

Facultad de
Derecho

Departamento Académico
de Derecho



PUCP

Lo que he aprendido sobre enseñar derecho

MARCIAL ANTONIO RUBIO CORREA



LO QUE HE APRENDIDO SOBRE ENSEÑAR DERECHO

Marcial Antonio Rubio Correa

MARCIAL ANTONIO RUBIO CORREA

**LO QUE HE APRENDIDO
SOBRE ENSEÑAR DERECHO**

Departamento Académico
de Derecho

Facultad de
Derecho



Lo que he aprendido sobre enseñar derecho

© Marcial Antonio Rubio Correa

© Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Derecho, 2022

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

www.facultad.pucp.edu.pe/derecho

Diseño de la portada: Gerardo Caballero Parra

Diagramación: Henry Marquezado Negrini

Corrección de estilo: Luis Rodríguez Ordóñez

Edición: Oficina Académica de Publicaciones, Comunicación e Imagen de la Facultad de Derecho de la PUCP

“Lo que he aprendido sobre enseñar derecho” ha sido elaborado en el marco de los lineamientos de publicaciones de la Facultad de Derecho: <https://facultad-derecho.pucp.edu.pe/lineamientos-sobre-publicaciones-de-la-facultad-de-derecho/>

Primera edición digital: marzo de 2023

ISBN digital: 978-612-4440-26-7

Prohibida la reproducción de este documento por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores

ÍNDICE

Introducción	9
Capítulo I: La actitud inicial del profesor para con el curso	15
1. “ <i>The student learns through the smiling eyes of his teacher</i> ”	15
2. Cómo se aprende	17
3. No hagamos del aprendizaje un calvario	22
Capítulo II: El diseño y rediseño constante e íntegro de un curso	27
1. Tener el curso diseñado antes de empezar a impartirlo	27
2. Formo abogadas y abogados	28
3. Mis estudiantes aprenden cuando se informan y comprenden, para aplicar esos conocimientos profesionalmente	30
4. La estructura de los materiales del curso	32
4.1. Las lecturas	32
4.2. Las síntesis de conocimientos	34
4.3. Casos concretos de aplicación	35
4.4. El trabajo en la sesión de clase	36
4.5. Los auxilios gráficos en clase	38
4.6. Los ejemplos	39
4.7. La experiencia profesional en la enseñanza	43
Capítulo III: Debemos enseñar metodología jurídica en el trabajo de todos y cada uno de los cursos	47
1. Método para discernir los tipos de norma jurídica	48
2. Método de trabajo en aplicación del derecho en el tiempo	50
3. Interpretación e integración: senderos que se bifurcan	51
4. Los caminos engañosos del lenguaje	52
5. Un método jurídico: hechos, problemas, análisis y conclusión... ..	54

Capítulo IV: La difícil, y poco grata, tarea de evaluar	61
1. Cómo diseñar los controles y exámenes	63
2. Cómo calificar los controles	68
3. La devolución y una plantilla de corrección y comentarios	70
Capítulo V: Escribe tus cursos	75
Capítulo VI: La importancia de contar con una base de datos	83
1. Preguntas y respuestas de controles y exámenes	83
2. Bibliografía	84
3. Fichas de lecturas realizadas	85
4. Fichas de textos seleccionados de sentencias	86
5. Palabras sinónimas de diferentes idiomas	88
6. Estudio analítico de partes de normas jurídicas	88
Apéndices	91
Bibliografía	95

INTRODUCCIÓN

En el año 1972 comencé a enseñar derecho como profesor contratado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en un curso de Estudios Generales de Letras al que Luis Pásara y Jorge Santistevan tuvieron la gentileza de invitarme. En el año 1973 pasé a ser profesor contratado en la Facultad de Derecho.

Pásara y Santistevan, “*Wisconsin Boys*” del emblemático proyecto sobre metodología activa de enseñanza del derecho, y Jorge Avendaño, promotor de ese proyecto, me hicieron graduar a toda prisa: egresé en diciembre de 1971, di mi examen de bachiller el 15 de marzo de 1972 y comencé mi vida de profesor el 1 de abril del mismo año. En aquella época se podía serlo con solo el grado de bachiller. Me gradué de abogado el 22 de agosto de 1972.

Mi vida de estudiante transcurrió entre clases magistrales que debíamos transcribir a notas de clase lo mejor posible, para luego memorizarlas y repetir las en los exámenes. Solo llevé cuatro cursos activos dictados por “*Wisconsin boys*”: en primero de Derecho, “Introducción a las Ciencias Jurídicas”, con Luis Pásara, y “Sociología del Derecho”, con Lorenzo Zolezzi; y, en cuarto año, “Propiedad Industrial”, con Baldo Kresalja, e “Impuesto a la Renta” con Luis Carlos Rodrigo Mazuré.

Cuento todo esto porque, a pesar de la influencia de los “*Wisconsin Boys*”, y del “*Wisconsin Senior*” Jorge Avendaño, mis primeros cursos fueron impartidos, como la mayoría de los que había llevado, con una clara predominancia de la clase magistral. Sin embargo, había introducido algunos pocos elementos de método activo y sentía la contradicción —no conceptual, sino en el decurso de cada clase— de aplicar simultáneamente ambas metodologías.

Un problema central para mi trabajo fue que el método activo tenía como sustento la actitud competitiva e individualista del estudiante norteamericano. En un medio educativo como el peruano, en el que el valor predominante era la solidaridad de “soplar y copiar”, había problemas para que la enseñanza puramente activa funcionara adecuadamente.

Me conecté, entonces, con mis colegas de la Facultad de Educación. Les pedí bibliografía y consejo, y me ayudaron inmensamente. No soy un experto en pedagogía universitaria ni mucho menos, pero traté siempre de combinar lo aprendido en las lecturas con mi experiencia. Así, poco a poco, fui diseñando y corrigiendo mis cursos, tarea infinita e inacabada.

Este texto resume y cuenta las experiencias que me llevaron desde la enseñanza magistral a la activa buscando, al mismo tiempo, superar los límites que imponen al aprendizaje el copiar, soplar y paporretear (verbo este que, según el Diccionario de la Lengua Española, es aporte peruano al castellano universal, como también lo son “paporreta” y “paporretero-ra”).

Este no es un texto de pedagogía: entrelaza mi vida y sus urgencias de medio siglo de enseñanza del derecho, con excelentes consejos de mis muy queridas colegas pedagogas de la PUCP.

Nunca pensé escribir esto. Un día de diciembre de 2021, nos encontramos casualmente Gabriela Carrillo y yo en un quiosco de venta de pan al horno, en una feria popular navideña, en la calle Jorge Chávez de Miraflores. En esa conversación, Gabriela me reiteró una sugerencia que ya me había hecho sobre una publicación de este tipo. Le dije que iba a pensarlo y, en el verano de 2022, decidí que tal vez un texto de este tipo podría ser útil a alguien. Gracias, Gabriela: aquí está y espero que tenga algún valor como relato de experiencias de enseñanza.

No es este un libro: se trata más bien de un folleto o un artículo testimonial. Sin embargo, para darle un cierto orden, tiene una megalómana organización en “capítulos”.

CAPÍTULO I:
LA ACTITUD INICIAL DEL PROFESOR
PARA CON EL CURSO

CAPÍTULO I:

LA ACTITUD INICIAL DEL PROFESOR PARA CON EL CURSO

Me he preparado mentalmente siempre, antes de empezar a impartir un curso, para tratar de hacerlo de la mejor manera. Este proceso tiene muchos componentes. Aunque es posible que no sea este el mejor orden de exposición, y sin que estén presentes todos los necesarios, creo que los temas más importantes son los que describo a continuación.

1. *“The student learns through the smiling eyes of his teacher”*

Disculpen el inglés, pero no sé cómo traducir bien al castellano esta frase¹. La escuché en un coloquio internacional de enseñanza en el Vaticano, cuando era vicerrector de la PUCP. Un colega escocés dijo: “Pido perdón a mis colegas investigadores de la pedagogía aquí presentes, pero lo que yo aprendí como profesor es que *the student learns through the smiling eyes of his teacher*”.

Como he contado, empecé a enseñar al año siguiente de egresar y, durante mucho tiempo, me sentí más un estudiante hablando que un profesor enseñando. Escuché esta frase cuando me acercaba a los cincuenta años de edad y, como ocurría con quienes

1 Podría ser: “el estudiante aprende a través de los ojos sonrientes de su profesor”, pero también podría ser: “Un profesor con una sonrisa en los ojos facilita el aprendizaje de sus estudiantes”. Y también: “El profesor que pone sonrisas en sus ojos consigue que sus estudiantes aprendan más y mejor”. Hay otras muchas traducciones posibles. Elegí decirlo en inglés y, si hay que traducir, prefiero utilizar la última de las mencionadas.

pertenecían a mi generación, también comenzaba a pensar: “Buenos estudiantes, los de antes”. Me percibía en la situación de arar en el mar porque todo había empeorado. No sabía bien si había perdido la sonrisa en los ojos pero, en todo caso, intenté recuperarla y esperar a ver qué pasaba.

Todo cambió de inmediato. Los estudiantes dejaron de hacer otras cosas en clase, la participación se incrementó, noté que cumplían mejor las tareas encomendadas y, sobre todo, el trato fue cordial y de confianza: mis estudiantes de aula, y más tarde los que ya no estaban matriculados conmigo, empezaron a pedirme información y consejos. Los ojos sonrientes fueron como una señal para recuperar una fraternidad que, luego, ha persistido a lo largo de los años.

A todo ello se añadió la necesidad de adoptar una actitud más abierta y tolerante, así como el aceptar que la naturaleza del vínculo con los estudiantes fuera evolucionando hasta que, ahora, en los años finales de enseñanza, todos se dirijan a mí como “profe” y, si es posible, me tuteen. He comprobado que esto sirve para que aprendan mejor.

Los ojos sonrientes también tienen que ver con las pruebas calificadas que pongo. Hay un acápite posterior dedicado al tema, pero diré aquí que traté de aplicar lo que dicen los manuales de evaluación: la exigencia tiene que ser la media para que el que estudió apruebe; el que no, desapruebe; y que los estudiantes excelentes, alcancen o queden cerca de la nota 20. Mis estudiantes disfrutaban sus veintes. Yo también he aprendido a disfrutarlos y, alguna vez, escuché decir a una alumna brillante que había obtenido un 19: “Profe: en el próximo control voy a ‘veintear’” (verbo más propicio que “paporretear”, que aún no ha entrado al *Diccionario de la lengua española*). Interpreto todo esto como el estímulo del que habló el colega escocés en el coloquio vaticano.

He tratado de desterrar de mis clases los métodos autoritarios que vi y veo muchas veces en la enseñanza. Espero haberlo logrado, al menos, en parte. Eso, por supuesto, sin perder la autoridad, exigencia y disciplina que siempre deben existir. Todo esto es un aprendizaje constante de cómo ser mejor profesor y contrasta con actitudes como la lejanía del profesor en el trato con el estudiante, con la elaboración de exámenes sumamente difíciles, con la poca disposición a aceptar intervenciones en clase o, simple y llanamente, con reprender al alumno que comete una equivocación. Esto que es indesligable de la ignorancia humana sobre casi todo lo que hay que saber.

2. Cómo se aprende

Cuando yo fui estudiante, entre el año 1953 —cuando inicié el colegio— y el año 1971, en que concluí mi carrera de abogado, lo único que se sabía de cómo aprende el ser humano se resumía en el siguiente dicho popular: “La letra con sangre entra”. Nicomedes Santa Cruz nos dice de éste en un conocido pie forzado de décima:

“A cocachos aprendí
Mi labor de colegial
En el colegio fiscal
Del barrio donde nací”.

En aquellos años tuve, como todo estudiante, un grupo de estudios: amigos entrañables de todos los quehaceres de la vida, incluida la formación de una trinchera dentro de la cual nadie debía obtener nota menor de once. Uno de nosotros, compañero de toda la etapa colegial y universitaria, cuando alguno preguntaba qué quería decir lo que estábamos estudiando, contestaba con esta ironía: “¡No pienses, repite nomás!”.

En los últimos decenios el desarrollo tecnológico ha hecho enormes descubrimientos sobre cómo se aprende, aunque todavía no ha descubierto totalmente el secreto. Leyendo estas cosas, una vez me topé con una afirmación que siempre me acompaña: “Los humanos desconocemos las leyes del aprendizaje y las del olvido”.

Mi lectura sobre estos temas es básicamente muy instrumental: busco conocer qué puede ser útil para mejorar mi labor docente. Las cosas más importantes que he aprendido, entre muchas otras, son las siguientes:

- i. Los cerebros humanos son distintos entre sí y su capacidad de trabajo depende de su tamaño y de la velocidad de transmisión. Hay quienes sostienen que la mayor capacidad está relacionada con la mayor cantidad de mielina o el mayor grosor de la materia gris. Al margen de la causa, cada profesor se encuentra con una variedad de capacidades cerebrales en su aula: debe saberlo y adaptar su enseñanza a esta realidad; no todos aprendemos con igual facilidad, aunque parezca lo contrario.
- ii. El uso intensivo del cerebro en el aprendizaje estimula el desarrollo de la mielina en nuestro sistema nervioso (Horstman, 2012, p. 150).
- iii. Sin embargo, se acepta que en el aprendizaje intervienen también, poderosamente, la autodisciplina y la voluntad de trabajo².
- iv. Las ideas originales permiten la creatividad. Hay que estimularlas. Simultáneamente, hay que controlar la excesiva

2 Para estos dos puntos, ver Hoppe & Stojanovic (2008).

afluencia de pensamientos para poder procesar los que permanezcan en la conciencia (Carson, 2011, p. 22 y ss.).

- v. Hacer varias cosas a la vez disminuye la eficacia del funcionamiento cerebral y no nos hace mejorar salvo, tal vez, a unos pocos superdotados (Strayer & Watson, 2012).
- vi. Reiterados estudios, realizados a lo largo de los años, encuentran que el ser humano lee, entiende y recuerda mejor lo que está escrito en un papel que lo que aparece en una pantalla (Jabr, 2013).
- vii. La retención de la memoria funciona mejor si te tomas examen a ti mismo y si extiendes el estudio a lo largo del tiempo, en vez de aprender tarde y de golpe (Dunlosky, 2015).
- viii. En la adolescencia se desarrolla significativamente el sistema límbico, que tiene que ver con las pasiones; pero no el prefrontal, que trabaja el buen juicio sobre las cosas. Este desarrollo asimétrico tiene que ver con cómo y cuánto se aprende (Giedd, 2015).
- ix. Es importante saber cómo el cerebro guarda un recuerdo, pero es igualmente importante saber cómo los recuerdos se relacionan entre sí. La memoria y el aprendizaje son estructuras interconectadas y no solamente una secuencia de saberes (Silva, 2017).

Cada uno de estos elementos conceptuales contemporáneos, elegidos de entre varios otros permite, rápidamente, el acceso a ciertas recetas de enseñanza. Solo en vía de ejemplo:

- Si no todos aprendemos de igual manera, la enseñanza tiene que ser planteada respetando las diferencias para que todos puedan acceder al conocimiento. No se trata tanto de empujar a aprender como de reconocer las diversas capacidades

de acceso y ser un conductor de los aprendizajes colectivos. Todo esto tiene inmensas consecuencias en la enseñanza –actitudinales y tecnológicas– que no podemos analizar aquí. Pero es bueno saberlo y practicarlo en clase porque, sobre todo, es nuestra responsabilidad como profesores.

- El estudio llevado adelante de manera adecuada estimula el desarrollo de la mielina en nuestro sistema nervioso y mejora el rendimiento cerebral. Por lo tanto, nuestra enseñanza tiene que estar orientada a que cada día se logre un aprendizaje y a que el estudiante sepa más al salir de la clase que al entrar, así como al terminar el examen que antes de comenzarlo. Todo debiera orientarse a que el estudiante estudie, si es posible, diariamente a lo largo del curso que imparto. Desde luego, esto debe ser complementado con la autodisciplina y la voluntad de trabajo, pero estos tres elementos son los trascendentales y no solamente los dos últimos. Siempre fue una fuente de reflexión y autocrítica para mí el determinar qué fallas en mi enseñanza se traducían en menos aprendizaje por parte de mis estudiantes. Esto es parte del esfuerzo de avanzar en la enseñanza con aciertos y yerros.
- El aprendizaje del derecho puede encerrar al estudiante en un mundo de conocimientos bimilenarios si consideramos que muchas cosas fundamentales de nuestro derecho actual estaban ya en el derecho romano. Si las ideas originales permiten la creatividad, tenemos que promoverlas en nuestros estudiantes permanentemente. Más que enciclopedias, tenemos que desarrollar estudiantes que sean creativos en el ejercicio de la profesión, incluso durante su formación universitaria. Esta idea siempre me hace preguntarme: ¿cuánto de lo que enseño cotidianamente es conocimiento repetitivo o estéril, y cuánto es instrumento de capacidad creativa?

- A la inversa, la inmensa cantidad de ideas inducidas en una clase, o la exigencia de una cantidad de lectura desmedida, son obstáculos para el aprendizaje.
- Los aportes referentes a no hacer varias cosas a la vez, leer en papel para aprender más, no estudiar de golpe y tomarse examen a sí mismo, así como tomar en cuenta que en la adolescencia hay un desarrollo menor de la zona prefrontal y mayor del sistema límbico, contienen ideas y principios que pueden ser utilizados por quien enseña para optimizar resultados y tomar en cuenta hechos de la realidad cotidiana del trabajo en clase.

El último elemento de la lista que he presentado señala la importancia de saber cómo el cerebro guarda un recuerdo (que en muchos casos será un saber), cómo se relacionan los recuerdos entre sí y cómo, a partir de ello, se recrea el conocimiento con nuevos aportes. Sobre esto ya se habían desarrollado ideas previas a la aparición de la neurociencia que condujeron a la teoría de aprendizaje llamada *constructivismo*, cuya síntesis esencial está planteada en la siguiente cita:

En suma, el aprendizaje adquirirá significado cuando surja como resultado de una intensa actividad mental constructiva, en la que el estudiante establezca relaciones sustantivas entre los elementos de su estructura cognoscitiva y el nuevo contenido. Este proceso de aprendizaje contribuirá, además, a desarrollar en el alumno la automotivación y la independencia (Coloma Manrique & Tafur Puente, 1999, p. 235).

La idea de cómo se aprende mejor, esto es, significativamente, pasa necesariamente por organizar e interconectar los conocimientos. Es más, cuando esto ocurre, el estudiante no solo incorpora nuevos conocimientos, sino que reformula los antiguos para correlacionarlos con los recientes y dar lugar a la aparición de

nuevas ideas. Aprender cada vez más no es solo incrementar secuencialmente el índice de nuestros conocimientos sino, también, reconfigurar lo ya sabido sobre la base de lo nuevo, todo lo cual se entremezcla y enriquece dialécticamente. Se trata de construir estructuras conceptuales que se renuevan a lo largo de toda la vida en función de la experiencia.

Desde luego, el constructivismo se ha desarrollado preferentemente en el ámbito de la educación inicial y básica (primaria y secundaria). Hay que hacer un esfuerzo de reconfiguración de sus reglas en el proceso de enseñanza en las aulas universitarias.

En lo que a mí concierne, he tratado de hacer este trabajo vinculando las materias que enseñaba con otras que trabajen los estudiantes para así crear lazos de conocimientos. Por ejemplo, entre la teoría del derecho y el derecho constitucional, entre este y el derecho administrativo, entre las complejidades de la responsabilidad humana en el ámbito civil y el penal, y así sucesivamente. Al final, el derecho que sabemos y aplicamos es un todo integrado que toca muchas otras partes del mismo cuerpo de conocimientos cada vez. Creo un deber en mi enseñanza el tratar de lograr que mis estudiantes correlacionen los contenidos que estudian conmigo con los que aprendieron en otros cursos. Es una forma de presentar el derecho como el sistema que es.

El conocimiento científico acerca de cómo se aprende ha evolucionado muy rápidamente, aun cuando todavía haya ignorancia sobre muchas cosas relativas al arte de aprender.

3. No hagamos del aprendizaje un calvario

Lo dicho muestra que aprender es difícil. Nuestra experiencia cotidiana dice lo mismo. No todos, pero hay profesores universitarios que consideran que el aprendizaje tiene que estar

rodeado de dificultades: lecturas difíciles, problemas de resolución demasiado complicada para el nivel de aprendizaje de los estudiantes, excesiva extensión de lecturas, ejemplos complejos, de difícil comprensión, exámenes ásperos o con contenidos ambiguos que desconcierten a quienes lo dan, calificación con notas bajas, evaluaciones *sorpresa* que mantienen en permanente incertidumbre al estudiante, entre otras. Se equivocan cuando creen que estas variables configuran una formación *exigente*, que es la que debe ofrecerse.

La tarea del profesor debe ser *facilitar* el aprendizaje, no complicarlo. Esto no significa plantear logros de aprendizaje mediores o insuficientes: implica establecer consistencia entre lo que se quiere lograr, la metodología empleada para conseguirlo y la forma en que se evalúa. La carga de trabajo del curso debe ser razonable, en total y en cada parte, y el material de estudio debe ser preparado por el profesor, según el caso, con introducciones, presentaciones, formas de autoevaluación de aprendizaje, eventuales ayudas gráficas y casos de aplicación. Los materiales de lectura tienen que ser *preparados* por quien enseña para que sean útiles a sus estudiantes³.

La información debe ser oportuna y presentada en forma ordenada. En la época de enseñanza virtual, durante la pandemia, los estudiantes se quejaron muchas veces de los materiales entregados desordenadamente. Lo propio, aunque con menor intensidad porque la clase impartida en aula *ordena* el desarrollo del curso, puede ser que ocurra en la modalidad presencial.

3 Sobre este asunto recomendamos revisar el fascículo 9 de la Colección Métodos de formación jurídica, titulado “*La lectura para el aprendizaje*”.

En cualquier caso, el docente debe ser un colaborador, debe estar del lado del estudiante para apoyarlo. Su deseo y responsabilidad es que él aprenda. Inclusive, debe hacerse tiempo para dar asesoría personalizada a los estudiantes que la necesiten: acabar la clase y quedarse un rato en la puerta para contestar preguntas, poner una nota escrita en el examen a los estudiantes desaprobados ofreciéndoles su ayuda, asesorarlos en métodos de estudio de su materia. En fin, tener una actitud abierta y generosa.

Cuando estas cosas suceden, hay un mejor rendimiento global de los estudiantes. Es una de las formas complementarias de enseñar con *smiling eyes*.

CAPÍTULO II:
EL DISEÑO Y REDISEÑO CONSTANTE
E ÍNTEGRO DE UN CURSO

CAPÍTULO II:

EL DISEÑO Y REDISEÑO CONSTANTE E ÍNTEGRO DE UN CURSO

1. **Tener el curso diseñado antes de empezar a impartirlo**

Preparé siempre la totalidad de cada uno de mis cursos antes de comenzar a desarrollarlos. Esto supone tener, el primer día de clases, todas las lecturas, todas las prácticas y todas las preguntas de controles y exámenes, lo que no quiere decir que ese diseño sea inmodificable. Sufre variaciones mientras avanza el curso y, también, antes de volver a impartirlo, pero tengo delineado cómo hacerlo desde antes de comenzarlo.

La excepción fue la repentina decisión de pasar a la educación a distancia, el viernes 13 de marzo de 2020. Iba a comenzar a impartir tres cursos presenciales el lunes 16; tenía todo el material listo, pero había que cambiar la metodología. Logré terminar el diseño en un mes.

Preparo íntegramente mi curso antes de empezar porque, entre muchas otras, me permite lo siguiente:

- i. Identificar la extensión real del curso y su relación con los días de la semana, feriados, etc. Esto me posibilita hacer un cronograma con temas y número de clases que distribuyo a mis estudiantes el primer día de clase. Todo ello podría incluirse, también, en el sílabo del curso.
- ii. El cronograma permite ordenar el trabajo tanto de los estudiantes como el mío. También impide que termine con el desarrollo del curso antes, o que me falte tiempo para abordar

lo planeado. A su vez, permite ubicar las prácticas y los controles calificados en los momentos precisos en los que termino los temas: así puedo saber cuánto ellos y ellas han logrado de los aprendizajes esperados.

- iii. Puedo elaborar lecturas o recomendar algunas ya existentes vinculándolas con los trabajos prácticos y controles. Inversamente, puedo elaborar las preguntas a calificar con base en el material que leerán.
- iv. Puedo distribuir todo el material desde el primer día. Antes en papel y, ahora, en la plataforma de aprendizaje que se use (en la PUCP, trabajamos con *Paideia*).
- v. De este modo, el curso se muestra como un todo integral y está planificado para cumplir las metas de la enseñanza.

Todo esto supone elaborar la estrategia general, los resultados de aprendizaje a lograr, las estrategias de aprendizaje para cada parte del curso y su correspondiente evaluación.

2. Formo abogadas y abogados

Mi formación jurídica fue orientada a ser un profesor de derecho, y es esta actividad, la de profesor de aula, la que me autoidentifica. Estudié derecho, pero también otras ramas del saber: la historia y la filosofía complementaron mucho mi formación para la enseñanza del derecho.

Quien quiera tener una formación semejante a la que yo elegí puede conseguirla gracias a la flexibilidad actual de la malla curricular, y eso es muy bueno. En realidad, la organización contemporánea de los estudios facilita ese tipo de formación teórica, más que la estructura rígida del plan de estudios de los tiempos en que yo era estudiante.

Pero, cuando no imparto cursos especializados, tengo claro que un alto porcentaje de mis estudiantes en cada clase se orienta desde ya hacia el ejercicio estrictamente profesional. Considero que su formación debe corresponder a esa causa final.

Desde luego, los abogados deben tener una formación jurídica teórica que les permita conocer el derecho actual con profundidad, al tiempo que los habilite para estar al tanto de su constante evolución. Sin embargo, al lado de esa formación, debe darse una formación profesional complementaria: la de *saber hacer*.

Tengo una experiencia propia que me llevó por ese camino. Era yo un abogado recién graduado y tenía vínculo laboral con una institución importante e interesante. Un día me llamó el director y me pidió que le haga un contrato para la compra de la casa que alquilábamos. Estudié contratos de compraventa, revisé mis clases y el Código Civil. De pronto me di con un problema: el contrato incluía una hipoteca y, entonces, yo no sabía cómo llamarlo: ¿Contrato de compraventa e hipoteca? ¿Contrato de compraventa con hipoteca?

Como se me enredó la vida. Dado que no había visto un solo contrato real en mis cinco años de estudios de Derecho, llamé a un profesor amigo que enseñaba la materia y le hice la pregunta. Me contestó: “Marcial, pon no más ‘por el presente contrato’ y redáctalo con todo dentro”.

Esta experiencia personal me aconsejó que debía familiarizar siempre a mis estudiantes con los instrumentos jurídicos formales al mismo tiempo que con las metodologías para elaborarlos, pero todo a partir de una buena formación teórica. Es como diseño mis cursos y como los evalué en las pruebas calificadas.

No sustituyo la práctica profesional pero, para cuando mis estudiantes vayan a ella, deseo que tengan responsabilidades que no

les sean desconocidas. Aprenderán mucho en la práctica; pero en los cursos habrán pensado como aprendices de abogados que son.

3. Mis estudiantes aprenden cuando se informan y comprenden, para aplicar esos conocimientos profesionalmente

Si formo abogados tendré que lograr que apliquen los conocimientos adquiridos en el curso. Si se trata del curso “Introducción a las Ciencias Jurídicas” tendrán que saber, por ejemplo, descifrar los mandatos de un dispositivo redactado en forma de doble negación; tendrán que saber construir un argumento a contrario; y, además, deberán diferenciar los dos procesos de razonamiento involucrados.

No bastará con que conozcan sus características teóricas y tampoco les daré la definición: les pediré que sean ellos quienes la elaboren bajo la protección de la casi cuadringésima pareja de conceptos cartesianos: claro y distinto. Nunca he perdido el asombro de constatar que muchos de mis estudiantes han leído *El Discurso del Método*, pero no saben cómo utilizar la claridad y la distinción en la vida diaria.

La idea de enseñar para que mis estudiantes se informen, comprendan y apliquen, se originó en un concepto teórico que me enseñaron mis colegas de la Facultad de Educación, a quienes he mencionado antes: la taxonomía de Bloom. Algún día, al empezar el siglo XXI, me referí a ella y un colega abogado que había hecho estudios de pedagogía, me dijo: “*Esto es ya una teoría pasada*”. A mí no me parece que lo sea: me es útil para ordenar el trabajo por hacer. De hecho, ha sido el punto de partida para otras varias que hoy existen y se aplican a la educación.

Todo comienza por *informarse*. Si quien busca saber algo no se informa, no avanzará nunca. Informarse es escuchar (la exposición del profesor en clase, por ejemplo), leer, aprovechar materiales audiovisuales y actividades similares. Yo elegí la lectura, que me parece el mejor medio para informarse. Es verdad que los materiales audiovisuales ayudan a fijar ideas y encadenamientos de ellas de excelente manera, pero creo que no permiten una información cabal de las cosas. Son una ayuda, pero no el medio por excelencia. Mi experiencia personal a lo largo de la vida ha sido, sin duda, que aprendo cuando leo.

Sin embargo, las prácticas de lectura no siempre contienen la exigencia de *comprender*. En Derecho esto requiere de varias condiciones, pero creo que dos son esenciales:

- *Entender conceptualmente lo que se está leyendo*. En el derecho esto atañe a la dogmática, que es el conjunto de conceptos que se utiliza en un determinado ámbito jurídico. Son las ideas fuerza que, luego, se relacionarán sistemáticamente entre sí. Los conceptos tienen que ser definidos y entendidos, como hemos dicho líneas arriba.
- *Relacionar las ideas sistemáticamente con otras del derecho* (esto es, construir redes de conocimientos, redes cognitivas), en la medida en que lo que en verdad existe es un *sistema jurídico* interconectado.

Ya conté que en mi grupo universitario hubo un amigo muy inteligente que, cuando alguien dudaba de algo, le decía: “Tú repite nomás, no pienses”. Yo aprendí muchos de mis cursos de esa manera. Era la forma de estudiar. Pero considero indispensable que mis alumnos no aprendan así. Por eso, exijo entender. Solo si se informan y comprenden los estudiantes podrán *aplicar*. Y con esto, ya tenemos tres dominios, jerarquizados en función de su

complejidad, de la taxonomía de Bloom, y una sucesión de procesos intelectuales que, me parece, hay que reconocer como válidos para el aprendizaje. A mí me han servido a lo largo de mis años de enseñanza.

Esto me permite decir a mis estudiantes: “*Cada parte de este curso, se la juega en saber aplicar. Tienen que estudiar así hasta lograrlo*”⁴.

4. La estructura de los materiales del curso

Los cursos que imparto están estructurados sobre la base de lecturas, síntesis de conocimientos y aplicación a casos concretos mediante el uso de metodologías de trabajo.

4.1. Las lecturas

Cuando impartí cátedra en los primeros ciclos del pregrado, siempre traté de elaborar yo mismo las lecturas para mis estudiantes, adaptándolas a sus conocimientos y a la capacidad práctica requeridos. En los cursos de método activo que estudié vi la importancia que tenía el poder leer antes sobre el tema de clase, en vez de tomar apuntes del dictado del profesor; pero, al mismo

4 La taxonomía de Bloom cubre seis competencias cognoscitivas: informarse, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar. En mi concepto, las competencias de informarse, comprender y aplicar tienen que ser desarrolladas en la educación formal usual porque, para llevarlas a cabo, en lo esencial se requiere una determinada actitud del estudiante (y del profesor) conducente a lograrlas. Por su parte, las competencias de analizar, sintetizar y evaluar tienen metodologías que hay que aprender. Por ello, sostengo que en los cursos de pregrado todos los profesores debemos esforzarnos por lograr las tres primeras competencias de nuestros estudiantes. Esto en nada niega que el plan de estudios deba contener cursos que desarrollen las competencias de analizar, sintetizar y evaluar. Pero, para ello, es indispensable que se enseñe las metodologías correspondientes, cuyas raíces se encuentran en los libros de la Grecia clásica.

tiempo, noté que la *selección de lecturas* de diversos autores tenía el problema de que distintos autores tenían marcos conceptuales e ideas diferentes, lo que muchas veces dislocaba el aprendizaje en los primeros años. Desde luego, en los últimos de carrera o en los posgrados, la diversidad de puntos de vista en los materiales de lectura es muy importante. Pero, en esas etapas de estudio, el concepto que el estudiante tiene del derecho ya está formado, de manera que puede aprovechar las diferentes aproximaciones de los autores con un marco teórico propio. Opino que, en los primeros ciclos de aprendizaje, dar un caleidoscopio de lecturas no es lo mejor porque ese marco general de conocimiento está recién en formación.

Mis colegas de Pedagogía me instruyeron, allá en 1984, en la técnica de elaboración de *módulos educativos*. No estudié detalladamente este tema, pero sí lo trabajé hasta lograr diseñar mis manuales con un criterio pedagógico elemental. En un apartado especial de este trabajo trato de la conveniencia de elaborar manuales de enseñanza del derecho. Allí daré más detalles. Aquí solo diré que es muy importante que las lecturas sean claras y entendibles; que den información pero también visión de sistema jurídico, estableciendo las conexiones entre las diversas partes del derecho y la ubicación de cada una de ellas en el todo; esto es, permitan construir *estructura conceptual*. También deben incorporar metodologías de trabajo para que quienes estudian sepan utilizarlas y se acostumbren a ello, de manera que les servirá a lo largo de su vida profesional. En otras palabras, hemos de enseñar a *aprender de manera autónoma*⁵.

5 Sobre este tipo de lectura se puede consultar el fascículo 9 de la Colección “Métodos de Formación Jurídica”, titulado “*La lectura para el aprendizaje*”.

4.2. Las síntesis de conocimientos

Mi experiencia dice que, en general y salvo algunas excepciones, los estudiantes no leen analíticamente los textos. Traen del colegio la práctica del paporreteo y, por tanto, no distinguen lo esencial de lo accesorio, ni los conocimientos de los métodos, ni lo particular de una disciplina y su entorno sistemático. Esto no ocurre solo en la actualidad: cuando yo estudiaba ocurría lo mismo, y entre aquel tiempo ya antiguo y hoy existe una continuidad en el defecto de la lectura paporretera.

Por eso, es preciso dar ayudas metodológicas a los estudiantes a fin de que hagan una *relectura* con perspectiva y profundidad. Para ello, bastan algunas preguntas sobre los conceptos esenciales, sobre sus vinculaciones y sobre las relaciones sistemáticas que tienen en el derecho. Mi trabajo de aula, entonces, no se ha centrado en transmitir conocimientos sino en trabajar sobre estas preguntas y la profundidad necesaria de sus respuestas. Desde luego, la elaboración de la lectura tiene que estar íntimamente vinculada con las preguntas que buscan la síntesis de los conocimientos.

Uno de los objetivos centrales de este trabajo, para mí, es que los estudiantes se lleven del curso no todos los conocimientos (muchos detalles se olvidan aunque, si se estudiaron bien, es fácil recordarlos), sino aquellos esenciales que sirven para recordar y actualizar el conocimiento del derecho. Siempre me fue fácil entrar a las áreas jurídicas que no he seguido sistemáticamente sobre la base de un buen esquema general de conocimientos respecto de ellas. Inversamente, en las áreas que no estudié dentro de la Facultad mis dificultades de ingreso son mucho mayores porque desconozco ese *esquema general* que permite comprenderlas. Por tanto, trato de dar los esquemas generales —nuevamente, la

estructura conceptual– de los cursos que imparto, de manera que perduren en quienes estudian conmigo.

4.3. Casos concretos de aplicación

La enseñanza me ha convencido de que, si los estudiantes aprenden a aplicar los conocimientos a casos concretos, entrevén claramente los elementos sistemáticos del derecho y logran que los conocimientos esenciales perduren en la memoria.

Para ello, divido el curso en sus diversas unidades y, al lado de la lectura correspondiente, coloco un conjunto de casos para que los estudiantes comprueben si pueden aplicar los conocimientos. Son, normalmente, una docena y media de preguntas que resolver.

Gradúo la dificultad de cada uno de los casos, de manera que haya respuestas que todos puedan dar, pero también otras que lleguen al límite el uso de recursos intelectuales para ser absueltas. La idea es que los estudiantes respondan estos ejercicios antes de la clase, de manera que vayan a ella con preguntas e inquietudes que trabajar conmigo.

Todos los casos que planteo son respondidos por mí en un documento de “respuestas”, que hago público luego de realizado el trabajo. De esta manera pueden cotejar sus resultados con los que yo considero acertados. Todo eso se puede discutir en clase o en asesorías personalizadas, bien en los patios, bien en mi oficina.

Los casos, desde luego, están vinculados con los temas que recogen las lecturas indicadas y, también, con las preguntas de los controles calificados. La idea es que los estudiantes hayan tenido la oportunidad de resolver en clase los aspectos más complejos de cada unidad de trabajo del curso, de manera que luego puedan

tener buen resultado en las evaluaciones calificadas que, después de todo, no son sino la apreciación de cuánto aprendieron⁶.

4.4. El trabajo en la sesión de clase

La sesión de clase es el broche que cierra el trabajo hecho. Mi experiencia me dice que el verdadero aprendizaje universitario se produce a través de lecturas y aplicación práctica. Por consiguiente, no expongo conocimientos en clase y no estímulo a mis estudiantes a tomar notas. Suelo decirles: “Eso que están copiando no les servirá de nada”. Al final del curso varios de ellos me dan la razón. Sin embargo, solo la perseverancia me permite lograr que no copien, sino que piensen y presten total atención al trabajo de síntesis de conocimientos y aplicación a casos concretos.

En materia de tomar nota, si explico algo vinculado a las lecturas pero que no está contenido en ellas y los veo copiando, les digo: “Por favor, piensen y entiendan primero: luego les dicto el resumen”. Es un buen recurso para calmar la ansiedad. Una vez que se entendió y que eventualmente absolví preguntas, paso a un dictado que incluye comas, puntos seguidos y aparte, con un cierto tonito de sorna. Todos nos reímos, pero, eso sí, no se pierden una tilde del dictado.

En clase, mi trabajo consiste en hacer tres cosas:

- i. Preguntar qué no quedó claro de la lectura y dar todas las explicaciones necesarias para el entendimiento respectivo. Desde luego, quien no leyó tiene poco que aprender en el aula.

6 Sobre el estudio de casos se puede consultar el fascículo 2 de la “Colección Métodos de formación jurídica”.

- ii. En varias de las sesiones de clase, doy importancia a mostrar las vinculaciones sistemáticas que el tema tratado tiene. Esto es parte del esfuerzo por lograr la perspectiva sistémica del derecho.
- iii. Responder los casos concretos buscando fundamentar las respuestas. Quienes trabajaron más y tienen mayor velocidad de asimilación suelen ser las y los que hablan de los casos en clase; normalmente son entre el 10 y el 15% del total. Los demás escuchan y toman notas. No reprimo preguntando o renegando porque no todos participen. Creo que cada estudiante tiene su forma de aprender, de expresarse —o no— y de participar. Al final, los resultados suelen ser satisfactorios. En lo posible, aplico la regla de que el estudiante aprende mejor *through the smiling eyes of his teacher*. No califico las participaciones en clase: para que el estudiantado aprenda a hablar en público la solución es poner cursos *ad hoc* de retórica, no intentarlo artesanalmente.

Pongo énfasis en fundamentar. Siempre he notado que los estudiantes no están al uso de dar razones: piensan que no es necesario fundamentar lo dicho. Para enfrentar esta actitud, tengo sentencias del Tribunal Constitucional que exigen intensidad en la motivación y se las presento. Con insistencia, logro que fundamenten, pero tiene que ser un trabajo persistente y detallado para cada caso concreto. Mi experiencia es que no hay que hacer concesiones.

También pongo énfasis en los asuntos metodológicos, de manera que aprendan a trabajar con procedimientos preestablecidos y, desde luego, siempre perfectibles. Sobre esto trataré el siguiente capítulo.

Siempre me ha llamado la atención que los estudiantes supongan que las clases serán magistrales y, solo después de las primeras sesiones, noten que en mis cursos hay que estudiar leyendo y resolviendo casos. Al final se acostumbran. Desde hace algún tiempo, somos los profesores los que organizamos la elección de delegados de clase para los cursos (en mis años de estudiante eso hubiera sido calificado como una inadmisibles intromisión profesoral) y, en más de una ocasión, he oído a las y los que candidatean decir: “*Yo conozco el método del profe y les puedo ayudar a seguirlo*”. Me llama la atención (y la verdad es que también me alegra) saber que eso pueda ser una muletilla de propaganda para la campaña electoral en mis salones de clase.

Es fácil darse cuenta de que haber llevado este método durante decenios colaboró a que pudiera transitar desde la educación presencial hacia la remota en aquel marzo de 2020. Por eso, con la ayuda de muchas facilidades que nos puso rápida y efectivamente la Universidad en las manos, pude hacer cursos que, verdaderamente, considero como a distancia y con buenos resultados de aprendizaje.

4.5. Los auxilios gráficos en clase

Mis colegas de Educación me aconsejaron que siempre utilizara los auxilios gráficos (papelógrafos, pizarra, programas de presentaciones y similares) para estimular la participación de los estudiantes y, también, para dar una idea esquemática del tema de clase. Hicieron siempre énfasis en que no se debían utilizar como lectura del contenido de la clase.

He tratado de utilizarlos así, mostrando esquemas o planteando casos que los estudiantes deben trabajar en clase. También presento las metodologías de trabajo para que sean seguidas mientras

se resuelve los casos. Eventualmente, focalizo la presentación en los conceptos esenciales de la lectura, con la finalidad de precisarlos. La respuesta de mis estudiantes siempre ha sido positiva.

Los gráficos complementan la lectura, le dan idea global, ayudan a organizar el pensamiento, facilitan la comprensión. Pero, para aprender, no pueden competir con un texto escrito que desarrolla el tema a estudiar.

4.6. Los ejemplos

Mi experiencia de profesor me ha hecho notar que un buen ejemplo es, tal vez, la mejor ayuda para la comprensión y, a la inversa, un mal ejemplo puede destruir el trabajo hecho. Inclusive, puede sembrar en el estudiante una duda o equivocación de la que le será difícil librarse.

Busco ejemplos para todo lo que enseño y trato de tener un radar para identificar, en la vida diaria, lo que me pueda ser útil a estos propósitos. Cuando encuentro algún buen ejemplo lo guardo en una base de datos y lo utilizo intensamente.

En alguna de las reformas de mi curso “Introducción a las Ciencias Jurídicas”, hecha alrededor del año 2000, me pareció importante tener dos buenos ejemplos difíciles de encontrar: uno que dijera, en buen castellano, algo que los hispanohablantes comunes y corrientes no entendiéramos y, otro, que no dijera nada, ni en buen ni en mal castellano, pero que fuera claramente entendido, cuando menos por mis estudiantes. Estos ejemplos tenían por finalidad distinguir entre lo que *se dice* y lo que *se quiere decir*, un problema de comunicación, de teoría del conocimiento y también, naturalmente, de *qué dice y qué quiere decir la norma jurídica*.

“Una calobiótica social no obnoxia de *frangirse senescentemente*” (José León Barandiarán).

Después de buscar en mis recuerdos, encontré un buen ejemplo de lo primero: varios años antes, probablemente en el cumpleaños de algún profesor a tiempo completo del Departamento de Derecho, alguien dijo algo inentendible y Alfredo Ostojá, tempranamente desaparecido y un lector curioso y culto, dijo: “Eso es como decir *una calobiótica social no obnoxia de frangirse senescentemente*”. Le preguntamos de dónde había sacado esa frase y dijo que la había leído en un discurso de hacía unos años, pronunciado por el entonces rector de San Marcos, el doctor José León Barandiarán.

Al recordar la frase, me pareció un excelente ejemplo porque yo no entendía lo que quería decir, pero sí sabía que el sujeto era una calobiótica social que podía *frangirse* de una manera *senescente*, lo que constituía el predicado. Podía ensayar decírsela a mis estudiantes preguntarles si sabían lo que dice, recibir por respuesta que “no” y, entonces, interrogarlos por el sujeto y el complemento, inclusive por el verbo reflexivo y por el adverbio. Luego diría que “saben lo que dice, pero no lo que quiere decir”. Eso me abriría paso hacia un asunto complejo de la epistemología del lenguaje.

Por supuesto, yo sí necesitaba saber qué significaba y fui a la oficina de Luis Jaime Cisneros, a quien planteé el caso. Me contestó muy rápido y me dijo:

– Marcial, gracias por el cefalálgico momento que ha dispensado la lectura de don José León Barandiarán [...]. Mi lectura es la siguiente: “*Una bella vida comunitaria no expuesta a quebrarse envejeciendo*”.

Armado de la calobiótica de don José León Barandiarán, enseñé a muchas promociones una parte de la diferencia entre *decir* y *querer decir*, desde el punto de vista del derecho. La *traducción* de Luis Jaime Cisneros, por otra parte, me permite decir a mis estudiantes, al terminar el tema, qué es lo que quiere decir la frase. Esta excentricidad del maestro León Barandiarán me permite seguir enseñando derecho con su *habla*, decenios después de su muerte. Por eso, entre varias razones, lo considero un *Mío Cid* de la enseñanza jurídica.

“Oe, cuñao, ese choche biqueó su mate tan tela que se fue a la trica sin susti” (frase de un alumno de nombre desconocido, hablando con un compañero en una banca del Boulevard Mac Gregor, como lo llamamos algunos, pero que toda la PUCP conoce como el “Tontódromo”).

Iba yo caminando hacia mi clase de Derecho y escuché la oración anterior. Mientras me preguntaba qué habría querido decir, quien lo escuchaba le contestó con toda naturalidad. En ese instante me di cuenta de que era la expresión que no decía nada, pero que todos mis estudiantes entenderían. Me acerqué a ellos, les pedí que me la dictaran y, luego, que me la explicaran (solo entendía “oe”, “cuñao”, “choche”, “mate” y “tan tela”: palabras sueltas). Anoté las explicaciones sintéticamente en un papel y les agradecí porque *“no saben lo que su frase me ayudará en mis clases de Derecho”*. Deben haber pensado que yo había perdido el juicio.

Desde entonces, la uso todos los semestres a pesar de que el reglamento de Estudios Generales Letras cambió la norma, según la cual, quien se sacaba menos de 8 de promedio, no tenía derecho a dar examen sustitutorio para mejorar su nota. Era el caso de ese “choche”, según fui instruido en el Tontódromo. Sin embargo, mis estudiantes de Derecho entienden perfectamente el sentido de

este *no decir nada* y, con ello, más la calobiótica social de León Barrantiarán, captan el hecho esencial de la clase en que discutimos *lo que dice* y *lo que quiere decir* la norma jurídica.

Estos dos ejemplos son anecdóticos, cada cual a su modo, pero sirvieron mucho en mis clases de “Introducción a las Ciencias Jurídicas” porque muestran fehacientemente que se puede saber qué dice cuando no entendemos y, también, cuando *no dice*. De esa manera, se pisa terreno firme cuando entramos a consideraciones de detalle sobre el contenido de las normas jurídicas, sus reglas de interpretación y procedimientos de integración.

Ejemplos diferentes a estos, para ser pedagógicamente pertinentes, requieren un tratamiento delicado. Es el caso de las sentencias, que son muy útiles y, también, ilustrativas. No obstante, muchas veces tienen larga extensión o complicaciones procesales que, en los primeros años de enseñanza, son arcanos para los estudiantes de derecho. Mi experiencia muestra que es muy útil bien resumir los hechos con sus contenidos esenciales, bien resaltar (puede ser con un sombreado) las partes de la sentencia a leer para que la atención de los estudiantes no se disperse entre detalles que les son inentendibles.

Finalmente, creo que se aprende mejor *palpando* los conceptos jurídicos: si enseñas el argumento a contrario, que tus estudiantes lo trabajen invirtiendo las afirmaciones; si quieres que sepan algo de contratos, que vean uno real; si es registral, que vean una ficha de inscripción; si es procesal, un expediente; si es contabilidad para abogados, que vean un estado de ganancias y pérdidas y un balance, y así sucesivamente.

Por ejemplo, en años recientes enseñé un curso introductorio al derecho privado y les doy una mirada global e interconectada de la sistemática del Código Civil. Para ello, como ya conté, tengo

un contrato que utilizamos, principalmente, hacia el final del semestre. Una de las formas en que —pedagógicamente— sirve más es aquella en la que les pido que encuentren las declaraciones de voluntad y las obligaciones establecidas, dentro de las cláusulas contractuales: cuando leen una obligación de no hacer, o ven un acto sujeto a condición, o un *cargo* de carne y hueso, los conceptos toman cuerpo y se aclaran. Experimentar buscando los mejores ejemplos contribuye a que nosotros, los profesores, esclarezcamos nuestras propias ideas en relación con lo que enseñamos.

4.7. La experiencia profesional en la enseñanza

No hace falta decirlo, pero sin esta referencia lo dicho quedaría incompleto: la experiencia profesional que el profesor transmite, ejemplifique o simplemente cuente a sus estudiantes, genera conocimiento, distiende la clase y facilita ver aristas de caso individual que siempre enriquece la comprensión de las reglas, a veces sumamente abstractas.

No he tenido una extensa actividad profesional. Más bien, fui siempre un profesor universitario. Pero en los últimos veinte años previos a escribir esta reflexión sobre mi vida de profesor, recibí consultas profesionales, principalmente a través de mis antiguos estudiantes, y también hice informes orales. Estas experiencias han enriquecido enormemente mis ideas pedagógicas para trabajar en clase. Siempre he visto interés y curiosidad en mis estudiantes cuando he contado facetas de esa experiencia. Recomiendo hacerlo siempre.

Desde luego, un corolario de eso es que sería bueno que nosotros, los profesores que nos dedicamos a la enseñanza a tiempo completo, tuviéramos un espacio para hacer trabajo profesional de abogados. Es asunto de organizarlo dentro de la Facultad o del Departamento de Derecho. Hace *pisar tierra* y permite darse

cuenta de dónde están los ejes de la enseñanza profesional que debemos dar sin descuidar –desde luego– la rigurosidad de la formación teórica.

CAPÍTULO III:
DEBEMOS ENSEÑAR METODOLOGÍA
JURÍDICA EN EL TRABAJO DE TODOS
Y CADA UNO DE LOS CURSOS

CAPÍTULO III

DEBEMOS ENSEÑAR METODOLOGÍA JURÍDICA EN EL TRABAJO DE TODOS Y CADA UNO DE LOS CURSOS

Este capítulo formaba, originalmente, parte del capítulo anterior, pero al desarrollar el texto me pareció prudente darle un espacio propio. Dicho esto, debe ser también considerado como uno de los elementos del diseño y rediseño constante e íntegro de un curso.

Profesores y profesionales del derecho utilizamos intensivamente diversas metodologías para el trabajo con los distintos aspectos del derecho. Sin embargo, cuando revisamos los planes de estudio, las metodologías de trabajo en clase e, incluso, la producción editorial jurídica, podemos apreciar que el trabajo sobre los conceptos y las normas es mucho más extenso que el que se hace en relación con la metodología.

No es así en todas las especialidades profesionales. Por ejemplo, durante los años en que fui autoridad universitaria tuve oportunidad de trabajar con ingenieros especialistas en desarrollo de procesos. Tenían una metodología completamente armada, con ayudas cibernéticas (incluidas las gráficas) que describían el proceso de matrícula pero, también, cómo había que atender en una ventanilla. Desde luego, también podían encargarse de los inmensos procesos productivos y administrativos de sus carreras.

Este esfuerzo metodológico no existe en el derecho. Viendo trabajar procesos a los ingenieros me pregunté muchas veces cómo aparecería, en sus gráficos, una representación del *proceso de*

conocimiento. Tengo la impresión de que podría dar la imagen de un peinado lleno de bucles. Graficarlo sería una revolución dentro del derecho procesal y, desde luego, se trataría solo del comienzo.

Sin embargo, aquí nos referimos a la enseñanza del derecho, no de la política de producción de normas procesales; por consiguiente, de lo que se trata es de estimular el desarrollo de las capacidades metodológicas del trabajo jurídico. Métodos existen muchos en el derecho, pero no se enseñan sistemáticamente y, por tanto, muchos prefieren utilizar la chispa retórica antes que el método de trabajo razonado.

En mi enseñanza de la teoría del derecho he podido apreciar muchos pequeños métodos de trabajo que benefician el aprendizaje. A guisa de ejemplo, los que siguen a continuación.

1. Método para discernir los tipos de norma jurídica

Hay muchas especies de normas jurídicas, pero una primera clasificación elemental las organiza en variados tipos que provienen de la aplicación de diversas variables. Entre ellas:

- Diferenciar las normas de naturaleza declarativa de aquellas otras que pueden incorporarse en el esquema de una proposición implicativa de la lógica: *si S, entonces C*.
- Diferenciar las normas por su vocación normativa: imperativas (son de obligatorio cumplimiento) y supletorias (se cumplen a falta de voluntad distinta de las partes). Es un tema en debate en muchos ámbitos del derecho, no el último el del derecho civil. Por ejemplo, a pesar de su clara redacción imperativa, las normas sobre interpretación de

los actos jurídicos son consideradas supletorias por varios especialistas⁷.

- Identificar la norma de doble negación que contiene tanto esa versión como la correspondiente a la eliminación de las dos negaciones. Esto se halla dicho ya en el Digesto de Justiniano: “237.- *Dos negaciones, en una ley, permiten más que prohíben, como lo advierte también Servio ‘Sulpicio Rufo’ (Gai. 5 ad leg XII Tab.)*”. (D.50,16).
- Identificar las normas que contienen regulaciones a ser interpretadas dentro del proceso de aplicación, cuyo uso, por consiguiente, requiere de una fundamentación reforzada. Por ejemplo, el artículo 1008 del Código Civil que establece: “El usufructuario debe explotar el bien en la forma normal y acostumbrada”. También el artículo 66 del Código Civil: “El juez que considere improcedente la declaración de muerte presunta puede declarar la ausencia”.
- También hay diversos dispositivos cuyo contenido normativo depende de los elementos lingüísticos con los que están

7 Son los artículos 168 a 170 del Código Civil que, en mi criterio, ineludiblemente mandan lo siguiente:

Interpretación objetiva

“Artículo 168.- El acto jurídico debe ser interpretado de acuerdo con lo que se haya expresado en él y según el principio de la buena fe”.

Interpretación sistemática

“Artículo 169.- Las cláusulas de los actos jurídicos se interpretan las unas por medio de las otras, atribuyéndose a las dudosas el sentido que resulte del conjunto de todas”.

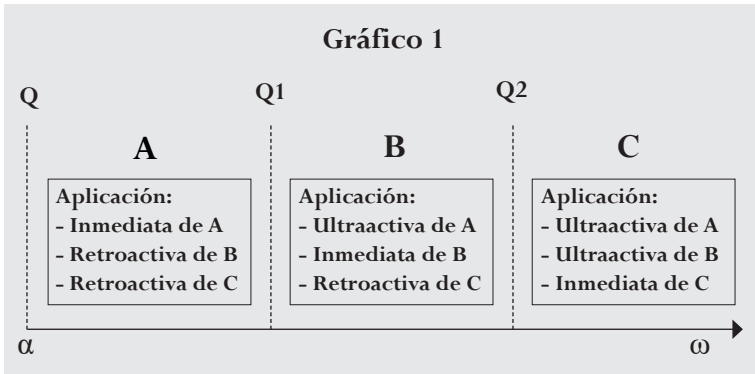
Interpretación integral

“Artículo 170.- Las expresiones que tengan varios sentidos deben entenderse en el más adecuado a la naturaleza y al objeto del acto”.

redactados. Por ejemplo, las palabras “aunque”, “sino”, “salvo” y sus equivalentes anuncian, con su sola presencia, la existencia de dos normas.

2. Método de trabajo en aplicación del derecho en el tiempo

El método de trabajo de aplicación del derecho en el tiempo requiere, siempre y necesariamente, recurrir a una línea de tiempo entre Adán y Eva, y el Juicio Final o, menos bíblicamente (pero no tanto), entre el α y el ω . El gráfico es el siguiente:



Fuente: Elaboración propia.

Leyenda:

- Q: momento 1 en que A entra en vigencia.
- A: primera ley del ejemplo.
- Q1: momento en que A pierde vigencia y entra en vigencia la ley B.
- B: segunda ley del ejemplo.
- Q2: momento en que pierde vigencia B y entra en vigencia C.
- C: tercera ley del ejemplo.

Mi mejor ejemplo para demostrar la importancia de hacer *siempre* la línea de tiempo en asuntos de aplicación temporal de la ley son los artículos 2121 y 2122 del Código Civil que dicen:

Ultraactividad de legislación anterior

“Artículo 2120.- Se rigen por la legislación anterior los derechos nacidos, según ella, de hechos realizados bajo su imperio, aunque este Código no los reconozca”.

Teoría de los hechos cumplidos

“Artículo 2121.- A partir de su vigencia, las disposiciones de este Código se aplicarán inclusive a las consecuencias de las relaciones y situaciones jurídicas existentes”.

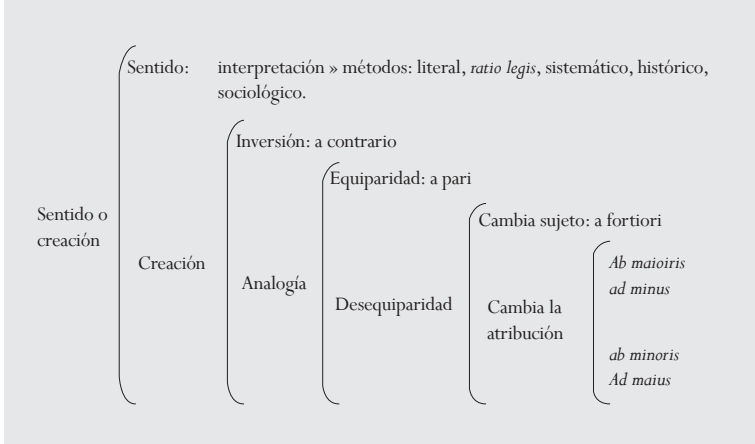
Solo hace falta sentido común para darse cuenta de que son dos normas sucesivas y contradictorias.

Debo declarar que los autores del Código Civil de 1984 fueron mis maestros, sabían mucho de derecho, aprendí muchísimo de ellos a lo largo de mi vida y les guardo gran respeto. Pero errar es humano y, en este caso, no hicieron la línea de tiempo desde Adán y Eva hasta el Juicio Final. Esto demuestra la importancia no solo de saber sino también de actuar con método. Desde luego, el Congreso de la República no se ha dado cuenta de este error en treinta y ocho años.

3. Interpretación e integración: senderos que se bifurcan

“El jardín de los senderos que se bifurcan” es un célebre cuento de Jorge Luis Borges; algo de policial, dentro de la genialidad del autor. También tiene de policial el tema de interpretación e integración. No pretendemos tratar aquí esa complicada materia.

Tenemos una posición propia, meditada, trabajada desde el punto de vista preferentemente profesional (formo profesionales) y la he circunscrito en un cuadro sinóptico que es, solo desde mi punto de vista, no necesariamente desde el de otros colegas, claro y distinto. El cuadro es el siguiente:



Fuente: Elaboración propia.

Mi experiencia pedagógica señala que el cuadro anterior ubica a los estudiantes dentro de este complejo problema y los ayuda a identificar los procedimientos de aplicación del derecho. Desde luego, el método depende de posiciones teóricas asumidas en relación con la ubicación sistemática de cada argumento dentro de la teoría general de aplicación del derecho, pero siempre se puede reconfigurar. Lo importante es tener un camino que conduzca la elección de argumentos a través de las diversas posibilidades.

4. Los caminos engañosos del lenguaje

Quienes trabajamos en el Derecho transitamos las innumerables posibilidades que otorga la riqueza del lenguaje, que se manifiesta tanto en el muy bien escrito, como en el que no lo está.

El célebre Paulo, jurisconsulto romano (del siglo III d.C.), dice:

“Sucede a veces que la conjunción vale como disyuntiva y viceversa, y a veces, ‘lo que no va unido, como unido, y otras, como separado’; porque cuando los antiguos dicen ‘agnados y gentiles’, se entiende como disyuntiva, pero cuando se dice ‘en las Doce Tablas’ ‘sobre su pecunia o tutela’, el tutor no puede nombrarse separadamente sin disponer sobre los bienes; cuando decimos ‘lo que he dado o donado’, abarcamos las dos cosas, pero cuando decimos ‘lo que él debe dar “y” hacer’, basta con probar una de las dos cosas; cuando dice el pretor ‘si redimiera la donación, regalo o servicios’, si se impusieron todas estas cosas ‘al esclavo en la manumisión’, es claro que deben redimirse todas, de modo que se tienen por unidas por sí mismas; (1) pero si solo se impuso alguna de ellas, no se exigen las otras. (2) También se ha dudado acerca de cómo deben entenderse los términos ‘por obra o consejo’, si conjunta o separadamente; pero es más cierto lo que dice Labeón de que deben entenderse separadas, pues el acto del que hurta ‘por obra’ es distinto del acto del que lo hace ‘por consejo’, y por eso procede la condición contra el primero y no contra el segundo. Claro que la autoridad de los antiguos ha llevado a considerar que nadie ha hurtado ‘por obra’ si no tuviera intención maliciosa, y que, por otro lado, no es punible el ‘consejo’ si no va seguido del acto de hurtar (Paul. 59 ed.)”⁸.

Este tratamiento detallado de la conjunción conjuntiva “y”, así como de la conjuntiva-disyuntiva “o”, ¿es manejado intensamente en nuestras aulas o, simplemente, el profesor da su opinión y sigue? Debería hacer lo primero, para formar el espíritu crítico de sus estudiantes.

Cuando el dispositivo normativo dice “aunque”, “sino” o “salvo” (o sus equivalentes) también bifurca caminos.

8 D. 50,16,53.

Es indispensable que los profesores no pasemos *por encima* de estas consideraciones bimilenarias (que ya los juristas romanos notaron que había que destacar). Es preciso que demos a nuestros estudiantes la posibilidad de trabajar con ellas y desarrollar su espíritu crítico y analítico.

5. Un método jurídico: hechos, problemas, análisis y conclusión

En mis primeros años de enseñanza, allá por la década de los setenta, tomé un método de solución de problemas jurídicos propio del derecho anglosajón y lo adapté a nuestro curso “Introducción a las Ciencias Jurídicas”. Este método consta de cuatro elementos: hechos, problemas (principal y secundarios), análisis y conclusión.

El entonces decano, Fernando de Trazegnies, lo tomó muy en serio y envió una copia de mi adaptación publicada también a mimeógrafo por Filiberto Tarazona Flores, al rector José Tola Pasquel, quien me envió una carta personal de felicitación. Que ella viniera de mi rector matemático me hizo subir un peldaño de alegría para siempre. En 2015, mientras yo no enseñaba, mis colegas del curso “Introducción a las Ciencias Jurídicas” acordaron que el mismo método fuera el que se utilizara en las prácticas de la asignatura. Así sucede hasta hoy.

Ya reintegrado a la enseñanza de ese curso a partir de 2019, en las varias reuniones de trabajo que hemos tenido docentes y jefes de práctica he podido ver que hay diversas interpretaciones sobre cómo el método debe funcionar, las cuales lejos de tornarlo

un método diferente más bien lo enriquecen. A mí me parece que es como una lengua viva que es tal porque siempre se renueva.

En este método, lo que se hace cuesta arriba a los estudiantes es definir el problema central y los problemas secundarios para formar un árbol de problemas. En los primeros años de enseñanza, el árbol resembled un arbolito natural. Ahora se hace con numeración (1, 1.1, 1.1.1, etc.) debido a una clara influencia de la computadora, pero el proceso mental es el mismo. Hablando del árbol de problemas, yo decía siempre a mis estudiantes: *“El árbol no tiene que ser ‘el árbol’. Es como ocurre con un perrito en el parque: no existe ‘el árbol’, basta que sea un árbol útil: no es ontología, es metodología”*.

Cuando me reencuentro con antiguos estudiantes, ahora colegas, a veces comentamos el curso “Introducción a las Ciencias Jurídicas” que llevamos juntos; siempre tienen un recuerdo nostálgico del árbol de problemas: reconocen que les costó y muchos dicen cuánto les sirvió en algunos momentos límite de la vida profesional.

Cuento todo esto porque el método me acompañó a lo largo de toda mi enseñanza. A mis estudiantes se les hace difícil organizar los problemas del caso, pero, finalmente, noto que aprenden a hacerlo, adaptando los detalles a su particular manera de pensar. En todo caso, en mis cursos (no solo en el de *Introducción a las Ciencias Jurídicas*) exijo el uso de este método cuando hay que responder en serio (controles calificados y exámenes). Lo apuntalo a lo largo de todas las sesiones del curso y, como he contado, a algunos se les graba con cincel en la memoria.

Desde el punto de vista jurisprudencial, el Tribunal Constitucional es el que más metodologías de trabajo ha desarrollado de manera expresa en su jurisprudencia. Es un ejemplo digno de emular y un camino de sistematización de lo esencial del derecho⁹.

En todos estos, y muchos otros recursos metodológicos, hay pasos que dar y excepciones que tomar en cuenta. La idea es hacerlos evidentes, describirlos y acostumbrar nuestros cerebros a utilizarlos para pensar mejor en el ejercicio de la profesión y, también, para fundamentar debidamente nuestras afirmaciones.

No sé si a todos los profesores nos pasa lo mismo, pero, analizando la evolución de mi enseñanza, me di cuenta de que tenía muchas pequeñas metodologías de trabajo jurídico para diversas tareas profesionales, acopiadas a lo largo del tiempo. Me pareció un deber formalizarlas y transmitir las a mis estudiantes.

Los métodos son parte inseparable del quehacer jurídico profesional; ordenan el trabajo y permiten obtener mejores y más exhaustivas conclusiones. La enseñanza del derecho debe incluir metodologías varias que vayan formando el concepto de cómo se trabaja jurídicamente en la vida profesional. Una vez que tenemos métodos, podemos adaptarlos, modificarlos o cambiarlos, pero si los utilizamos nuestra labor, esta quedará mejor hecha. Mi consejo a mis estudiantes es el siguiente: “*No hay que usar un método determinado, pero se debe usar siempre uno*”.

Concluiré diciendo que la ciencia contemporánea pone mucho esfuerzo en el trabajo metodológico y logra avances

9 En una publicación que será editada por el Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, aparecerán casi docena y media de metodologías que el Tribunal Constitucional utiliza al resolver sus procesos jurisdiccionales.

significativos. El Derecho no puede quedarse atrás, para el bien de la humanidad. Si quienes enseñamos Derecho formáramos a nuestros estudiantes en estos y otros detalles metodológicos, de seguro ellos serían, luego, profesionales más proclives a trabajar con metodologías jurídicas y, así, su desarrollo se multiplicaría.

CAPÍTULO IV:
LA DIFÍCIL, Y POCO GRATA, TAREA
DE EVALUAR (SOBRE CONTROLES
Y EXÁMENES CALIFICADOS)

CAPÍTULO IV

LA DIFÍCIL, Y POCO GRATA, TAREA DE EVALUAR (SOBRE CONTROLES Y EXÁMENES CALIFICADOS)

Para mí la enseñanza sería casi “El Paraíso” si no hubiera que calificar a los estudiantes. Detrás de cada prueba de evaluación hay un ser humano con sus grandezas y pequeñeces, con sus facilidades y dificultades, con un espíritu en el que influye todo lo que le sucede. Frente a ese ser humano tengo un instrumental de evaluación de cero a veinte y lo peor es que no me resulta fácil graduar cada unidad. A veces, tengo una muy seria dificultad para poner un diez o un once.

La regla que elegí para calificar fue que, una vez que tomaba la decisión, la comunicaba y no la cambiaba (salvo, desde luego, que me hubiera equivocado al corregir, cosa que sucede un poco más de lo que me gustaría). Sin embargo, hubo una excepción en mis cincuenta años de enseñanza; solo una, pero la cargo en mi conciencia. No la he contado antes, pero este es el documento de la franqueza final en materia de enseñanza, de manera que aquí va.

Ocurrió la primera noche en que Sendero Luminoso provocó un apagón en Lima, en septiembre de 1981, volando una torre de transmisión eléctrica de alta tensión. Fue como a las 19:00 horas y, a diferencia de los cortes de servicio usuales, no se arregló hasta muchas horas después.

Al día siguiente, tenía yo previsto un control calificado y lo tomé. Las notas fueron variadas. De entre los noventa estudiantes que había en aquellos tiempos por clase, había identificado a uno que era mucho mayor que yo (en septiembre de 1981 cumplí

treinta y tres años y él tenía, probablemente, cincuenta). Su control mostró que conocía el curso pero que no había leído el material objeto de esta evaluación. Vino la duda entre el diez y el once. Mi conciencia aconsejó diez y fue el único desaprobado.

Devuelto el control, se me acercó Filiberto Tarazona Flores, el gran *Fili* y me dijo: “*Doctor Rubio, por favor, vas a atender a mi amigo, tu estudiante...* (no recuerdo el nombre)”.

Un pedido de Filiberto era poco menos que una orden disfrazada, así que le dije: “*Por supuesto, Fili*”. No pasó mucho rato antes de que el estudiante se me acercara con su control. Entramos en materia rápidamente:

—Señor, buenas tardes. Filiberto me ha dicho que quiere hablar conmigo de su control. Lo que yo tengo que decirle es que noté que no había leído el material.

—Es cierto, profesor.

—¿Y por qué no leyó?

—Profesor, yo soy director de un colegio nacional y, para poder estudiar derecho en esta universidad, he pedido en el Ministerio de Educación que me pongan en el turno de la tarde. Por eso, vengo a estudiar en la mañana y trabajo hasta la noche. La víspera del control llegué a mi casa sin luz por el apagón, busqué dónde comprar una vela, pero ya se habían agotado en las pocas tiendas que había abiertas alrededor. Por eso no pude leer. Pero usted habrá visto que conozco los materiales anteriores a partir de mis respuestas —Aquí noté que hablaba con un profesor.

—¿Y qué opina usted de su nota? —pregunté.

—Voy con un promedio relativamente cómodo en el curso, profesor, pero quisiera saber si usted considera claramente que debo ser desaprobado —Otra respuesta de profesor.

Recordé mi duda entre el diez y el once y, sobre todo, el hecho de que tenía yo un pariente como estudiante en esa misma clase, que había leído aquella noche linterna en mano. El director de colegio no tuvo velas y —seguramente por el costo de una linterna— no se había proveído preventivamente de ella. Era el primer gran apagón. Entonces le conté la verdad:

—Señor, dudé entre ponerle diez y once. No cambio mis notas, pero por esta vez le pondré el once, teniendo en cuenta la dificultad del apagón.

—Muchas gracias, profesor. Me esforzaré en mi rendimiento.

Y así fue: pasó el curso con un resultado adecuado. En cuanto al once de aquella vez tengo varias razones para pensar que estuvo bien, sobre todo porque lo estimuló a mejorar su rendimiento, pero en cuarenta años no he logrado olvidar el dilema y, creo, moriré con él a cuestas. Eso sí: solo aquel día cambié una nota.

1. Cómo diseñar los controles y exámenes

No pretendo tener la razón en lo que a continuación expongo. Todas estas ideas son, en esencia, fruto de mi experiencia como profesor.

Lo más importante ha sido ser consecuente con los objetivos que se busca dentro del curso y con los aprendizajes que los estudiantes han de haber logrado cuando el semestre concluya. En la medida que formo personas versadas en derecho y en la aplicación de las normas jurídicas, mis preguntas casi siempre han

versado sobre casos que deben ser resueltos por mis estudiantes. Nunca tomo preguntas que puedan responderse exclusivamente de memoria: debe haber una dosis de elaboración en la respuesta, la combinación de diversos saberes aprendidos en el curso (metodología, normas, sentencias, doctrina).

La idea final que tengo de una prueba calificada es que mis estudiantes salgan de ella sabiendo más que cuando entraron: que hayan hecho conexiones entre saberes dispersos, que hayan intuido los vínculos conceptuales, que hayan seguido un método para salir airosos con la respuesta. En definitiva, que muestren que saben el curso y que, al elaborar su respuesta, han alcanzado nuevos aprendizajes.

He dicho que *casi siempre uso casos*. Hay una excepción constante en uno de mis cursos, que es “Introducción a las Ciencias Jurídicas”. Para llevarlo adelante, necesito que mis estudiantes conozcan la Constitución, en la medida que muchas normas sobre la legislación y sobre sus principios se encuentran en el texto constitucional.

Entonces, en las primeras tres semanas de clase, pongo cuatro controles sobre la Constitución, que se rinden con ella a mano, y las preguntas presentan distintos grados de dificultad. Una de grado bajo puede ser la siguiente:

Quando el tratado afecte disposiciones constitucionales debe ser aprobado por el mismo procedimiento que rige la reforma de la Constitución, antes de ser ratificado por el Presidente de la República:

Cierto: X

Falso: ...

Norma: artículo 57.

Una de grado medio podría ser:

Diga si es constitucionalmente cierto o falso que es válido el Decreto Legislativo aprobado ayer por el presidente de la República y por el presidente del Consejo de Ministros, firmado por ambos, y publicado hoy en “El Peruano”.

Cierto: ... Falso: X Norma: artículo 125.2.

La pregunta con algo grado de dificultad es, casi, un pequeño caso:

La norma que establece la “ley seca” (prohibición de venta de alcohol al público durante las elecciones), debe ser dictada por el Jurado Nacional de Elecciones.

Cierto: ... Falso: X Norma: artículo 186.

El objetivo es que mis estudiantes lean la Constitución y sepan ubicar en ella los distintos temas. Así, en el primer ciclo de estudios puedo trabajar con un *laboratorio* de ejercicios jurídicos. No obstante, ni siquiera en este tipo de trabajo tomo de *paperreta*. En lo posible pongo un caso o hago necesario hilar dos o más normas de la Constitución y pido que identifiquen la que determina la respuesta.

Respecto de los demás contenidos, pongo casos que deben ser resueltos durante la clase en que se toma la prueba y determino los requisitos metodológicos y de contenido de la respuesta, que enuncio antes del examen. Esto es muy importante porque permite a los estudiantes conocer qué se espera que aprendan, por un lado, e identificar las características de una buena respuesta (aprendizaje logrado), en segundo término. Así, se gana o pierde

puntos usando —o no— los diversos recursos. Mi deseo es que mis estudiantes *piensen* como abogados en un examen: que prendan el radar del conocimiento jurídico y busquen argumentos en todas las esquinas del derecho que conozcan. Es así como elaboramos luego el trabajo en la vida profesional.

Las preguntas del control o examen deben ser consistentes con las lecturas y el trabajo en clase. No tomo preguntas a cuyo tema no haya hecho suficiente referencia en las clases. Tampoco tomo controles sorpresa (ahora están prohibidos en la Facultad, pero no los tomé tampoco cuando eran permitidos).

La necesidad de esta consistencia entre elementos de estudio y pruebas calificadas es una de las razones de peso para preparar íntegramente el curso antes de empezar a impartirlo. Si está todo diseñado, entonces se puede elaborar controles y exámenes que vinculen los distintos contenidos del curso, de manera que no haya *conocimientos cancelatorios*, en el sentido de que, si ya fueron evaluados, no se los volverá a tomar en consideración en futuras pruebas.

El derecho está correlacionado en un sistema normativo complejo y hay que saber establecer todas las vinculaciones conceptuales que sean necesarias. Es más, considero que es mejor profesional de las leyes quien vincula aspectos aparentemente desvinculados para estructurar una respuesta jurídica completa y maciza. Trato de que mis estudiantes aprendan a trabajar así, y las pruebas calificadas son un muy buen instrumento pedagógico para lograrlo.

Suele suceder que, durante el curso, sienta el imperativo de cambiar un control para hacerlo más útil a la forma en que este ha venido desarrollándose. No debe haber preguntas inamovibles.

Todo tiene que ser instrumental, al servicio del mejor aprendizaje del curso en toda su complejidad.

Mi estrategia de enseñanza se vincula con las preguntas que haga en las pruebas calificadas. Normalmente, en la clase llevo a mis estudiantes hasta los extremos de problemas complejos para que midan su capacidad de aprendizaje y conozcan las dificultades del tema en trabajo. Pero, mis preguntas a calificar no son extremas. Busco que tengan una graduación de fácil a difícil en el conjunto de la prueba, de manera que quienes hayan estudiado aprueben, y quienes tienen más capacidad o estudiaron más, puedan alcanzar la calificación de veinte. Desde luego, el balance relativo a “lo difícil” y “lo fácil” es subjetivo, sobre todo cuando las preguntas no han sido probadas previamente. De cualquier forma, sin embargo graduar la dificultad siempre me dio buenos resultados.

Desde luego, también puede tratarse de una sola pregunta con varias subpreguntas incluidas, de manera que la correcta respuesta de todas (o de casi todas) permita poner veinte y, luego, ir graduando la nota según cuántas preguntas se haya encontrado en el caso y cuántas hayan sido bien respondidas.

Me esfuerzo porque en el examen las preguntas sirvan para que el estudiante *encuentre* los problemas y los resuelva bien. Las dos cosas son importantes. Es una manera de desarrollar el trabajo metodológicamente correcto y el conocimiento creativo a través de la aplicación práctica. Normalmente asigno a lo metodológico entre el 25% y el 50% de la calificación a la pregunta.

Quien no sigue métodos al resolver problemas generalmente se equivoca o no llega a ver la problemática en su integridad. En la corrección del examen habrá que hacer notar a los estudiantes las malas consecuencias de esos errores metodológicos para reforzar su aprendizaje.

2. Cómo calificar los controles

Mi opinión es que la regla estratégica general debe ser *estar a favor del estudiante*, corregir las respuestas tratando de entender lo que hizo y apreciando su esfuerzo en el curso, mostrado en la forma como enfrenta la evaluación. Hay que tratar de evaluarlo por lo que acierta y no por lo que se equivoca (aunque esto último, desde luego, hay que tomarlo en cuenta). También hay que diferenciar si sus errores o ignorancias están en el núcleo del conocimiento o en las ramas y detalles. La ignorancia es mucho más seria cuando se produce en el núcleo del saber.

Hasta donde es posible, trato de que corregir no sea una carga que me ponga de mal humor. Además, trato de reservar las veinticuatro horas siguientes al control para corregirlo rápidamente. Eso es bueno para quien corrige, porque la postergación suele ser emocionalmente negativa para el profesor. Desde luego, es también muy bueno para los estudiantes recibir rápidamente su evaluación porque les permite apreciar cómo van en el curso. Creo que entregar pronto los controles corregidos es respeto al estudiante y, también, a uno mismo.

Opino que hay que utilizar la escala de corrección oficialmente reconocida, que comienza en veinte y termina en la nota de quien no sabe casi nada (todos los estudiantes saben algo en un examen). En mis años de estudiante era frecuente escuchar a los profesores de derecho decir: “Veinte para Dios, diecinueve para Ulpiano, dieciocho para mi profesor, diecisiete para mí y, por tanto, comienzo a calificar con dieciséis”. No he sabido que se repita con frecuencia en nuestros días, pero sí existe la información de que los profesores no siempre utilizamos todo el espectro de notas.

Una cosa que me parece equitativa es evaluar la respuesta del estudiante en función de cuánto sabíamos nosotros cuando estábamos sentados en la carpeta en la que nuestros estudiantes dan el examen. No debemos evaluarlos en función de lo que sabemos cuando llegamos a la silla del profesor. En el camino hay mucho tiempo de estudio, reflexión y experiencia. No podemos valorar a nuestros estudiantes con el conocimiento que tenemos hoy.

Sé que en lo que diré a continuación voy a contracorriente, casi en barca solitaria, y me parece que la idea predominante es claramente la contraria: considero que es el profesor el que debe corregir y calificar, y no los asistentes de docencia. Puedo asegurar que nunca otra persona que no fuera yo puso sus ojos sobre un control que dieron mis estudiantes.

También puedo decir que en el proceso de corregir una determinada prueba mi concepto de la respuesta correcta va evolucionando. No tiene una gran transformación, pero sí modifico detalles y, cuando ya he corregido varios exámenes, regreso sobre ellos y rehago la corrección. En mi modo de pensar, cuando los estudiantes incurren reiteradamente en el mismo error, el responsable soy yo, pues no enseñé con la suficiente claridad.

Otras veces —no muchas, pero existen— he elaborado mal la respuesta a mi pregunta. Esto no quiere decir que no haya sabido acerca de lo que estaba preguntando, pero sí, en la mayoría de los casos, ocurre que apreció erróneamente los conocimientos de derecho previamente adquiridos por mis estudiantes. A veces, cuando la justicia lo exigía, he suprimido una pregunta y he recalificado sobre diecinueve respuestas y no sobre veinte.

Los tres párrafos precedentes están enlazados porque, cuando corrige un adjunto de docencia, se plegará lo más posible a

la respuesta que yo haya elegido y no podrá tener la flexibilidad necesaria para corregir los que hayan sido mis errores en la formulación de las preguntas.

Además, debo decir que, en todos mis años de profesor, la manera más segura de saber cómo iba el curso era corregir los controles y exámenes, evaluando cuánto habían aprendido mis estudiantes: todos, y no solo los más capaces o más estudiosos.

Finalmente, en este punto debo añadir que corregir y calificar los exámenes me hace ver claramente cómo mejorar en la elaboración de las preguntas.

3. La devolución y una plantilla de corrección y comentarios

Al entregar los controles ya calificados es preciso *devolver* al estudiante guías acerca de cómo mejorar. Me dio siempre buen resultado hacer una plantilla de corrección antes de empezar la calificación y tenerla conmigo, tanto para evaluar las respuestas como para variar su contenido cuando yo me convenzo de que debo cambiar los criterios de mi apreciación de las mismas en virtud de lo ya señalado.

Al final de la corrección tengo una plantilla enriquecida por el proceso de lectura y calificación. A ella añado mis comentarios sobre el resultado del examen y sobre los problemas con los que creo que tropezaron los estudiantes y se los entrego, para que entiendan por qué calificué así. Trato de que sea como una conversación con quienes han dado el control. Desde luego, cuando la corrección lo requiere, pongo una nota manuscrita en la hoja de examen, haciendo un comentario individualizado de esa respuesta. Si la nota es mala, ofrezco mi colaboración para levantarla. Generalmente, esta asesoría especial consiste en volver a hacer la

prueba con mi posterior revisión y, también, la posibilidad de que el estudiante haga los ejercicios pasados que no haya trabajado, para corregirlos yo después. En general, con eso basta para una inmediata mejoría en el curso.

Esta plantilla de corrección hace explícitas las razones por las que los y las estudiantes han recibido la respectiva nota. Tiene que autosustentarse y por eso debe haber sido hecha antes de tomar el examen y corregida durante la calificación.

En lo posible, en las clases sucesivas trato de ejemplificar cómo corregir las equivocaciones que haya cometido un número crecido de estudiantes y, en especial, las que corresponden a los errores en el uso de las metodologías de trabajo enseñadas¹⁰.

10 Sobre el tema de la evaluación, puede consultarse el fascículo 8 de la Colección “Métodos de formación jurídica”, titulado “*La evaluación de los aprendizajes*”.

CAPÍTULO V:
ESCRIBE TUS CURSOS

CAPÍTULO V

ESCRIBE TUS CURSOS

Cuando estudié Derecho, casi no había libros contemporáneos peruanos sobre la materia. En aquel entonces (1965-1971), la Facultad de Derecho se localizaba en la Casa Riva Agüero, en el Jirón Camaná 459. El viaje de ida y vuelta a mi casa exigía caminar entre la Facultad y la calle Quilca. Yo, además, estudié algunos cursos de filosofía por las tardes en la Facultad de Letras, para lo cual iba hasta el local de la PUCP que aun ahora se mantiene en la Plaza Francia.

Un día, dando vueltas por esas calles, en el Jirón de la Unión, a pocos metros de la esquina con Uruguay, encontré una librería del Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Dentro había un anaquel grande de libros de Derecho, escritos por sus maestros. Recuerdo especialmente la *Introducción a la ciencia del Derecho*, de Mario Alzamora Valdez (que fue mi profesor del primer curso de Derecho Procesal Civil); la *Teoría del Estado*, de Raúl Ferrero Rebagliati (mi profesor de Derecho Constitucional General y de Derecho Internacional Público); diversas obras de Derecho Civil de Jorge Eugenio Castañeda; el *Manual del Acto Jurídico* de José León Barandiarán; y el *Derecho Constitucional* de José Pareja y Paz Soldán (también mi profesor de Derecho Constitucional peruano). Aunque no fue un tratado, el *Código Penal Anotado*, de Luis Bramont Arias, fue decisivo para mis exámenes de la especialidad con sus apostillas doctrinarias y jurisprudenciales. En aquel tiempo no estuvieron a mano los *Comentarios del Código Civil*, de León Barandiarán (que serían reimpresos años más tarde). Tampoco fue reeditada una obra sobre derechos

reales de Eleodoro Romero Romaña, elogiosamente comentada por nuestros maestros de aquellos años.

Muchos de esos trabajos habían sido impresos en años previos y no estaban actualizados, pero contenían doctrina jurídica que era importante y uno podía actualizar la información leyéndolos con el respectivo texto legal al costado.

Gracias a ese encuentro con el Fondo Editorial de San Marcos pude leer las obras mencionadas y otras más. Los maestros sanmarquinos colaboraron decisivamente con mi formación con sus trabajos escritos.

Ya siendo profesor, reflexioné sobre la ayuda que me dieron los libros sanmarquinos y pensé que sería bueno que yo también escribiera para mis estudiantes, con lecturas actualizadas. Durante varios años, hice separatas sobre temas de introducción al derecho, que *picaba* en estenciles para que nuestro querido Filiberto Tarazona Flores las reprodujera a mimeógrafo. El método resultó útil.

Cada fin de año (los cursos eran anuales cuando impartía los primeros míos) preguntaba yo a mis mejores estudiantes qué era lo que no les había gustado de las separatas y, con sus comentarios, las corregía. Hice esto durante varios años, hasta 1984.

Aquel año, un día se presentó en mi oficina un señor a quien yo no conocía, con quien sostuve el siguiente diálogo:

—Buenos días, doctor Rubio. Soy Pedro Visconti, director del Fondo Editorial de la PUCP.

—Buenos días, don Pedro. A sus órdenes.

—Marcial, usted está escribiendo un libro, ¿verdad?

—¿Yo? No, don Pedro – contesté sorprendido. Tenía yo 36 años y no me consideraba capaz de escribir libros para el Fondo Editorial.

—Bueno, pero algo escribe.

—Sí, don Pedro –le dije– escribo unas separatas para mi curso porque no encuentro un manual que esté actualizado.

—¿Y por qué no las junta y hacemos un libro sobre su curso en el Fondo Editorial?

Don Pedro había sido gerente de la Philips, se había jubilado y quería hacer labor social, cosa que le contó en alguna reunión a Fernando de Trazegnies, entonces presidente del Fondo Editorial. Fernando le dijo que sería ideal que gerenciara un fondo editorial dedicado a la cultura. Lo convenció y, así, don Pedro llegó a la PUCP.

Como buen gerente, se había remangado la camisa y había empezado a averiguar. Fue así que llegó hasta mi oficina. Su idea me pareció un poco fantasiosa: ¡hacer un libro en el ámbito que había ocupado durante muchos años el manual del doctor Mario Alzamora Valdez!

A los pocos días, sin embargo, quedé convencido de que valía la pena hacerlo, y no porque creyera yo que tenía que competir con mi maestro, sino porque él no había actualizado su libro desde hacía muchos años y, finalmente, tampoco lo haría en los años que siguieron. Al mismo tiempo serviría, me dije yo, para que ese libro llegara, tal vez, a manos de estudiantes de fuera de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Sería una extensión de mis clases a quien quisiera leerlo.

Completé los temas que aún no había escrito (es fácil darse cuenta de que eran los que más cuesta arriba se me hacían) y recurrí a mis colegas, las profesoras de la Facultad de Educación. Ellas me contaron sobre los *módulos educativos* y me dieron lecturas que me iluminaron el camino para elaborar el primer borrador de *El Sistema Jurídico*, que apareció aquel año de 1984. Desde entonces lo he revisado y actualizado un total de veinte veces para reediciones y reimpressiones.

Esta experiencia me animó a escribir los demás cursos que enseñé. No siempre fueron *manuales de un curso*. También contuvieron temas de otras disciplinas, como por ejemplo de derecho constitucional o de asuntos metodológicos. En todos los casos me han ayudado mucho en mis cursos porque sirven a mis estudiantes como un conjunto de lecturas ordenadas para cada materia y armónicas con la metodología de trabajo. Desde luego, los módulos educativos requieren la recomendación de bibliografía complementaria que diversifique la visión que adquirirá quien lea el texto.

Una circunstancia en la que haber escrito resultó muy útil ocurrió en marzo de 2020. Salí de mi oficina de la PUCP el viernes 13 para regresar el lunes 16 a iniciar los cursos presencialmente, pero volví tres semestres después de esa fecha. La pandemia exigió poner los cursos a distancia.

Entonces recurrí a los trabajos que había publicado y me permitieron colocar la bibliografía en la plataforma, de manera que no tuve que *dictar* por zoom: di a leer y las sesiones sincrónicas a distancia tuvieron como finalidad aclarar las dudas o compartir las respuestas que correspondían a los casos prácticos. Mis estudiantes aprendieron a distancia leyendo. No lo hubiera podido hacer sin esas publicaciones previas.

La Facultad de Derecho de la PUCP, en los últimos años, ha publicado la serie *Lo esencial del Derecho*, prevista como una colección de cien títulos. Ya ha llegado a los sesenta y dos. Es esta una contribución a la cultura jurídica del país, iniciada e impulsada por Baldo Kresalja, Jorge Danós, César Landa y Manuel Monteagudo (actualmente, Elvira Méndez y Leysser León han tomado la posta de los dos últimos). Está elaborada con criterio pedagógico para lograr el mayor impacto posible. Creo que es una obra sin precedentes en el servicio universitario al Perú y, además, le va bien en el mercado. En el Departamento de Derecho tenemos un orden de magnitud de trescientos docentes. Teóricamente, podríamos escribir trescientos libros de *Lo esencial del Derecho* para las y los estudiantes peruanos que sueñan con tener herramientas para ser mejores profesionales durante las ocho décadas que siguen (porque los jóvenes de ahora, seguramente, se estarán jubilandando a sus cien años de edad).

Cuando los docentes escribimos nuestros cursos, un río de conocimientos fecunda a los estudiantes. Cuando no lo hacemos, ese río se vierte estérilmente en el mar y, de todo lo que los profesores estudiamos para enseñar, solo se beneficia el puñado de estudiantes que asistió a nuestras clases. Siempre consideré mi deber moral y patriótico escribir mis cursos. Ojalá estas palabras sirvan para estimular a mis colegas jóvenes a publicar todo lo que saben de los cursos que imparten, que es mucho, para bien del derecho peruano.

Expreso también mi deseo de que las autoridades públicas, y especialmente el CONCYTEC, den a la literatura de enseñanza el alto sitio que le corresponde en el desarrollo de la ciencia y el conocimiento en los diferentes saberes, reconociendo el trabajo que los profesores jóvenes pongan en ese empeño, para la mejor

formación de todos los estudiantes del Perú. Las revistas de élite y los artículos publicados en ellas tienen su sitio en el desarrollo del conocimiento pero, con el fin de promoverlos, no se puede relegar el trabajo serio que se haga en beneficio de millones de peruanos que aprovecharán las obras de estudio destinadas a ellos.

CAPÍTULO VI:
LA IMPORTANCIA DE CONTAR
CON UNA BASE DE DATOS

CAPÍTULO VI:

LA IMPORTANCIA DE CONTAR CON UNA BASE DE DATOS

Lo que entiendo aquí por una base de datos es un programa de acumulación de información, casi un fichero, pero con las capacidades ampliadas de archivo y recuperación de información que da la computadora¹¹.

Cabe la pregunta de por qué tratar este tema en un escrito sobre la enseñanza del Derecho. La respuesta es que me fue muy útil trabajar con una base de datos en los últimos decenios. No se trata aquí de explicar cómo funciona, pero sí me interesa describir los rasgos generales del trabajo que he hecho con ella para mostrar sus bondades. A continuación, me referiré a algunos de los archivos de bases de datos que más he utilizado. El lector, de seguro, podrá notar rápidamente su utilidad.

1. Preguntas y respuestas de controles y exámenes

Mi base de datos cuenta con todas las preguntas que, a lo largo del tiempo, he tomado en los diversos cursos a mi cargo. Cada pregunta está clasificada por curso en que se utilizó, por tema, por grado de dificultad (según mi subjetiva opinión, pero también según resultados de calificación). Se muestra el artículo y el

11 Uso desde hace más de tres décadas una base de datos que es de uso libre y se denomina *Cardbox*. Maneja con enorme facilidad palabras y frases. Usa los guarismos, pero los trata como letras, de manera que es muy útil para gentes de leyes. Sin embargo, hay muchas otras bases de datos aprovechables por quienes nos dedicamos al derecho. Lo importante, creo, es tener una de ellas y utilizarla con asiduidad.

cuerpo legislativo del cual está tomada y su fecha de elaboración o eventual modificación. Además de la pregunta propiamente dicha, figura también la respuesta, sea desarrollada, sea en términos esquemáticos.

Esto me ha permitido no repetir preguntas sino, hasta doce semestres después de haberlas utilizado. También me ha permitido flexibilidad en el uso de controles porque, a partir de los archivos de preguntas, puedo elaborar rápidamente un control y ponerlo a los estudiantes. Verdaderamente, lo que más demora es el formateado del control en el procesador de textos que tiene fácil interacción con la base de datos.

Si la norma en la que se funda la pregunta fue modificada, tal cosa figurará en la base de datos y habrá referencia a la nueva norma. De esta manera, el trabajo de actualización se simplifica mucho.

2. Bibliografía

La bibliografía de los últimos treinta años de mi vida está registrada en uno de los archivos de la base de datos. Dependiendo de su configuración, además de los datos técnicos de referencia y cita, podrá decirte en qué trabajos usaste tal libro, cuándo lo leíste (o releíste), comentarios y apostillas que te parecieron importantes en diversos momentos de su utilización, ediciones que conoces; en fin, un sinnúmero de datos según lo que te sea más útil para trabajar.

Con un pequeño esfuerzo para hacer un *macro*, el programa te hará la referencia para cada publicación según el formato que se vaya a utilizar. La transcripción de la referencia a un artículo o libro será rápida y muy segura.

Me pasó varias veces en mis años de profesor no recordar dónde había leído tal o cual idea o, también, el darme cuenta de que un determinado libro que empezaba a leer, lo había leído ya antes. También ocurre que mientras leo una obra, recuerdo haber leído otra sobre el mismo tema que me pareció importante. En la base de datos es cuestión de segundos, o a lo sumo de minutos, encontrar esas referencias cruzadas.

3. Fichas de lecturas realizadas

La base de datos te reportará todas las lecturas que hayas hecho en tu vida, siempre que las hayas registrado en ella. Te permitirá recuperarlas según palabras indexadas, autor, título de libro, época en que la leíste y, en última instancia, por palabras o frases que contenga.

Normalmente podrás tener todas tus fichas de lectura en un solo archivo, pero, también, podrás hacer archivos especializados (penal, civil, procesal, constitucional, etcétera). Todo ello depende de la organización que prefieras para la información. En mi experiencia, tener juntas todas las fichas de un área de conocimiento favorece la conexión sistemática de las ideas. Eso potencia la apreciación integral del Derecho como un gran sistema de pensamiento.

Hace muchísimos años, cuando recién empezaba a usar la base de datos, tuve una conversación con Fernando de Trazegnies a propósito del cuento de Borges que se titula “Funes, el memorioso”. Fernando y yo siempre teníamos conciencia de que solo se retiene una pequeña parte de lo que se lee. Entonces decidí hacer el archivo “Funes” (*El Memorioso*) en mi base de datos. Va ahí todo lo que leo y que no entra en otro sitio. Los epígrafes de clasificación

de las fichas muestran cosas tan dispares como anatomía, cocina (sobre todo recetas de postres), *common law*, cosmología, física, semiótica, tópica, vinos y zoología (como se puede ver, he hecho un vuelo rasante sobre los epígrafes, en orden alfabético). Ya no tengo lecturas que olvide porque las puedo recordar en “Funes”.

Si estás haciendo un escrito, seleccionas todas las fichas que vayas a utilizar y, antes de ponerte a escribir, les das un orden de aparición, colocando los números correlativos en un campo determinado de la ficha. En adelante, aparecerán una por una según lo que hayas determinado. Puedes cambiar el orden en cualquier momento. De esta manera, si divides tu pantalla en dos, puedes tener la ficha a un lado y el procesador de textos en el otro y solo haces *copia y pegado*. Podrás consignar en qué escrito usaste cada ficha, para no repetir siempre la misma cita a lo largo de tu vida.

La indexación de cada ficha va acumulándose automáticamente en una lista de epígrafes que puedes recuperar e imprimir en cualquier momento. Es una ayuda inestimable para agrupar (y reagrupar) conocimientos.

4. Fichas de textos seleccionados de sentencias

En mi caso, este archivo de fichas de sentencias del Tribunal Constitucional es un archivo individual y especializado, pero de servicios polivalentes. En el momento de escribir este texto (17 de diciembre de 2022) cuenta con 6681 fichas. La primera de ellas es de la sentencia 0928-98-AA-TC, emitida el 20 de agosto de 1999 y cargada al fichero en algún momento del año 2003.

Lo que guardo son contenidos específicos de cada sentencia (de la primera sentencia del fichero, por ejemplo, guardé los fundamentos 2, 3 y 5). En cada ficha, como contenido sustantivo, están el texto fichado y un pie de página para la cita respectiva.

El sistema de indexación de cada ficha contiene los siguientes elementos:

- i. Epígrafes relativos a su contenido. El número de ellos por ficha no tiene más límite que su utilidad para buscar el contenido a través de ellos.
- ii. El artículo de la Constitución a que se refiere la cita.
- iii. Mi apreciación subjetiva sobre su grado de importancia que tiene cuatro categorías: interesante, importante, muy importante e indispensable para el tema. Con más de seis mil fichas, si busco “debido proceso” aparecerán 179 fichas. De todas ellas, 20 son importantes; 6, muy importantes; y 2, indispensables (estos son los resultados reales al momento de escribir este texto). Eso quiere decir que, si estoy haciendo un trabajo sobre debido proceso, primero leo las dos “indispensables” y luego, sucesivamente, las demás.
- iv. En ciertos casos utilizo un juego de epígrafes genéricos que son especialmente importantes para el trabajo que hago. La base de datos arroja una lista de sesenta géneros, entre los cuales puede verse, a modo de ejemplo: derechos no escritos, interpretación jurídica, precedentes vinculantes, principios constitucionales, test y tratados citados expresamente.

Las citas de sentencias de la base de datos me sirven en ámbitos distintos de trabajo:

- Para preparar clases.
- Para poner ejemplos.
- Para hacer preguntas de controles y exámenes.
- Para elaborar materiales de estudio para mis estudiantes.

- Para escribir libros y artículos académicos.
- Para indagar heurísticamente sobre las materias detalladas que el Tribunal Constitucional ha trabajado a lo largo de su existencia.

Sin base de datos sobre sentencias constitucionales es muy probable que no hubiera podido hacer el 80% del trabajo académico que realicé en el último cuarto de siglo.

5. Palabras sinónimas de diferentes idiomas

Para poder leer en diversos idiomas, principalmente asuntos jurídicos y, para comprobar la corrección de las traducciones al castellano, tengo un archivo especializado en uso de diversas lenguas que tienen que ver con el derecho (principalmente, inglés, francés, italiano y latín). No es que yo sepa esos cuatro idiomas, pero el archivo de palabras y expresiones me permite confrontar los textos rápidamente y lograr mayor precisión en el uso de las fuentes. Desde luego, también facilita el correcto uso ortográfico.

6. Estudio analítico de partes de normas jurídicas

Impartí el curso “Introducción a las Ciencias Jurídicas” prácticamente durante cuarenta años y como temas del curso el manejo de la norma, los problemas de interpretación y de integración son asuntos esenciales.

A lo largo del tiempo he estudiado diversos cuerpos legales para determinar aplicaciones analógicas, de argumento a contrario, de los diversos métodos de interpretación. También he buscado normas de doble negación, estándares jurídicos y, desde luego, me topé con casos complicados en los que encontrar las soluciones no parecía posible.

Todo ello está en un archivo con 312 casos seleccionados por su interés o su dificultad, de entre las normas constitucionales, las del Código Civil y algunas otras. Nuevamente, este archivo es una fuente inagotable de ejemplos de clase, de preguntas para pruebas calificadas y de inspiración para tratar temas en artículos y libros. La colección se renueva y, también, se purga periódicamente para que esté al día con el paso de las modificaciones legislativas.

-----0-----

La finalidad de este último capítulo ha sido la de presentar, brevemente, un catálogo de las muchas ayudas, con inestimable ahorro de tiempo, que ha significado una base de datos para mi trabajo académico de muchos años. Recomiendo vivamente a mis colegas utilizar estos medios.

Desde luego, las bases de datos exigen planificación, revisión periódica, reajustes y, sobre todo, disciplina para poner en ellas todo lo que sea útil para el trabajo. Solo cuando los archivos de bases de datos son exhaustivos (o se acercan a tal condición) tienden a ser comprensivos y detalladamente eficaces. La base de datos es muy útil, pero requiere dedicación.

APÉNDICES



Clase del 04/04/2023 del curso de Introducción a las Ciencias Jurídicas.

Pauro, 22 febrero 2000

Marcial; gracias por el cefalálgico momento que me ha dispensado la lectura de don JLB. En realidad la claridad no fulge del texto porque estamos frente a cultismos y a erratas (una evidente; calabiótica es, como tú lo habrás advertido, calobiótica). Una palabra que me asusta, porque no puedo defenderla con ningún diccionario ni léxico antiguo (y dispongo de varios sobre la mesa) es obtención. Creo que el sentido, unido a la porfiada manía de usar latinismos del autor, y guiado sobre todo por el contexto, nos obliga a leer obtención. El texto está entregado a un delirio sintáctico del mejor barroco (digno de un latinista como era don José).

Mi lectura es la siguiente;

"Y cuando la inspiración de la justicia resplandece, como ocurre en la Declaración Universal de 1948, se ha cumplido con lo que expresaba Nietzsche, de que para vivir hay que valorar; habiéndose obtenido, con miras al bien social, una bella vida comunitaria no expuesta a quebrarse envejeciendo"

Claro es que me quedo pensando qué hace todo este fragmento flanqueado por las alusiones a Nietzsche y Cervantes. Te imaginas que si alguno de los candidatos para el curso del 9 de abril se sirviera solamente de una de estas palabras, obnoxio, bien obnoxio será de derrota deleznable.

Un abrazo

Luis Jaime

Comunicación de Luis Jaime Cisneros sobre el significado de la frase
"Una calabiótica social no obnoxia de frangirse senescentemente"
de José León Barandarián.

BIBLIOGRAFÍA

1. Carson, S. (2011). The Unleashed Mind. *Scientific American Mind*, 22(2), 22-29.
2. Coloma Manrique, C. R. & Tafur Puente, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217-244.
3. Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, et. al. (2013). What Works, What Doesn't. *Scientific American Mind*, 24, 46-53.
4. Giedd, J. N. (2015). The Amazing Teen Brain. *Scientific American*, 312(6), 32-37.
5. Hoppe, C. & Stojanovic, J. (2008). High-Aptitude minds. *Scientific American Mind*, 19(4), 60-67.
6. Horstman, J. (2012). The Scientific American Healthy Aging Brain: The Neuroscience of Making the Most of your Mature Mind. John Wiley & Sons Inc.
7. Jabr, F. (2013). Why the Brain Prefers Paper. *Scientific American*, 309(5), 48-53.
8. Silva, A. J. (2017). Memory's Intricate Web. *Scientific American*, 317(1), 30-37.
9. Strayer, D. L., & Watson, J. M. (2012). Supertaskers and the Multitasking Brain. *Scientific American Mind*, 23(1), 22-29.

