derecho comparado en la reforma del Código Civil y en la formación de una verdadera Escuela de civilistas peruanos. A propósito de la modernización del derecho de obligaciones en Alemania (Schuldrechtsmodernisierung)*. Pisa: Mimeo, 2003.
- LÓPEZ, Sinesio. “Estado, régimen político e institucionalidad en el Perú (1950-1994)”. En: PORTOCARRERO, Gonzalo y VALCÁRCEL, Marcel (editores). *El Perú frente al siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1995.

- LÓPEZ, Sinesio. "Fujimori y la crisis de la Civilización del siglo XX". En: *Desde el límite. Perú, reflexiones en el umbral de una nueva época*. Lima: IDS, 1992.
- LINZ, Juan y STEPAN, Alfred. *Problems of Democratic Transition and Consolidation. Southern Europe, South America, and Post-Communist Europe*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1996.
- LISTA, Carlos Alberto. "La educación jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas". En: *La formación jurídica en América Latina. Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*. Bogotá: Universidad del Externado de Colombia, 2006.
- LASSWELL, Harold y MCDUGAL Myres S. "Enseñanza del derecho y políticas públicas: entrenamiento profesional para el interés público".
- LOCKE, John. *Segundo Tratado sobre el gobierno civil*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- LÓPEZ DE MEDINA, Diego. *Teoría impura del derecho. La transformación de la cultura jurídica latinoamericana*. Bogotá: LEGIS-Universidad de los Andes/Universidad Nacional de Colombia, 2004.
- MARENSI, Inés. "Un nuevo enfoque pedagógico para la Capacitación Judicial en América Latina". En: *Revista Sistemas Judiciales, una perspectiva integral sobre la administración de justicia*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Judiciales para las Américas-INECIP, edición número 1, junio de 2001.
- MERRYMAN, John Henry. *La tradición jurídica romano-canónica*. México: Fondo de Cultura Económica, Breviarios, 1997.
- MERRYMAN, John Henry. "Currículos y métodos de enseñanza". En: *Derecho y Sociedad*, revista editada por estudiantes de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, edición número 10. Lima: 1995.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Boletín de la Oficina de Coordinación Universitaria*. Lima: edición número 24, año III, 31 de marzo de 2006.
- MONATERI, Pier Giuseppe. “Cittadinanza senza democrazia? L’incerto destino della globalizzazione”. En: *Biblioteca della libertà*, edición número 168, enero-abril 2003.
- NINO, Carlos Santiago. *Ética y Derechos Humanos. Un ensayo de fundamentación*. Buenos Aires: Editorial Astrea, segunda edición, 1989, p. 21
- ORTIZ CABALLERO, René. *Universidad y modernización en el Perú del Siglo XX*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, *Biblioteca de Derecho Político*, volumen III, 1998.
- ORTIZ DE ZEVALLOS, Gabriel y POLLAROLO, Pierina (editores). *Task Forces. Agenda para la primera década. Reforma del Poder Judicial*. Lima: Instituto APOYO, 2000
- PARODI TRECE, Carlos. *Globalización ¿de qué y para qué? Lecciones de la historia*. Lima: Universidad del Pacífico/ Centro de Investigación (CIUP), 2002.
- PASTOR DE ABRAM, Ana. *ABP, Experiencias y Resultados. Tres Años de Aprendizaje Basado en Problemas en la PUCP*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007.
- PÁSARA, Luis. “¿Qué enseñar?”. En: *II Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho y el Desarrollo*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú-Programa Académico de Derecho, 1973.
- PÁSARA, Luis. *La enseñanza del derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia*. Lima: Ministerio de Justicia, 2004.
- PLAMENATZ, John. *La ideología*. México: Fondo de Cultura Económica, Breviarios, 1997.
- PÉREZ PERDOMO, Rogelio. “Los casos en la enseñanza y en la investigación del derecho”. En: *Innovations in Legal Education in Latin America*. Stanford Law School, 14-15 de Septiembre de 2006.

- RAMOS NÚÑEZ, Carlos. *Historia del Derecho Civil Peruano. Siglos XIX y XX: El orbe jurídico y Manuel Lorenzo de Vidaurre*. Tomo I. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2000.
- RAWLS, John. *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Reforma de la Enseñanza e Investigación del Derecho, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, julio de 1973.
- REISMAN, Michael. "El diseño del plan de estudios: para que la enseñanza del derecho continúe siendo efectiva y relevante en el siglo XXI". En: *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. BÖHMER, Martín (compilador), Barcelona: GEDISA, 1999.
- RODRÍGUEZ GARAVITO, César. "Globalización, reforma judicial y Estado de Derecho en Colombia y América Latina: el regreso de los programas de derecho y desarrollo". Disponible (en línea): www.djs.org.co/pdf/libros/cr.reformajudicial.pdf
- RUBIO CORREA, Marcial. "El Poder Judicial que queremos: una perspectiva desde la docencia". En: *I Encuentro de Decanos de Facultades de Derecho*. Arequipa (Perú), 19 y 20 de septiembre de 1997. Lima: Consejo de Coordinación Judicial, 1997.
- RUBIO CORREA, Marcial. *Proyecto de Nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Documento de Trabajo. Lima: 25 de agosto de 1998.
- RUBIO CORREA, Marcial. "Proyecto de nuevo Sistema de Enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú". *DERECHO PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Fondo Editorial PUCP, diciembre 1998/ abril 1999, edición número 52.
- RUBIO CORREA, Marcial. *Ideas sobre qué es aprender (y enseñar) derecho en un pregrado*. Lima: Fondo Editorial PUCP, 2001.

- SAN MARTÍN, César. Entrevista concedida entrevista concedida el 25 de julio del 2007.
- SILVA GARCÍA, Germán. *El mundo real de los abogados y de la justicia. Las prácticas jurídicas*. Tomo II. Bogotá: Universidad del Externado de Colombia/ ILSA, 2001.
- SILVA SANTISTEBAN, José. *Curso de Derecho Constitucional. Al Joven español Emilio Cautelar, en homenaje a sus ideales liberales*. Lima: Segunda Edición, corregida y mejorada, Imprenta de autor, 1859.
- SKINDMORE, Thomas E. "Studying the History of Latin America: A case of Hemispheric Convergence". *Latin America Research Review*. volumen XXXIII, número 1, 1998.
- STIGLITZ, Joseph E. *Cómo hacer que funcione la globalización*. México: TAURUS, 2006.
- SUMMERS, Robert. "Pragmatic instrumentalism in Twentieth Century American Legal Thought – A Synthesis and Critique of Our Dominant General Theory about Law and its Use". *Ithaca: Cornell Law Review*, edición número 66, 1981.
- TARELLO, Giovanni. *Storia della Cultura Giuridica Moderna*. Bologna: Società Editrice Il Mulino, 1976.
- THSUMA, Lawrence. "The Political Economy of The World Bank 's Legal Framework for Economic Development". En: *Social & Legal Studies*. London: SAGE publications, Thousand Oaks, CA. and New Delhi, volumen 8, número 1, 1999.
- VIDAL RAMIREZ, Fernando. "Nota Preliminar"; En: *Código Civil*, Ministerio de Justicia, edición oficial. Gaceta Jurídica Editores; tercera edición, Lima, 1996
- ZAGREBELSKY, Gustavo. *Imparare democrazia*. Torino: EINAUDI, 2007.

ZAGREBELSKY, Gustavo. *Principi e voti. La Corte costituzionale e la politica*. Torino: EINAUDI, 2005.

ZAGREBELSKY, Gustavo. *Il diritto mite*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1992.

ZAGREBELSKY, Gustavo. *El derecho dúctil. Ley, derechos, justicia*. Madrid: Editorial Trotta – Comunidad de Madrid, 1995.

ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. *La profesión de abogado en Lima (una aproximación empírica)*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1982.

ZOLEZZI IBÁRCENA, Lorenzo. “Formación del abogado y sociedad: balance y perspectivas”. *DERECHO PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Fondo Editorial PUCP, edición número 45.

ZOLEZZI MÖLLER, Armando. *Memoria del Decano*. Lima: Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, abril de 1999-junio de 2002.

ZUSMAN, Shoschana. “Nuevas Tendencias en la enseñanza del Derecho: la destreza legal”. *DERECHO PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Fondo Editorial PUCP, edición número 52.

FUENTES CONSULTADAS EN LÍNEA

- Entrevista a Boaventura de Sousa Santos. En: *Sistemas Judiciales. Una perspectiva integral sobre la administración de justicia*. CEJA: Santiago de Chile, edición número 9, Abogacía y educación legal, agosto de 2005. Consulta: 10 de febrero de 2008. Disponible (en línea): www.cejamericas.org/sistemas-judiciales

-
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (en línea). *Censo de Población 1940*. Estimaciones de población 1950-2050, disponible en: <http://www.inei.gob.pe>
 - Información obtenida (en línea) de: Perú en Cifras, Evolución de la matrícula en educación superior. <http://www.inei.gob.pe/home1.asp>
 - Perfil profesional del abogado de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007. http://www.upc.edu.pe/plantillas/0_0.asp?ARE=0&PFL=0&CAT=3&SUB=33&SSC=93
 - Perfil Profesional del abogado de la Universidad de Lima (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007. http://fresno.ulima.edu.pe/sf/sf_bd6100.nsf/default/car?OpenDocument&dn=1.1
 - Perfil Profesional del abogado de la Universidad de San Martín de Porres (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007. <http://www.derecho.usmp.edu.pe/>
 - Perfil Profesional del abogado de Universidad Católica Santa María (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007. http://www.ucsm.edu.pe/orga_prog_der.aspx
 - Perfil Profesional del abogado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007. <http://www.unife.edu.pe/derecho/derecho.html>
 - Perfil Profesional del abogado de la Universidad Privada de Tacna (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007. <http://www.upt.edu.pe/fade/index.asp>
 - Perfil Profesional del abogado de la Universidad de Piura (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007. <http://www.derecho.udep.edu.pe>

- Perfil Profesional del abogado de la Universidad César Vallejo (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007.
<http://www.ucv.edu.pe/portal/escuelas/derecho/index.asp>
- Perfil Profesional del abogado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007. <http://www.unmsm.edu.pe/derecho/>
- Perfil Profesional del abogado de la Universidad Nacional Federico Villareal (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007.
<http://www.unfv.edu.pe/SITE/facultades/fdcp/index.aspx>
- Perfil Profesional del abogado de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007.
<http://www.concytec.gob.pe/unsaca/index1.htm>
- Perfil Profesional del abogado de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007.
<http://www.unsa.edu.pe/>
- Perfil Profesional del abogado de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007.
<http://unsch.galeon.com/derecho.htm>
- Perfil Profesional del abogado de la Universidad Nacional San Antonio de Abad del Cusco (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007.
<http://www.unsaac.edu.pe/>
- Perfil Profesional del abogado de la Universidad Nacional de La Amazonía Peruana (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007.
<http://www.unapiquitos.edu.pe/links/facultades/derecho/>
- Perfil Profesional del abogado de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007.
<http://www.unjbg.edu.pe>

-
- Perfil Profesional del abogado de la Universidad Nacional de Ucayali (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007.
<http://www.unu.edu.pe/>
 - Perfil Profesional del abogado de la Universidad Nacional de Tumbes (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007.
<http://www.untumbes.edu.pe>
 - Perfil Profesional del abogado de la Universidad Particular Alas Peruanas (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007.
<http://www.uap.edu.pe/fac/07/main.asp>
 - Perfil Profesional del abogado de la Universidad Privada San Juan Bautista (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007.
<http://www.upsjb.edu.pe/derecho/derecho.php>
 - Perfil Profesional del abogado de la Universidad Tecnológica del Perú (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007.
<http://www.utp.edu.pe/faculta/dere>
 - Perfil Profesional del abogado de la Universidad Particular Santo Toribio de Mogrovejo (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007.
<http://www.usat.edu.pe/carreras/derecho.htm>
 - Perfil Profesional del abogado de la Universidad Privada San Pedro (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007.
<http://www.upsp.edu.pe/escuelas/derecho>
 - Perfil Profesional del abogado de la Universidad Particular Señor de Sipán (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007.
<http://www.uss.edu.pe/Derecho/>
 - Perfil Profesional del abogado de la Universidad Católica San Pablo (en línea). Consulta: entre el 11, 12 y 13 de febrero de 2007.
<http://www.ucsp.edu.pe/content/section/16/164/#eu3>

De los trabajos incluidos en el presente volumen

El primero de los ensayos de la presente edición: “La enseñanza del Derecho en el Perú: Cambios, resistencias y continuidades”, fue preliminarmente preparado para el Seminario sobre enseñanza del Derecho, organizado en la ciudad de Petrópolis, Río de Janeiro, por los profesores Eliane Junqueira y Rogelio Pérez Perdomo, Febrero de 2003.

El segundo de los ensayos de la presente edición: “Enseñanza del Derecho, Cultura Legal y Reforma Judicial”, presentado, en versión original, en la reunión “El papel de las universidades en la reforma del Poder Judicial”, con la participación de los Decanos de las Facultades de Derecho de todo el país. Este certamen fue organizado por el Grupo Impulsor del Acuerdo Nacional por la Justicia, el 11 de noviembre de 2003 en el Hotel El Olivar de San Isidro.

El tercero de los ensayos de la presente edición: “Enseñanza del Derecho y Cultura Legal en tiempos de globalización”, fue presentado en versión original en el *Conference Program in Innovations in Legal Education in Latin America*. Stanford Law School, realizado los días 14 y 15 de septiembre de 2006 y fue publicado en *Derecho PUC*, revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, fundada en 1944; número 60. Lima, Fondo Editorial PUCP, diciembre de 2007.



**COLECCIÓN
DERECHO PUCP**

N.º 1

Tribunal Constitucional y reforma de la justicia militar

DAVID LOVATÓN PALACIOS

N.º 2

El problema jurídico de la manipulación de información personal

LEYSSER L. LEÓN

N.º 3

La libertad de trabajo: vigencia de un principio
y derecho fundamental en el Perú

SERGIO QUIÑONES INFANTE

N.º 4

El acoso moral en la relación de trabajo

CARLOS BLANCAS BUSTAMANTE

N.º 5

El Derecho Internacional Humanitario y su
relación con el Derecho interno de los Estados

ELIZABETH SALMÓN

N.º 6

La enseñanza del Derecho o los molinos de viento

Cambios, resistencias y continuidades

GORKI GONZALES MANTILLA

*Se terminó de imprimir, en los talleres
de **Grández Gráficos** S.A.C.
el 05 de mayo de 2008,
por encargo de Palestra Editores S.A.C.
www.grandezgraficos.com
Teléf.:(511)531-4658*

